

## **“¿Cómo hacer para estar en la escuela?”**

### **Reflexiones acerca de las negociaciones entre lógicas y temporalidades en las experiencias de una escuela secundaria y de un Plan FinEs2 en sectores populares de la ciudad de La Plata.**

González, Federico Martín (LESET-IdIHCS-UNLP/CONICET)

Correo: federicomartin.gon@gmail.com

Crego, María Laura (CIMeCS-IdIHCS-UNLP/CONICET)

Correo: [mlauracrego@gmail.com](mailto:mlauracrego@gmail.com)

Dirección: Calle 51 e/ 124 y 125

Ensenada, provincia de Buenos Aires, Argentina.

GT-4: Educación: sentidos, experiencias y vínculos en los espacios escolares y socioeducativos

#### **Resumen**

En los últimos años, los estudios enmarcados en el campo de la sociología de la educación han abordado diversos temas vinculados a uno de los desafíos más importantes de la última década: la efectiva universalidad de la educación secundaria. La obligatoriedad de dicho nivel -instaurada desde el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206- ha funcionado como escenario para el desarrollo de, como mínimo, dos procesos. Por un lado, la discusión sobre el formato tradicional de la escuela secundaria y la implementación de algunas variaciones. Por otro lado, la puesta en marcha de un conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa que presentan como objetivo garantizar la obligatoriedad del nivel secundario.

En este marco de discusiones se insertan las dos líneas de investigación que haremos dialogar en esta ponencia. La primera de ellas, aborda la construcción de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) en un barrio popular de La Plata. La segunda, se pregunta por la construcción de la experiencia escolar de jóvenes en un barrio pobre de la ciudad de La Plata.

La posibilidad de diálogo de estas dos investigaciones, abordadas desde un abordaje cualitativo con enfoque etnográfico, radica en la pregunta común en torno a las formas de “*estar*” en la escuela. De esta manera, se prestará especial atención a las negociaciones y articulaciones de las distintas lógicas que hacen a la vida de los estudiantes. Entendiendo que el estar en la escuela es la resultante de tensiones, interesa visibilizar cuáles son esas temporalidades, códigos y sistemas de clasificación que los estudiantes tramitan en la cotidianeidad escolar.

#### **Palabras claves**

Escuela Secundaria, Plan FinEs2, temporalidades, negociaciones.

\*\*\*

#### **1.Introducción**

En los últimos años, los estudios enmarcados en el campo de la sociología de la educación han abordado diversos temas vinculados a uno de los desafíos más importantes de la última década: la efectiva universalidad de la educación secundaria. La obligatoriedad de dicho nivel -instaurada desde el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206- ha funcionado como escenario para el desarrollo de, como mínimo, dos procesos. Por un lado, la discusión sobre el formato tradicional de la escuela secundaria y la implementación de algunas variaciones sobre el mismo. Por otro lado, la puesta en marcha de un

conjunto de políticas públicas de terminalidad educativa con como objetivo garantizar la obligatoriedad del nivel secundario.

En este entramado de discusiones se ubican las dos líneas de investigación que dialogan en esta ponencia. La primera de ellas, aborda la construcción de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) en un barrio popular de La Plata. La segunda, se pregunta por la construcción de la experiencia escolar de jóvenes en una Escuela Secundaria ubicada en otro barrio de las mismas características en dicha ciudad. El encuentro de estas dos investigaciones radica en la pregunta común en torno a la configuración de las experiencias escolares en sectores populares desde un enfoque atento a las dimensiones y cotidianidades intervinientes.

A grandes rasgos, podemos decir que el Plan FinEs2 es una política pública de terminalidad que tiene como objetivo garantizar la finalización del nivel secundario en distintos barrios donde el alcance de la escuela pública ha sido insuficiente. Con fuerte impronta territorial, distintos organismos estatales (como los Ministerios de Desarrollo Social y el de Educación y Deporte de la Nación, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As.) articulan con organizaciones sociales para la implementación de las sedes educativas en distintos barrios, generalmente, de sectores populares. A diferencia de las Escuelas Secundarias, dependientes de la Dirección de Educación Secundaria, el Plan FinEs2 forma parte de la Dirección de Educación de Adultos, ampliando, así, el sujeto destinatario a jóvenes y adultos mayores de 18 años.

En trabajos anteriores (Crego y González 2014; 2015) hemos abordado aquellos contrapuntos entre uno y otro formato, como insumo para la reflexión en torno a la educación pública y los jóvenes de sectores populares. Ahora bien, el diálogo arrojó también puntos de encuentro entre las experiencias del Plan FinEs2 y de una Escuela Secundaria. Proponemos, así, en este trabajo, reflexionar acerca de aquellos elementos comunes que hacen a la construcción del formato escolar en dos escenarios distintos.

A estos fines, desde un abordaje cualitativo con enfoque etnográfico, prestaremos especial atención a las negociaciones que los estudiantes deben establecer entre la escolaridad y otros intereses y lógicas de los que forman parte: el trabajo -doméstico y extradoméstico-, lo familiar, la socialización en otros espacios barriales, entre otros. Entendiendo que el estar en la escuela es la resultante de estas tensiones, interesa visibilizar cuáles son esas temporalidades, códigos y sistemas de clasificación que los estudiantes tramitan en la cotidianidad escolar. Si bien todo aquel que ingresa a la escuela debe atravesarlas, en los sectores populares reviste ciertas particularidades que devienen de las condiciones estructurales de vida que hacen que, entre otras cosas, sea efectiva la posibilidad -a veces necesidad- de abandonar la escuela como resultado de dicha negociación. Es así que, desde nuestro propio estar en la escuela como investigadores, en este trabajo abordaremos una serie de episodios que, de modo paradigmático, permiten pensar la experiencia escolar a partir de la convivencia entre diferentes lógicas, así como los vínculos, las disposiciones y las emociones puestas en juego.

## **2.La escuela pensada**

La escuela tradicional, fiel a su mandato fundante de igualdad y homogeneización para la integración de una cultura universal, cohesionante y modernizante (López; 2005), se estructura alrededor de un modo particular de administrar los tiempos y espacios. La administración del tiempo escolar regula la cotidianidad de la institución al punto que se vuelve medida de éxito o fracaso de las trayectorias educativas. Siguiendo una línea enciclopedista y organizada alrededor de la edad, se determinan los contenidos mínimos que cada grupo de edad debe alcanzar indistintamente. De este modo, organizados los estudiantes por cursos, el tiempo escolar busca apartar a los jóvenes del tiempo de los adultos,

particularmente del mundo del trabajo, dejando para otras instituciones a aquellos que por edad -es decir por tiempo- quedaban fuera del formato tradicional. De este modo, la escuela formal vuelve al tiempo escolar hegemónico frente a otras temporalidades que parecen quedar suspendidas durante la jornada escolar.

Esta organización se suma a la administración de los espacios de trabajo y ocio. Por un lado, el aula con una reglada y homogénea disposición de los estudiantes en fila mirando al profesor en el frente, dan una pauta de orden y de lo que es y no posible hacer en ese espacio. Por otro lado, el recreo, con otras lógicas acordes al descanso y al ocio. Organización de tiempo y espacio que demandan cierto tipo de estudiante. En el caso de la escuela secundaria: joven, con hábitos y pautas de estudio, herramientas para la comprensión de las normas, las nociones de tiempo y convivencia que la escuela plantea.

La conceptualización, un tanto hegemónica, de la juventud como moratoria social entra en perfecto diálogo con el formato escolar tradicional. La escuela es diseñada para un joven cuyas condiciones y "aptitudes" le permiten poner en suspenso otras temporalidades como la laboral, el trabajo domestico, la paternidad/maternidad, estableciendo, así, las condiciones necesarias para la permanencia en el sistema educativo. La juventud es de este modo entendida como transición entre la infancia y la adultez, incluyendo la posibilidad de postergar responsabilidades ligadas a la obtención de ingresos a partir del trabajo y la creación de una familia (Margulis y Urresti, 1996; Margulis, 2005). Es evidente que esta forma de conceptualización solo es válida para los jóvenes de sectores medios y altos que logran garantizar la continuidad de los estudios secundarios y universitarios a partir de la demora de tempranas inserciones en el mercado de trabajo (Pérez, 2008).

En suma, un tiempo uniforme, disciplinante, acorde a los objetivos homogeneizantes de la institución, desconoce al menos dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, la posibilidad del encuentro de diferentes grupos de edad en el aula; en segundo lugar, las biografías de estudiantes que por fuera del tiempo escolar tienen como guías de acción otros códigos, otros tiempos, otras formas de sentir, hacer y estar presentes.

Las distintas olas de masificación de la educación secundaria (Tenti Fanfani, 2000; Puiggrós 2003; Feijó y Corbetta 2004) favorecieron el ingreso de sectores para los que tradicionalmente la escuela no había sido pensada. De este modo, nuevos estudiantes ponen en jaque esa definición de alumno esperado así como al tiempo escolar homogéneo. Sus modos de estar en la escuela tensionan esas pautas con las que la escuela fue pensada obligando al diálogo con otras temporalidades, otros tiempos subjetivos que hacen a sus trayectorias de vida y a su experiencia escolar. La puesta en tensión del formato tradicional no solo comenzó a darse por la ampliación de la definición del sujeto educativo, si no también por las apuestas de colectivos docentes en la construcción de una propuesta escolar de carácter democrática (Redondo, 2016; Cabeda, 2014).

De este modo, la negociación de lógicas que los estudiantes sorteaban de modo más o menos invisibles en otras épocas del sistema educativo, ahora aparecen en la cotidianeidad escolar con diferentes grados de conflicto. Vale la pena aclarar que cuando hablamos de temporalidades no nos referimos estrictamente a la administración del tiempo. Estas son entendidas como lógicas de acción e interacción que suponen las distintas esferas del mundo de la vida de los jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y emociones, es decir, el uso del tiempo y la construcción de sistemas categoriales que organizan los vínculos y las acciones de los individuos.

Coincidimos con Díaz Larrañaga (2006) al sostener que "... pensar el tiempo y la temporalidad social es pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar, pensar, ser sujetos sociales" (Díaz

Larrañaga, 2006: 8). Desde esta perspectiva, concebimos a las temporalidades ligadas al quehacer social de los jóvenes y a las diversas lógicas que adquieren las prácticas sociales. Esas lógicas -familiares, laborales, barriales- deben ser negociadas con la que el tiempo escolar propone. ¿Es el tiempo escolar capaz de funcionar como pausa o suspenso de esas otras lógicas? ¿Qué aspectos entran en juego en esa negociación? ¿Cómo habitan esas tensiones los estudiantes? ¿Cómo son tramitadas por los estudiantes y otros actores propios del formato escolar?

### **3.La escuela habitada**

Los interrogantes que venimos sosteniendo sólo pueden ser comprendidos a partir del despliegue del trabajo de campo cotidiano en el que se atiende a esto que llamamos “estar en la escuela”. Surge, entonces, la inquietud acerca de cómo reponer en un texto las distintas formas a partir de las cuales los estudiantes “están allí”. En este punto, la idea de narrativas nos presenta una serie de pistas. Vacilachis de Gialdino, en el prólogo del libro de Meccia (2016), expone las potencialidades de esta posición metodológica y epistemológica. Las narraciones están ligadas de forma inseparables al yo, a un sujeto que narra y proyecta sobre el espacio en el que actúa a partir de un interdiálogo de múltiples lógicas que hacen a las biografías de los individuos.

Las narrativas reconstruidas a partir del trabajo etnográfico nos permitirán dar cuenta de que *“Las narraciones, como actividad social y como medio fundamental de dar sentido y forma a la experiencia, pueden referir a secuencias de sucesos en el tiempo pasado, presente, futuro, hipotético. A la par, ofrecen a los hablantes la oportunidad para ordenar acontecimientos antes inconexos, y crear continuidad entre los distintos momentos biográficos”* (Vacilachis de Gialdino en Meccia, 2016: 17).

En esta línea, el presente apartado expone una serie de escenas que funcionando como narrativas diversas abren el juego a pensar las negociaciones necesarias para “estar” tanto en una escuela secundaria como en una sede educativa del Plan FInEs2.

#### **3.a.La escuela pausa**

Julián está en segundo año de una Escuela Secundaria Básica del barrio San Martín<sup>1</sup>. Lo conozco desde que estaba en primaria, cuando otros proyectos me llevaron al barrio. Ya en aquel entonces me llamaba la atención que Julián era un “chico grande”. Es el mayor de 7 hermanos por parte de madre, de quienes él es cuidador y responsable. En varias actividades desarrolladas en una canchita del barrio él no terminaba de participar porque estaba pendiente de dónde estaban sus hermanitos. En aquel momento vivían en una casilla, pero se incendió y por gestiones de distintos trabajadores de Dirección de Niñez de la Provincia que en ese momento trabajaban fuertemente en el barrio consiguieron levantar un pequeña casita de material.

Cuando entró a la secundaria las profesoras se quejaban de que Julián era muy inquieto y “revoltoso”. En una entrevista con el gabinete psicopedagógico de la escuela enumeró todas cosas que hacía en el día. La Orientadora iba a preguntarle cuándo tenía tiempo de estudiar con tantas actividades “¿y entre todo eso, tenés tiempo de ...?” pero él la interrumpió sin dejarla terminar la idea para poner en juego sus propias preocupaciones, diciendo “¿Tiempo de jugar? Nunca...en la escuela jugaba... acá menos... pero algo boludeo”.

La rutina de Julián hoy es mas o menos la misma: se levanta solo, sin despertador, y despierta a la mamá para que lleve a sus hermanitos a la escuela, tarea que antes, cuando él iba a la primaria, estaba a su cargo. Ayuda a preparar a los más chiquitos y va caminando a la escuela. Al mediodía camina por el barrio vendiendo roscas que hace una tía. La mamá tiene trabajos muy inestables y ocasionales pero para

---

<sup>1</sup> El nombre del barrio, la escuela y los actores son ficticios.

Julián es mejor cuando está sin trabajo porque así *“tengo tiempo de hacer mis cosas”*, asegura. Sus “cosas” son distintos talleres que se ofrecen en el barrio por parte de organizaciones políticas y sociales así como por el CPA<sup>2</sup> –de boxeo, de apoyo escolar- o ir al club cercano a fútbol. Sobre estas actividades comenta: *“Pasa que voy cada tanto, cuando puedo porque cuando mi mamá trabaja de noche igual me tengo que quedar con mis hermanos porque ella de día duerme”*. Ahora, además, se sumó otra “changuita” de ayudante de albañil con un vecino que le paga por día.

Ya en segundo año, los docentes dicen que Julián *no es malo*, lo consideran un buen alumno, que *“hace las cosas pero tiene días muy revoltosos y se la pasa dibujando ...y siempre depende de con quién se junta, tiene días y está en un grupo complejo”*. Una vez que estaba dibujando en una clase en la que me encontraba presente le hice un comentario sobre lo lindo que estaba el dibujo. Me contó que se *la pasa dibujando*. Me acordé que en otro momento escribía poemas y, entonces, le pregunté por eso. Me dijo que no, que ahora dibuja porque se aburrió de escribir pero que es lo mismo *“cuando estoy en mi casa y quiero estar solo me pongo a dibujar, si es que me dejan, o acá, es algo que me gusta...este lo empecé ayer a la noche pero me puse a pelear con el Tomás<sup>3</sup> y no lo terminé”*. Pide cuadernos en la escuela y los reserva exclusivamente para eso. Cuando se le terminan las hojas en blanco avisa, muestra todas sus “producciones” y pide otro. Julián está siempre en grupo, en los recreos, en el aula, hace chistes, es referencia de sus compañeros que le piden ayuda en las tareas, le hacen chistes y lo eligen reiteradamente como delegado.

Florencia es una joven muy callada, no habla con muchos de sus estudiantes pero sí con las referentes de la sede y con algunos docentes. Con el transcurso de meses y años, fuimos conociendo parte de su vida. Florencia es peruana, está indocumentada por ingresar de forma ilegal al país y comenzó a estudiar en el FinEs2 en el transcurso del segundo año. Por el nivel educativo que alcanzó en su país de origen, no fue necesario que realice el primer año del plan.

Como muchas otras historias de mujeres que se encuentran viviendo en el país de forma ilegal, Florencia ingresó con una supuesta tía que le prometió una vida con mejores condiciones: un *“buen trabajo”*, y principalmente, la posibilidad de *“terminar la escuela para estudiar Psicología”*. En muchos encuentros, entre ellos en el buffet de la Facultad de Psicología de la UNLP, con Florencia charlamos sobre sus primeros deseos que la movilizaron a Argentina. El viaje lo hizo acompañada de una mujer, quien Florencia nombra como tía. Con el tiempo entendimos que la tía era la hermana de la dueña de la casa donde su madre, actualmente, trabaja en Perú. Más allá de este entramado complejo, Florencia quiere terminar la escuela para ir a la universidad, ese es su principal deseo.

Si bien en este trabajo no nos detendremos en una cuestión central que hace su condición, es necesario hacer una rápida mención. Al encontrarse indocumentada, la posibilidad del egreso del Plan FinEs2 y el posterior ingreso en los estudios superiores se encuentran condicionados a la posibilidad de regularizar su situación y tramitar el Documento Nacional de Identidad, tema en el que parte de los docentes y de la organización barrial se encuentran ocupados.

La vida que lleva Florencia en La Plata es muy distinta a la prometida. Solo puede salir de la casa para ir trabajar al puesto que su jefa tiene en la “feria paraguaya” de La Plata y para ir al FinEs2. El resto de los días no puede salir, realiza todos los trabajos domésticos en la casa de su jefa, por el cual recibe un

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que muchas de estas ofertas se vieron interrumpidas desde el cierre del polideportivo del barrio en diciembre del 2015 con el cambio de gestión de gobierno siendo esto motivo de reclamo permanente por organizaciones y trabajadores del Estado con lugar del trabajo en el barrio por la cantidad de espacios que, principalmente los niños y jóvenes perdieron con esta medida.

<sup>3</sup> Hermano menor de Julián.

monto mínimo de dinero. En el poco tiempo libre que tiene lee libros que compra en un kiosco que está cerca de la parroquia.

Florencia se encuentra finalizando sus estudios secundarios en una de las tres comisiones instaladas en los tres salones de la parroquia Santa Guadalupe, una de las sedes educativas del Plan FinEs2 en unos de los barrios que compone la delegación platense de Melchor Romero. En julio, un grupo de estudiantes se recibió del Plan Fines2 en esa sede. Las referentes junto a algunos estudiantes de las otras dos comisiones (segundo año y tercer año-primer tramo) organizaron un festejo sorpresa donde se entregaron certificados y boletines, confeccionados por la organización con la ayuda del profesor de Informática, y se celebró el encuentro con una cena.

El grupo objeto del agasajo se encontraba en su aula, junto a la profesora de Química que se encontraba cerrando las notas finales. El resto de los estudiantes estaban trabajando en la decoración y organización de las mesas en el salón más grande, espacio donde se desarrolló el festejo. Ese día llegué un poco más tarde y todo estaba en pleno movimiento. Florencia parecía contenta y ansiosa por lo que iba a pasar ese día. Efectivamente era una día extraordinario: las calificaciones de las distintas asignaturas estaban cerradas y el tiempo era de festejo.

Todo salió como se esperaba. Las lágrimas y risas hicieron eco en el salón más grande la parroquia. Florencia se quedó hasta el último minuto compartiendo el espacio con los egresados y charlando con Maria y Estela. Pero en un momento, escuché un grito de mi nombre y el de Maria. Era Estela que nos estaba llamando desde una de las esquinas del salón para que vayamos a hablar con Florencia. Ella estaba con Gloria, abrazadas y llorando. Nos acercamos y comenzamos a hablar con ella.

Le pregunté qué era lo que la angustiaba tanto. Las vacaciones, para Florencia, significaban la interrupción de una de las dos posibilidades que tenía de salir de la casa de su jefa: la del estudio. Con mucha angustia, nos dijo: *“yo sé que es poco tiempo pero no se cómo se van a pasar estas dos semanas”*. Florencia, con tensiones y tristeza, quiere irse del lugar donde está actualmente pero, a su vez, quiere hacer caso a los consejos de su madre: irse *“bien”* de la casa, con el DNI y con un trabajo fijo ya que desde Perú no la pueden ayudar. En el medio de los llantos, Maria le dice: *“vos no estás sola, estamos nosotros, están los profes, no es necesario que tengas un trabajo ya, nosotros te puedes ayudar, si no tenés para comer, en mi casa vas a poder ir a comer, te llevaré una milanesa, entre todos te cargamos la sube, a tus compañeros les importas”*.

Florencia se tranquilizó, se secó las lágrimas y se sumó a la mesa alargada armada con tablonés para terminar de cenar las pizzas y empanadas compradas.

\*\*\*

En ambas escenas los protagonistas son contundentes: la escuela y el FinEs2 aparecen como un tiempo suyo. En uno y otro caso, la suspensión del tiempo no escolar es elegida y valorada. En el caso de Julián, y a juzgar por su asistencia casi perfecta, es la única de *“sus cosas”* que no se posterga por otras obligaciones familiares. Allí se suspende el tiempo del cuidado de sus hermanos y el trabajo extradoméstico para poder *“boludear”*, dibujar y también estudiar. La escuela aparece como un tiempo propio más allá de los recreos y las notas. Florencia, por su parte, apuesta a ese tiempo como refugio de otras actividades, es un tiempo de suspenso del encierro para forjar vínculos diferentes, un tiempo ligado a un deseo, a una cuestión de libertad aun sabiendo que si no se resuelve el tema del documento de identidad no va poder recibirse. El tiempo escolar, vale la pena insistir en esto, es elegido y significado como marco de libertad.

Salvando las diferencias entre los casos, donde Julián tiene otras posibilidades de inventar momentos para *“sus cosas”*, es interesante como en ambos relatos aparece fuertemente el deseo y la experiencia escolar ligada a él. Por otra parte, el tiempo escolar es, también, posibilidad de la construcción

de vínculos que funcionan como una red. Si bien Julián afirma que los amigos no existen, en la escuela nunca está solo y se lo ve, constantemente riendo y sosteniendo interesantes vínculos con el gabinete, el equipo directivo y los preceptores. En el caso de Florencia es más evidente. La red que docentes y referentes conforman es la posibilidad de llorar y contar su situación pero también de tramitar el DNI y poder pensar en la posibilidad de irse de la casa de la jefa.

En ambos casos, la escuela, entendida en un sentido amplio e incluyendo variedad de formatos, también interviene en el proceso de tramitar la negociación de temporalidades. En el caso de Florencia no solo por cuestiones de formato particulares que hacen al FinEs2 (como los días y horarios de cursada, la posibilidad de empezar en segundo año, etc) sino también por el esfuerzo de acompañar las gestiones para obtener el DNI. En el caso de Julián, la escuela provee los cuadernos para ese tiempo suyo dentro del tiempo escolar. En otras palabras, la irrupción de ese otro tiempo que aparece en la escuela como dibujo, en un caso, o como llanto, en otro, enciende un engranaje de mecanismos por parte de la escuela para acompañar dicha negociación. Es claro que en todos los casos no opera de la misma manera y no todos los docentes se involucran ni avalan dicho engranaje. Lo que nos interesa resaltar en estas últimas líneas es la dimensión colectiva de esta negociación: el estar en la escuela y hacer efectiva una pausa de otras temporalidades a favor de la escolar solo es posible con otros, es decir, a partir de la construcción de vínculos y mecanismos que flexibilizan las normas de las instituciones y habilitan otras formas de estar allí.

### **3.b.La escuela como negociación permanente**

Alba tiene 16 años, casi 17, está en quinto año de la Escuela Secundaria. Hace dos meses que no venía a clase por lo cual el gabinete decide llamarla. Antes de concretar el llamado, una mañana Alba se acercó sola a la escuela. Yo estaba charlando unas cuestiones sobre el Consejo de Convivencia en formación con la Orientadora Educacional. Alba entra acompañada de una preceptora que la introduce diciendo “¿miren quién apareció? Se las dejo para que charlen un poquito” y salió cerrando la puerta de modo que miré a la orientadora en busca de un signo de si no era mejor que me fuera pero ella inició la conversación con Alba como si nada.

Entre mis múltiples roles, otra vez me tocaba hacer “de tercero que acompaña” que, como modus operandi, buscan en cualquier entrevista. La orientadora le preguntó cómo está y Alba empieza a hablar sin pausa, hace, sin que se lo pidan, un repaso por su último año. Contó que se fue de la escuela casi terminando el año pasado para cambiarse a una técnica que funciona en el vespertino de una primaria del barrio: “fui, de verdad, pero dejé” se defiende ante la posibilidad de la duda. Sin embargo, nos aclaró, que dejó porque el hermano tuvo un “un inconveniente con un chico de la escuela por el cual está preso, mi hermano” –dijo mirando el piso y usando esas palabras-. Después de ese episodio, “y bueno, por seguridad mía, de mi familia, yo tuve que dejar por si pasaba algo”. Ante la mirada sorprendida de todos, Alba nos contó que había pedido el pase a esta escuela a principios de este año: *y empecé bien, venía y todo ... ahora hace una bocha que no vengo porque necesito trabajar. Ahora vine porque me quiero dar de baja porque empecé a trabajar y no puedo seguir la escuela*”.

Cuando le preguntamos dónde estaba trabajando nos dijo que en la casa de una señora, con un horario de 5 de la mañana a 12 del mediodía y de 13 a 18 hs. Sostener la escolaridad, si bien ella insistía en que quería, era difícil, incluso en turno vespertino. Ana, la orientadora, propuso pensar opciones. En ese mismo momento llamó a un par de contactos y pensamos en el FinEs2, todo sin éxito ya que por su edad no podía inscribirse en ninguna de las alternativas de educación de jóvenes y adultos.

Ana seguía pensando opciones. Propuso un formato flexible para que pudiera entrar un poquito más tarde en el turno vespertino, o ir menos veces por semana para terminar “porque te falta tan poco para terminar la escuela”. Alba insistía en que aún si la reincorporaban ella no iba a ir “porque me conozco, voy a

*estar cansada o no se, voy a dejar*”, dijo riéndose. Al mismo tiempo explicó: *“igual no puedo, necesito trabajar porque necesito la plata en casa ...vivimos cinco y solo trabaja mi mamá”*. Dimos varias vueltas al asunto intentando indagar en su trabajo y en opciones pero no pudimos. Alba no estaba angustiada pero sí parecía resignada o decidida. Ella consideraba que esta situación eventualmente iba a pasar, insistía en que *“ya sé que es importante, yo quiero terminar pero ahora no puedo, ya está...vine por la baja”*. De esta forma, manifestaba querer terminar para obtener el título pero no *“así no más”*, entrando en contradicción el deseo en torno a la finalización y la obtención del título con sus declaraciones respecto de que no iba a poder y *“me conozco, no duro nada en la escuela, cuántas veces me fui ya”*, excediendo la lógica laboral del momento.

Estuvimos largo rato charlando, del nudo de la cuestión pasamos a su familia, su sobrino fallecido, sus cursos. Pero todo sin encontrar una salida. Alba se fue con el compromiso de acercarse a una escuela que le quedaba más cerca del trabajo donde, si bien inscribían a partir de los 18 años, iba a pedir una excepción de la mano de una carta de recomendación que escribimos en ese mismo momento. En la escuela no hay hojas en blanco, usan hojas borrador para todas las notas y las actas. Yo justo tenía en la mochila y ofrecí una para darle mayor formalidad. Ana se ríe al tiempo que hacía un chiste -ella sí resignada- sobre los pocos recursos de la escuela. Alba se fue. Si en la escuela en la que teníamos fe le decían que no, Alba prometió que iba a volver por el formato flexible. Alba no volvió y, se sabe por contacto con la otra escuela que allá tampoco. No hubo modo de negociar el tiempo escolar y sus lógicas con lo laboral y las propias. No hubo modo de articular esas temporalidades con las necesidades objetivas de trabajar.

Dario suele llegar varios minutos tarde después de las 17 horas, horario en el que comienza la clase en la parroquia Santa Guadalupe. Maria, la referente de la sede educativa e integrante de la organización barrial que implementa el Plan en el barrio, anuncia el ingreso de Dario al salón al identificar, por medio de la escucha, el motor de su auto cuando lo estaciona en la puerta de entrada: *“Ese es Dario, seguro que recién viene de trabajar”*, suele decir. El relato en torno a la participación de Dario en el plan se compone del registro de distintas jornadas, donde en un ir y venir en el tiempo es posible ensayar una narrativa posible que de cuenta del *estar* en la escuela.

En una de las primeras clases de Lengua y Literatura III los estudiantes tenían que traer de sus casas un objeto que, de alguna manera, los identifique. Tal como había explicado Maria, la profesora de esa materia, a partir del objeto seleccionado, los estudiantes tenían que escribir una descripción del mismo y construir un argumento que explique el porqué de la selección.

Ese día Dario había llegado tarde. La clase ya estaba en marcha. Ingresó al aula por la puerta de chapa, saludó en voz baja y se dirigió directamente al fondo del salón donde en un tablón se sientan los 4 o 5 chicos más jóvenes del curso. Atrás estábamos nosotros: Maria, Estela y yo, que estaba cebando mates. Adelante un predominio de estudiantes mujeres jóvenes y adultas.

Mientras él se sentaba, Maria continuó explicando la actividad del día. Escuché a Dario quejarse porque se había olvidado de traer de su casa algún objeto que le permitiera realizar la consigna. Cuando le acerqué un mate, vi que velozmente pasaba las hojas de su carpeta en busca de algo. Se detiene en uno de los separadores que tenía la figura de un auto de carrera. Me mira y me dice: *“ya fue, agarro esto, si es lo que me gusta”*. Sin entender del todo a lo que se refería, pero comprendiendo sus gustos en torno a los autos, Dario hizo la actividad en base al separador que improvisadamente seleccionó de su carpeta. Esta escena sucedió en el primer tramo (nombre que adquiere a lo que generalmente nombramos como cuatrimestre) del año 2016. Durante esos meses, Dario llegó sistemáticamente tarde y sobrepasando el porcentaje de faltas que el plan permite.



Avancemos en el tiempo. En la misma jornada de festejo que Florencia festejó y se angustió, Dario se durmió en uno de los bancos de madera alargados esperando que sea la hora para irse a su casa. Un fuerte ruido de una mesa lo despertó. Se levantó y lo saludé a la distancia. Me acerqué y le pregunté si le pasaba algo y cómo podía dormir con tanto “quilombo”. Me contestó que “*estaba muerto*” porque había trabajado toda la noche en el auto y que estaba esperando para poder irse a su casa porque no le interesaba quedarse en el festejo.

Dario trabaja con su propio auto en una de las tantas agencias de remises no oficiales que se encuentran insertas en muchos barrios de sectores populares. Las reiteradas llegadas tardes se explicaban por la dinámica del tipo de trabajo: el tiempo es dinero y, por ende, el tiempo de estudio entra, de alguna forma, en competencia con el tiempo de trabajo. Más allá de eso, Dario estaba allí, en la “*escuela*”, esperando el horario de salida para poder ir a su casa.

Las negociaciones de las lógicas y las dificultades en su complementariedad se hacen más visible en una tercera escena que se desarrolló en el segundo tramo del mismo año durante la materia Estado y Nuevos Movimientos Sociales. En este caso, es posible construir el relato en primera persona porque yo era el docente de la materia. La referente de la organización barrial me había pedido que me ocupe de las clases de esa asignatura porque no había podido encontrar otro profesor y quería que yo vuelva a dar clases. Luego de pensarlo un tiempo, le dije que sí.

Durante este segundo tramo, la cotidianidad de los dos días de clase del Plan FinEs2 estaba siendo diferentes. Maria y Estela no estaban yendo a la sede porque se encontraban trabajando en el mismo horario. Por problemas políticos, la organización barrial ya no coordina la cooperativa de trabajo y eso había afectado el sueldo de las referentes que se ocupaban de la gestión diaria de las sedes educativas. Ambas, como otras tantas vecinas del barrio que se encontraban trabajando en la cooperativa, habían salido a buscar otros empleos. En el caso de María y Estela, por incompatibilidad de horarios, los martes no estaban yendo a la parroquia. Eso generó mayores problemas con las asistencias de algunos de los estudiantes más jóvenes, entre ellos, Dario.

La clase había comenzado. Continuábamos trabajando con un artículo de la Revista Anfibia sobre la relación de distintas organizaciones sociales con el nuevo gobierno. En el salón, no estaba ni Maria ni Estela. Dario parecía molesto, cansado pero seguía *estando allí*. En otra ocasión me había preguntado si este año no iban a tener más materias como “*Química, Física y eso*” porque las materias “*políticas*” no le gustaban, estaba cansado de “*eso*”. Le expliqué que eran pocas las materias de exactas y de ciencias naturales porque era un bachillerato con orientación en ciencias sociales.

En el transcurso de las pocas clases, Dario había logrado responder a una pregunta que semanas atrás me había hecho: “*¿tiene que ver con la política?*”. Charlé con él, le volví a explicar sobre las materias y la orientación. Dario me miraba, entendía pero parecía que el cansancio o el desinterés ganaba. Poniendo caras de estar realmente podrido, terminó el diálogo con: “*me tendría que ir a trabajar*”.

Minutos más tarde, sin mirarme ni consultarme, agarró la carpeta, la cerró y mientras caminó hacia la puerta me dijo que se iba a trabajar. Al instante, su repentina pero ya anunciada huída provocó chistes por parte de sus compañeros de banco y frente a mi cara de sorpresa, algunas estudiantes me aconsejaron que no me haga problema “*porque siempre es así*”.

\*\*\*

Alba y Darío son casos diferentes a los anteriores por varios motivos. En primer lugar, en estas escenas la temporalidad laboral tensiona la escolar al punto de poner en riesgo la propia experiencia escolar que, en el caso de Alba se interrumpe. Y esto es así por necesidad. La inserción laboral, aún en condiciones de suma precariedad como son estos casos, otorga algo a estos jóvenes que la escuela no. En

principio, un ingreso, necesario objetivamente para la reproducción familiar. En biografías signadas por la acumulación de desventajas como son las de estos jóvenes, la posibilidad de dejar la escuela aparece como una posibilidad real y efectiva. Darío la dejó y volvió, Alba hoy está fuera de la escuela.

Detengamos un momento el análisis en esto último. Darío dejó y volvió haciendo convivir explícitamente el conflicto entre las temporalidades escolar y laboral. Reflejo de esto es la escena en la que se paró en el medio de una clase para irse a trabajar -impensable en el formato tradicional de administración del tiempo y el espacio-. Pero, conflicto mediante, Darío sigue asistiendo a clase, incluso cuando hay festejo y su cuerpo le pide dormir.

En el caso de Alba, "pedir la baja" aparece como una decisión tomada producto de otras circunstancias de la vida que desembocan en la necesidad puntual de trabajar. Ella deja la escuela o es la escuela la que la pierde, prendiéndose, así, una luz de alarma sobre qué pasa con aquellos chicos que no están en la escuela pero no tienen la edad suficiente para acceder a formatos alternativos. El límite en los 18 años es justamente poner en valor que los jóvenes antes de esa edad deben estar en la escuela secundaria básica tal como la última Ley de Educación Nacional Nro. 26206 lo establece. Sin embargo, nuevamente un criterio unilateral del tiempo -qué es lo que jóvenes menores de 18 años se supone que hacen- puede significar la operación de dejar fuera a Alba y a otros tantos.

En este punto aparece la escuela y su equipo intentando hacer efectiva la negociación de lógicas al proponer un formato flexible. Suspender el formato escolar tradicional para dar lugar a la posibilidad de convivencia del tiempo escolar y laboral. En el caso de Darío también puede verse que la variación del formato que el FinEs2 supone en términos de administración del tiempo es lo que habilita la posibilidad de estudiar y trabajar. Al mismo tiempo, en las consideraciones de los docentes ante sus llegadas tarde, falta de material, retiros, puede leerse una apuesta por contribuir a la tramitación de la tensión entre estas dos temporalidades que Darío pone de manifiesto en cada clase. Es así que en estos dos casos, la posibilidad de *estar allí*, del ser parte del espacio escolar es producto de una negociación permanente donde la mediación de la contingencia interviene en las distintas posibilidades resultantes.

### **3.c.El destiempo del tiempo escolar**

Marcos está en segundo año, es conocido por toda la escuela, profesores, auxiliares y estudiantes de otros cursos. Es que Marcos, desde que entró a mediados de primer año se destaca por no callarse, dice y hace todo lo que se le viene a la mente. Cuando lo conocí, a los días que entró a la escuela increpó a una profesora diciéndole *"¿qué me pide que haga qué si usted llega cuando quiere, llega siempre tarde, si hace lo que quiere yo también y no quiero hacer esto"* y se paró y se fue del aula. Marcos vive con una abuela pero está mucho solo y según el gabinete y las preceptoras nadie le presta demasiada atención. Cuando tiene una tarea que le interesa trabaja solo, en silencio y lo resuelve con una velocidad que marca la diferencia con sus compañeros. Pero cuando se aburre *"agarrate"*, como dicen los profes.

*"La clase estaba tranquila. Algunos escuchaban música con auriculares, otros comentaban cosas con los compañeros y le preguntaban a la profesora '¿de dónde a dónde copio la 2?' o '¿dónde está la 4?' y la profesora les señalaba el párrafo del libro correspondiente. En eso entra la preceptora y al ver a Marcos tan concentrado trabajando, solo y sin hablar le hace un mimo en el pelo y le dice sonriendo 'te va a salir humo mirá que bien estás trabajando'. Él, sin levantar la vista le dijo 'no te preocupes profe, voy por la 8, ya termino y me pongo a romper las bolas y vuelvo a la normalidad' (...) Marcos terminó y se puso a correr por arriba de las sillas y a inventar canciones que incluían insultos o menciones a la vida sexual de sus compañeras y lo que les gustaba hacer. Ellas cada vez que escuchaban su nombre se paraban y lo empezaban a correr para pegarle. Marcos siempre está metido en situaciones así de corridas o de que hace como que se va a pelear, sin embargo nunca, pero nunca lo vi en una pelea ni que nadie le pegara, es como*

si fuera su modo de estar en la escuela, incluso el modo en que el resto ya espera que él se comporte y la sorpresa es cuando *‘vino tranquilo’*. *Él es así, o lo aman o lo odian*” (nota de campo 16 de mayo de 2016). Este tipo de escenas se repite infinitas veces entre las notas de campo, sin embargo es llamativo que nunca vi a Marcos involucrado en una pelea “real”, los golpes nunca se consuman, él inicia como un juego y después corre riéndose.

Marcos ocupa el espacio: se mueve mucho, habla fuerte, insulta, habla de sexo todo el tiempo, corre, sale del aula y se mete a otras sin aviso. Los docentes dicen no saber qué hacer con él: algunos lo enfrentan, otros lo ignoran, hacen actas y/o lo mandan a preceptoría donde una de las preceptoras, que no es de su curso, le planta códigos y él los toma. Entre los docentes prima la imagen de que Marcos no hace nada y solo molesta, de querer esquivar ese curso porque si él no falta en algún momento se desbanda. Pocos ven los momentos en que aparece el alumno ideal, la vicedirectora por ejemplo *“vuela de como piensa y lo rápido que resuelve las cosas y que podría llegar a lo que quisiera porque está al nivel de chicos de 4to, 5to año del colegio...vos querés explicar la meritocracia toma el caso de Miguel, se lo vamos a llevar a Macri y le vamos a preguntar dónde va a llegar este chico a pesar de que sabe más que el mismo Macri y razona mejor y más rápido que él”* cerró la reflexión angustiada.

Patricia es una mujer de mediana edad que se sienta junto a Mabel en el primer banco de la fila del medio del salón. Con una asistencia casi perfecta, solo falta debido a problemas urgentes: una operación imprevista y el accidente de su nieto con el perro de la niñera. Trabaja en una de las tantas casas que los gobiernos de distintas provincias del interior del país poseen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para que jóvenes oriundos de aquellas provincias vivan mientras estudian carreras universitarias. Patricia empezó a estudiar en el FinEs2 cerca de su casa para saldar una deuda pendiente y potencialmente seguir estudiando una carrera *“corta”*.

La forma en que Patricia *está* y habita la escuela es a partir de una profunda preocupación y una participación intensa en las actividades que los distintos docentes proponen. Orgullosa, siempre comparte que en su boletín tiene *“todos 10”*. Tema reiterado en el aula para hacer enojar a una de sus compañera, Antonela, que tiene todos 10 menos en la materia de Maria que tuvo un 9. Junto con otras estudiantes son las que comienzan a resolver las actividades sin ningún tipo de resistencia y participan con un entusiasmo. Semanas atrás, en una de las actividades que propuse en el marco de la materia, Patricia me llamó para hacerme una pregunta. Me acerqué y comenzó a leer un fragmento de uno de los tantos artículos que había repartido sobre el proyecto de ley de participación de los trabajadores en las ganancias empresariales presentado en el año 2009 por Hector Recalde. La interrumpí y ella hizo lo mismo conmigo: *“no, ya sé, escuchá”*. Mabel, su compañera de banco, en forma de chiste, comentó: *“hoy vino...”*. Frente a la actitud de Patricia y principalmente su cara de preocupación, le pregunté si le pasaba algo, lo que me contestó con un cortante *“no”*. Siguió leyendo y me preguntó por la posición de Recalde como representante jurídico de la CGT y, a su vez, integrante del Poder Legislativo. Luego de explicarle, seguí recorriendo los grupos. Unos minutos después, Patricia me volvió a llamar. Esta vez no era para preguntarme algo sobre la actividad: *“Fede te pido perdón, no fue mi intención tratarte mal”*. Le contesté que no se preocupe y que no me había tratado mal. Le aclaré que solo le había preguntado porque había tenido la sensación que estaba preocupada o nerviosa por algún motivo.

Patricia, suele hablar en voz alta. Le gusta participar y ser escuchada. Cuando algún docente la interrumpe para garantizar la participación y la escucha de otro estudiante, suele ofenderse. Pero esta vez apenas susurraba. Se acercó a mí y me dijo que estaba *“así”* porque la ponía mal no entender nada de química: *“no le entiendo nada, yo creo que ninguno entiende pero a mí me pone así Fede, imagínate que estoy transpirada, yo nunca transpiro, a mí me gusta entender...”*. Patricia estaba realmente angustiada.

Intentando desdramatizar la situación le dije que no se preocupe y que le recomendaba que, sin vergüenza, le diga al profesor que no entendía todas las veces que sean necesarias. Lo cual me contestó: *“yo le digo todo el tiempo, no entiendo, no entiendo, no entiendo, pero digo, va a pensar que soy lela”*, y aflojándose un poco, se comenzó a reír.

Le contesté que la entendía pero que tenga paciencia y que hable con el profesor. Antes de irme, le comenté que lo que me llamaba la atención es lo callados que estaban todos durante la hora de Química. Sin dejarme terminar la idea, me dijo: *“sí, ¿eso te sorprende? por algo estamos todos callados”*.

\*\*\*

Estas dos narraciones presentan algunas diferencias. Sin embargo tienen un aspecto común: Marcos y Patricia ingresan al juego de la temporalidad escolar a destiempo. Detengamos un momento el análisis en cada uno de los relatos.

El caso de Marcos es elocuente en varios aspectos. En primer lugar, la apropiación del rol que ocupa entre sus compañeros -principalmente en las mujeres que no reaccionan del mismo modo si otra persona dice lo mismo que Marcos- y con los docentes -que en sala de profesores anticipan las clases con ese curso diciendo “tengo con Marcos”, como si no hubiese más nadie en el curso-. En segundo lugar, en la negociación que Marcos tiene que hacer para estar en la escuela el punto está en la cantidad de ojos que lo miran. Si fuera de la escuela está solo, adentro todos están esperando que haga algo, le gritan y lo contienen. Pero, por otro lado, en la negociación de lógicas él adopta el lugar del alumno esperado: resuelve en silencio, rápido y bien. Incluso muchas veces participa en clase. Sin embargo la tensión empieza a rodar cuando termina la tarea. Marcos pone en contradicción a los tiempos y las lógicas escolares. Su estar en la escuela combina lógicas dependiendo el momento y con quién esté interactuando. Adopta el tiempo escolar a su tiempo, que es a destiempo del estipulado en tanto depende de la tarea, del deseo o motivaciones por resolver la actividad. Es en el momento en que termina la tarea, siempre antes que sus compañeros y que el timbre del recreo, donde se da lugar a la aparición conflictiva de lógicas no escolares en el uso del espacio y del cuerpo.

Patricia, por su parte, cumple con todos los requisitos del alumno ideal para el tiempo escolar: se sienta en la primera fila, participa, estudia, se interesa y compromete profundamente con los contenidos y con los docentes. Sin embargo, hay una condición que no cumple para los formatos de educación secundaria tradicional: es adulta. El tiempo escolar es elegido pero a destiempo. Esta negociación de lógicas es únicamente habilitada por las propuestas de terminalidad educativa. Allí encuentra un lugar. Patricia, en el presente, logra una negociación en parte retroactiva por aquella que no fue posible cuando en edad escolar su biografía, como la de los jóvenes de los relatos anteriores, estaba atravesada por las tramas de la desigualdad social.

El destiempo, en estos casos, no se traduce en un sin-sentido de la educación o en una pérdida del valor otorgado a los conocimientos. Ambos presentan una posición activa en los espacios educativos a partir de la apuesta de distintas demandas. Estas, son posibles de ser observadas en los usos que Marcos y Patricia tienen de sus respectivos cuerpos: en un caso lo inquieto, las corridas y huidas del aula; en otro el silencio, lo inmóvil y la transpiración. Sería posible observar en ello la falta: las dificultades para comprender conocimientos básicos o respetar normas básicas de convivencia. Sin embargo, estos casos nos habilitan a pensar las formas en que las escuelas están siendo habitadas y los deseos de estar allí bajo formas alternativas.

#### **4.A modo de diálogo**

Las narraciones tienen en común aquello que las líneas de investigación comparten: la experiencia escolar. En ese sentido, cada uno de los relatos de la escuela básica podría pertenecer a un día en el

FinEs2 y viceversa. La posibilidad de diálogo entre estas narraciones está dado por una condición compartida: en los vínculos que estudiantes de sectores populares establecen con el mundo de la educación son otras temporalidades -no escolares- las que se cuelan e interpelan la experiencia escolar.

Siguiendo a Tilly (2000) consideramos que un modo potente de analizar las desigualdades es atender a aquellos sistemas de clasificación que operan de modo imperceptible a través de categorías que hacen a recursos y oportunidades a las que unos y otros pueden acceder. De este modo, si pensamos en el sistema tradicional de categorías que han definido al sujeto pedagógico, la negociación que estos estudiantes llevan adelante como condición de su experiencia escolar tiene de trasfondo una tensión de origen generada por las rupturas que las biografías de estos sujetos producen.

Al reconstruir sus trayectorias y observar la construcción cotidiana de diversas relaciones que hacen al espacio educativo podemos entender que para estar allí es necesario poner en movimiento un conjunto de negociaciones que aparentar ser individuales pero no lo son. Esta dimensión colectiva se hace visible en las posibilidades de complementar educación y trabajo doméstico, donde, en el caso principalmente de las mujeres, se pone en pausa el cuidado de los hijos en manos de un familiar, una pareja o una vecina amiga. O, en el esfuerzo de algunos docentes que pueden ser facilitadores, muchas veces centrales, para la efectiva articulación de temporalidades. Lo que se observa a partir de la dimensión colectiva es que las negociaciones se llevan a cabo en tanto convivencia de lógicas. Salvo en el caso de Alba, en el resto de las narraciones, el tiempo escolar es agrietado por otras temporalidades que se hacen espacio y conviven con diferentes grados de conflicto, punto sobre el que queda pendiente profundizar el análisis.

Para finalizar, podemos decir que las negociaciones presentadas tienen distintos resultados que en términos analíticos hemos organizado en tres grupos: la elección del tiempo escolar aparece en su versión tradicional: como pausa y suspenso de la vida extraescolar asociada a la adultez; la negociación como conflicto explícito en tanto el tiempo escolar entra en tensión, e incluso contradicción, con la lógica laboral; la negociación a destiempo, que supone una adaptación al tiempo escolar y sus lógicas pero con una temporalidad propia. Ahora bien, este modo de presentarlo no desconoce que el modo en que se tramitan las negociaciones distan de ser homogéneas. En cada narrativa, pero principalmente en las del tercer grupo, puede observarse que la articulación es permanente y está teñido de las particularidades y las contingencias que estructuran las biografías de los estudiantes. En este sentido, las temporalidades que entran en diálogo con el tiempo escolar también son múltiples y es posible observar como en estos dos espacios analizados se ponen en juego las distintas formas de negociación y convivencia.

## **5. Bibliografía**

-Cabeda, L. (2014). "Febrero en los años noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacantes para mí?". En Martinis, P. y Redondo, P. (comps). *Inventar lo (im)posible experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 25-38.

-Crego, M. L.; González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología*, (13). Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03>

-Crego, ML. y González, F. (2014). "Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo". En Martinis, P. y Redondo, P. (comps). *Inventar lo (im)posible experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 95-114.

-Díaz Larrañaga, N. (editora) (2006). *Temporalidades*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- Feijó, MC. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IPEE-UNESCO. Buenos Aires.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. IPEE. UNESCO. Buenos Aires.
- Margulis, M. y Urresti, M (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Margulis, M. (editor). "La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud". Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Margulis, M. (2005). "La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires". Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Meccia, E. (2016). "El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia". Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Buenos Aires: Miño y Dávila - CEIL-PIETTE.
- Puiggrós, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2016). "La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación". Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación. La Plata.
- Tenti Fanfani, E. (2000). "*Culturas juveniles y cultura escolar*". Documento presentado al seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación Media y Tecnológica. Brasilia.