



Grupo Temático N° 8: Procesos de inserción ocupacional y trayectorias laborales

Coordinadores: Ana Miranda y Pablo Pérez

Posiciones y disposiciones educativas. Una aproximación a las relaciones entre educación y trabajo en jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 (Gran La Plata – 2013-2014).

Autor: González, Federico Martín

E – mail: federicomartin.gon@gmail.com

Pertenencia institucional: CEIL-CONICET

1. Introducción

Las experiencias de los jóvenes en el mundo del trabajo y de la educación distan de ser lineales y homogéneas. Los problemas de desempleo, inestabilidad, precariedad e informalidad afectan principalmente a los jóvenes, agudizándose a medida que disminuye el nivel socioeconómico al interior de este grupo (Longo, 2014). De la misma forma, los procesos de discriminación educativa afectan de forma desigual a jóvenes provenientes de sectores de bajos ingresos (Braslavsky, 1986). En este sentido, las tramas de la desigualdad social operan de forma diferenciada en aquellos sujetos que muchas veces son presentados de forma homogénea como “la juventud” (Battistini y Mauger, 2012).

La desigual distribución de bienes -simbólicos y materiales- y las desiguales inserciones reflejan el papel central que tiene el origen social al momento de introducirnos en el estudio de jóvenes en América Latina y específicamente en Argentina (Chaves, 2005). Teniendo como marco esta preocupación, en esta ponencia nos proponemos abordar las relaciones entre educación y trabajo en jóvenes que se encuentran finalizando los estudios en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) en el Gran La Plata. Específicamente nos preguntamos por la configuración de las posiciones de los jóvenes en el campo educativo y las significaciones que éstos realizan en torno a la educación.



Con el objetivo de deconstruir las construcciones simbólicas sobre lo educativo presentaremos la noción de disposiciones educativas a partir de tres dimensiones: disposiciones al sistema educativo, disposiciones a las experiencias educativas y disposiciones a las credenciales, prestando especial atención a esta última donde abordaremos las relaciones entre educación y trabajo. Esta ponencia se enmarca en una investigación mayor que tiene como objetivo indagar cómo el recorrido y la finalización de los estudios secundarios en el marco del Plan FinEs2 intervienen en las bifurcaciones y permanencias de las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares.

Nos encontramos trabajando con una muestra conformada por jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan Fines2. En el curso del año del 2013 hemos realizado una primera serie de entrevistas en una sede educativa que funciona en un espacio político de un barrio popular del Gran La Plata. Dicho espacio tiene importante referencia barrial al constituir una coordinación de cooperativas de trabajo dependientes de la Municipalidad de La Plata y de la Provincia de Buenos Aires y, a su vez, la gestión de distintos cursos del Plan FinEs2. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, las entrevistas fueron realizadas a jóvenes que en ese año se encontraban cursando tercer y segundo año del trayecto educativo.

La presente ponencia se estructura en cuatro partes. En primer lugar, un acercamiento al Plan FinEs2 como política pública de terminalidad educativa. En segundo lugar, aproximaciones conceptuales a las nociones de disposiciones y, específicamente, disposiciones educativas. En tercer lugar, el análisis de las dimensiones que hacen a las disposiciones educativas: disposiciones al sistema educativo, a las experiencias educativas y a las credenciales. Por último, reflexiones finales en torno al uso de dicho concepto para abordar las relaciones entre jóvenes, educación y trabajo.

2. Plan FinEs2. Un acercamiento desde la normativa

El Plan FinEs2 es una política pública de terminalidad educativa de carácter nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar la finalización de los estudios secundarios a aquellos jóvenes y adultos que no lo han finalizado. En correspondencia con el establecimiento de un nuevo marco jurídico conformado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y, en el caso de la Provincia de Buenos Aires la Ley de Educación Provincial N° 13.688, se posiciona al Estado Nacional como garante del derecho a la educación secundaria en todo el país.



En sus comienzos, en el año 2008, el Plan FinEs (Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), pretendía garantizar espacios para aquellos que habiendo cursado el último año del nivel medio o polimodal adeudaban materias para finalizar dichos trayectos formativos. En una segunda instancia, se proyectaba desarrollar otra política de terminalidad destinada a aquellos que no habían iniciado o finalizado el nivel primario o secundario. En este contexto nace en el año 2009 el Plan FinEs2 orientado a generar una experiencia de terminalidad completa de los estudios secundarios destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años.

En la actualidad podemos reconocer tres momentos por los que ha pasado la política. En sus inicios el plan constituyó la vertiente educativa del programa Argentina Trabaja con el objetivo de promover la finalización de los estudios primarios y/o secundarios de cooperativistas y sus familiares a partir del recorrido por un trayecto educativo de tres años. En un segundo momento, frente a las demandas de finalización de los estudios de personas que se encontraban por fuera de dicha política, se creó el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende vinculando el mundo del trabajo y el educativo a partir de la articulación del Ministerio de Educación y de Desarrollo Social de la Nación. Finalmente, en el año 2012 en la Provincia de Buenos Aires se facilitó el tránsito por el sistema educativo reconociendo las trayectorias educativas recorridas y aprobadas. De esta forma, muchos jóvenes pueden y pudieron ingresar a segundo o tercer año del FinEs2 según corresponda con el recorrido realizado previamente y lo que especifica la Tabla de Correspondencia aprobada. Esto último, establecido en la disposición N° 99¹, posibilitó que los estudiantes permanecieran en el Plan transcurriendo períodos distintos y, por ende, diversificando los recorridos al interior del mismo formato.

Distintas particularidades estructuran el formato que propone esta política: carácter presencial; asistencia a clase dos veces por semana; aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años; posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino según la demanda de los estudiantes, la descentralización de las sedes de estudio y la localización en barrios periféricos donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente. Esto último es logrado a partir de convenios con distintos actores políticos, sociales y culturales que presentan inserción territorial y capacidad para gestionar diariamente dichos espacios educativos.



Esta descentralización posibilita que se establezcan sedes del Plan allí donde existe una demanda por parte de actores que trabajan y conocen a los jóvenes y sus relaciones con el sistema público. De esta forma, es necesario prestar atención a la pregunta por la profundización de la segmentación del sistema educativo y la configuración de circuitos diferenciales según origen social. Es decir, poner en escena las relaciones entre desigualdad y educación implica estar atentos a cómo las políticas de terminalidad educativa posibilitan que los jóvenes lleven a cabo recorridos formativos en espacios educativos insertos en localizaciones cotidianas cruzadas por múltiples dimensiones de la desigualdad (Kessler, 2014). En palabras de Southwell (2009): “...la participación encerrada en los muros del territorio y fundada únicamente en solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a lo esfera de lo micro” (Southwell, 2009: 9).

Siguiendo a Jacinto (2010), entendemos que en los últimos años en América Latina se llevaron a cabo modificaciones en los paradigmas de las políticas públicas. Específicamente, los cambios en las políticas de formación y empleo responden a la transición de una concepción compensatoria-focalizada a otra con vocación universalista y centrada en la idea de “contraprestación” al Estado. En este contexto, el FinEs2 se enmarca al interior de las políticas orientadas a jóvenes y adultos con el objetivo de garantizar el derecho a la educación secundaria a partir de “...nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables” (Jacinto, 2010: 42). Sin embargo, poner en escenas las relaciones entre segmentación y desigualdad educativa en jóvenes implica abordar los tipos de inserciones que promueven las políticas de terminalidad al interior del mismo sistema educativo. Es decir, en escenarios donde lo permanente es la escuela secundaria y lo transitorio son estos nuevos formatos enmarcados en planes o programas, la tensión entre beneficiario y ciudadano cobra relevancia. En palabras de Kantor (2008), esta tensión cobra relevancia por los “destinatarios que transitan por circuitos diferenciados en cuanto a oportunidades y a menudo también en cuanto a calidad, poniendo de manifiesto la distancia existente entre la inserción como derecho y la inserción como política social, entre ciudadanos y beneficiarios” (Kantor, 2008: 140).

3. Posiciones y disposiciones educativas. Algunas notas conceptuales.

¹ Para una lectura completa de la disposición, véase: <https://bejomi1.files.wordpress.com/2012/09/disp-99-2012.pdf>

En esta sección presentaremos las categorías de posiciones y disposiciones como herramientas de análisis para abordar las relaciones entre jóvenes, educación y trabajo. Es por eso que el análisis de las trayectorias laborales y educativas nos permitirá adentrarnos en las formas que estas relaciones asumen, dando cuenta del conjunto de experiencias, estados, transiciones y posiciones laborales y educativas que configuran las mismas (Longo, 2011; Busso y Pérez, 2014)

En el caso de esta ponencia, desarrollaremos una aproximación al análisis de las posiciones y disposiciones de los jóvenes estudiantes y trabajadores en torno a lo educativo. Para ello, consideramos necesario deconstruir el mundo de la educación por el que transitan los jóvenes para dar cuenta del lugar que ocupan en el sistema educativo, las lecturas en torno al Plan FinEs2 y las relaciones que establecen con el mundo del trabajo. En este sentido, retomamos las nociones de posiciones y disposiciones que se insertan en una preocupación propia de la sociología crítica de la educación: las relaciones entre desigualdad y educación, poder y reproducción social (Varela, 2011).

Desde la perspectiva de la doble estructuración de lo social, podemos entender al espacio social como un espacio pluridimensional de posiciones. El proceso de configuración de las mismas en los diversos campos se estructura a través de lógicas de distribución y apropiación de capitales.

De esta forma, los esquemas de acción y de reflexión se insertan analíticamente en el espacio social con el objetivo de relacionar tipos de prácticas con posiciones diferenciadas. Teniendo en cuenta las diferentes posiciones que ocupan los jóvenes en el espacio social, las prácticas y disposiciones se diferencian por la desigual distribución y apropiación de capitales y, por ende, en las desiguales posibilidades de mantener o superar las posiciones de origen (Bourdieu, 1984). Las desigualdades en el plano de los campos de posición generan rendimientos diferenciales de los capitales poseídos, rigiendo, de esta forma, sobre las tomas de posición, es decir, sobre el sistema estructurado de prácticas y representaciones de los agentes (Bourdieu, 2010). Sin embargo, las posiciones de los agentes sociales son productos de las experiencias en el espacio social y la historicidad de cada campo. Cambios en el sistema de disposiciones y transformaciones y luchas en los campos pueden generar prácticas y procesos diferentes que alteren las posiciones de poder.

Por otro lado, los sistemas de representaciones y disposiciones constituyen recursos de los sujetos para actuar sobre la realidad, lo cual nos permite establecer nexos analíticos entre lo simbólico y la



praxis, entre las producciones simbólicas y materiales, adquiriendo diferentes formas e interviniendo sobre las prácticas y las trayectorias (Longo, 2011)

Con el objeto de dar cuenta de las dimensiones que hacen a estos esquemas de acción y reflexión, recuperaremos las nociones de disposiciones y representaciones sociales. Tal como plantea Longo (2011), la noción de disposiciones que recupera de Lahire (2004) y de representaciones sociales de Jodelet (1986) se asocian al vincular las construcciones simbólicas que realizan los individuos, las posiciones que ocupan en las distintas esferas sociales y el sentido otorgado a la acción social. Tanto las disposiciones como las representaciones constituyen recursos simbólicos para traccionar y guiar la acción. En palabras de Longo (2011), “Estas dos nociones nos ubican en el punto donde se interceptan lo individual y lo social, lo psicológico y lo sociológico. Las representaciones construyen la realidad objetiva porque guían a los sujetos en sus relaciones sociales y en sus prácticas cotidianas; y construyen la realidad subjetiva, otorgándoles herramientas para su orientaciones en el mundo y construcción identitaria” (Longo, 2011: 120).

Desde una perspectiva crítica a la noción de habitus, Lahire (2004) sostiene que éste constituye un conjunto homogéneo y coherente producto de la interiorización y primacía del pasado, generando la unificación de representaciones y prácticas. En este sentido, el autor afirma que los individuos son actores plurales con inscripciones y socializaciones múltiples lo que implica, por un lado, sistemas de disposiciones heterogéneas, contradictorias y con importancias jerarquizadas y, por el otro lado, esquemas de acción o hábitos también heterogéneos y contradictorios. La pluralidad de pertenencias y posiciones se correlaciona con la pluralidad de disposiciones y lógicas de acciones que posee el actor. Más allá de las críticas que el autor realiza, la noción de disposiciones nos permite recuperar cómo las múltiples posiciones de los jóvenes en los distintos campos sociales y el recorrido por heterogéneas y desiguales experiencias de socialización pasadas y presentes, configuran los esquemas de acción y reflexión.

En síntesis este concepto nos permite deconstruir las distintas dimensiones del mundo educativo que operan en la configuración de las experiencias de los jóvenes y en sus relaciones con el mundo del trabajo y de la educación. Esta tarea implica reconocer que “Las disposiciones (...) nunca son observadas directamente por el investigador. En tanto que tales, son inobservables (...) pero se supone que están en el principio de las prácticas observadas. El investigador, en definitiva, las reconstruye sobre la base de la descripción (...) de las prácticas, de la descripción (...) de las



situaciones en las que se despliegan dichas prácticas y de la reconstrucción de los elementos considerados importante de la historia (itinerario, biografía, trayectoria) del practicante” (Lahire, 2004: 81).

Para los objetivos de esta ponencia, recuperamos de Lahire (2009) la categoría de disposiciones escolares ya que nos permite aproximarnos a la comprensión de las construcciones simbólicas que realizan los jóvenes en diálogo con las experiencias escolares que cruzan sus juventudes. El autor propone concebir a los alumnos como portadores de patrimonios o disposiciones heterogéneas producto de las distintas socializaciones por las que han atravesado. A su vez, dicho concepto permite establecer relaciones entre las trayectorias escolares y los procesos de desigualdad social al encontrar en jóvenes de distintos orígenes sociales rendimientos diferenciados según desiguales experiencias de socialización: familiares, educativas, lúdicas, entre otras.

Para el análisis de las construcciones simbólicas en torno a lo educativo que realizan jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios secundarios en el marco del Plan FinEs2, ampliaremos la definición de disposiciones escolares a disposiciones educativas. Principalmente porque estos nuevos formatos ponen en tensión los significados de lo educativo. Allí donde la institución escolar moderna se presenta como único actor que tiene la función legítima de educar, desde el interior del sistema educativo se llevan a cabo políticas de terminalidad que insertan la discusión no solo por el formato escolar sino también por los actores encargados de las tareas educativas. En términos de Southwell (2009) la idea de desordenamientos que generan estas nuevas políticas y formatos educativos nos permite poner en tensión lo educativo como privativo y exclusivo de lo escolar. En este sentido, el FinEs2 se diferencia del formato de la escuela para atender a una población particular, diferenciación que tiene base en la igualdad formal, es decir, en la garantía de un derecho universal. Compartimos con la autora que aquí aparece un modo diferente de articular la idea de igualdad: la nueva experiencia desordena el formato tradicional para alcanzar la misma certificación (Crego y González, 2014).

De esta forma, la idea de disposiciones educativas incluye el diálogo con otros formatos no escolares y amplía la perspectiva para abordar el mundo de la educación de jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios en el marco de experiencias y dispositivos configurados a partir de políticas de terminalidad educativa. Esta noción constituye una herramienta conceptual que nos permite avanzar en la comprensión de un entramado complejo que se encuentra configurado por



distintos elementos: las posiciones de los jóvenes, sus relaciones con el sistema educativo, las significaciones en torno a la experiencia del Plan FinEs2 y las vinculaciones que se construyen con el mundo del trabajo. De esta forma, las disposiciones educativas nos ayudarán a comprender esta complejidad a partir de tres dimensiones: disposición al sistema educativo, disposición a las experiencias educativas y disposición a las credenciales.

4. Disposición al sistema educativo, disposición a las experiencias educativas y disposición a las credenciales. Una aproximación conceptual.

A continuación presentaremos algunas notas conceptuales para avanzar en la comprensión de las tres dimensiones que hacen a las disposiciones educativas. Es decir las construcciones simbólicas que los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 realizan en torno al sistema educativo, a las experiencias educativas y a las credenciales.

La configuración del sistema educativo argentino ha sido objeto de debate y análisis por múltiples investigaciones. El clásico trabajo de Braslavsky (1986) pone en escena la fuerte fragmentación y segmentación del sistema educativo, debatiendo, de esta forma, con el mito de la igualdad en base al cual se fundamentó la escuela moderna. La tendencia a la diferenciación puede expresarse de forma horizontal –entre la diversa y desigual oferta en un mismo nivel educativo- y vertical –la articulación o desarticulación entre los distintos niveles de la oferta educativa- (Braslavsky, 1986).

Desde esta misma perspectiva, podemos sostener que el proceso de fragmentación educativa tiene como resultado la configuración de circuitos educativos diferenciales (Kessler, 2002). Sin embargo, el principio de integración e igualdad se sostiene incluso hasta nuestros días en la política educativa y en el imaginario social. Como contrapunto se encuentra la tensión que ya Braslavsky (1986) detectaba décadas atrás: el sistema educativo con pretensión de igualdad se instala en una sociedad desigual (Dubet; 2005). La supuesta igualdad en la oferta educativa entró en contradicción con la masificación de la escuela y el reconocimiento de puntos de partida desiguales. Como consecuencia, se instaló una lógica según la cual ya no se expulsaba a quienes no se adaptaban al patrón cultural que se transmitía de manera homogénea y única, sino que se configuraron circuitos educativos diferenciales según la procedencia de origen. De este modo, a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponen posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas al interior del mismo nivel. Expresadas, a su vez, en las percepciones de los jóvenes sobre sus posiciones desiguales en aquellos segmentos que conforman el sistema educativo.



Los jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios en el marco del Plan FinEs2 presentan características particulares por sus inserciones desiguales en el campo del trabajo y de la educación. Es por ello que atender a la población del Plan FinEs2 supone enmarcarla en esta heterogeneidad: jóvenes con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa (Braslavsky, 1986; Pérez, 2008). En este caso, las *disposiciones al sistema educativo* se orientan a comprender las significaciones que tienen los jóvenes sobre sus recorridos a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se configuran las posiciones de los jóvenes en el sistema educativo?, ¿Cómo comprenden sus recorridos?, ¿Cómo perciben sus trayectorias discontinuas?, ¿Cómo han percibido el paso por los distintos niveles y ofertas educativas?

Por otro lado, si bien históricamente la escuela ha sido la institución a la que se le otorgó la legitimidad en la tarea de educar, entendemos que las experiencias educativas es un concepto más amplio y, por ende, integra a las escolares. En este sentido, la idea de *disposiciones a las experiencias educativas* nos permitirá abordar las diferencias entre lo educativo y lo escolar, las significaciones sobre la experiencia del Plan FinEs2 y, a su vez, cómo la escuela y el plan se presentan en una relación de sinonimia.

Por último, la noción de *disposiciones a las credenciales* nos será de utilidad para analizar las relaciones que los jóvenes establecen entre credenciales y oportunidades en el mercado laboral. Es decir intentaremos responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las significaciones que los jóvenes otorgan a las credenciales educativas? y ¿qué vinculaciones establecen con el mercado de trabajo?

Múltiples trabajos han sostenido que los cambios en el modelo de acumulación y el deterioro del mercado laboral en la década de los noventa ha generado una devaluación del título secundario. Esto ha tenido como consecuencia cambios en la estructura de oportunidades de jóvenes debido a la expansión del nivel educativo en un contexto de deterioro del mercado de trabajo. De esta forma, los trabajos clásicos de Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001) y Filmus, Miranda y Zelarayan (2003), sostienen que frente a las transformaciones en el mercado de trabajo, la educación secundaria es necesaria para el acceso al trabajo digno pero insuficiente para garantizar un empleo. Sin embargo, en los relatos e imaginarios de los jóvenes entrevistados encontramos una fuerte presencia de la idea del título secundario como pasaporte directo a un “buen trabajo”.

4.1 Disposiciones al sistema educativo

Deconstruir las disposiciones al sistema educativo de jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 implica no solo dar cuenta de las significaciones que éstos producen sino también establecer vínculos con las posiciones que ocupan en el sistema educativo. A continuación presentaremos algunos de los factores que influyen en la configuración de las posiciones desiguales de los jóvenes en el campo de la educación y las disposiciones al sistema educativo.

En el marco de la fragmentación y segmentación que atraviesa el sistema educativo argentino, el FinEs2 aparece como una nueva oferta destinada a una población que por distintos motivos ha sido expulsada de la escuela tradicional. Tanto esta política como otras enmarcadas en el esfuerzo por garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, proponen llevar a cabo modelos alternativos con el objetivo de incorporar a jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables (Jacinto, 2010). En el análisis de las disposiciones al sistema educativo cobra fuerza la dimensión estructural para comprender las relaciones entre posiciones en el sistema educativo y construcciones simbólicas.

Al momento de indagar las posiciones educativas de las parejas y familiares de los jóvenes entrevistados, encontramos que, salvo determinadas excepciones, la primaria completa o secundaria incompleta son los niveles alcanzados. En este sentido, los relatos de los jóvenes sobre los recorridos laborales de sus padres y hermanos, dan cuenta de ingresos tempranos al mercado laboral que imposibilitaron la continuidad de sus estudios. Estos ingresos tempranos fueron explicados como circunstancias inevitables y obligadas frente a condiciones económicas, muchas veces, extremas. Es el caso del padre de Marianela que comenzó a trabajar en el campo a los seis años de edad en la provincia de Salta, hecho que imposibilitó la continuidad de los estudios.

Presentar algunas líneas generales de las posiciones de los familiares es importante para comprender los lugares que ocupan los jóvenes en el sistema educativo. Los recorridos por esta esfera presentan particularidades producto de experiencias, trayectorias familiares y distintas decisiones individuales que contribuyen a producir singularidades. Sin embargo, hay ciertas coincidencias en común que hacen a las relaciones entre origen social, segmentaciones del sistema educativo y configuración de posiciones. Podemos observar en el relato de Leticia el recorrido por los niveles del sistema educativo:

“R: Bueno, empecé primer grado hasta noveno, terminé noveno, eh... en la escuela que quedaba a cuatro cuadras de mi casa. Terminé, al otro año me anoté en la escuela que

está acá en La Granja (...) y después yo quedé embarazada y bueno... creo que fue una excusa exacta como para decir no voy más (...) No es que no me gustaba sino que era... pasar de noveno a primer año en una escuela de lunes a viernes no te daban lo mismo que te dan acá es todo más complejo, era como mucho más difícil, eran todas materias que desconocía, cosas que era más que el profesor hablaba y vos escuchar y escribir... no me daba, o sea era muy difícil y quede embarazada (...) era totalmente distinto, yo no casaba una y... quería dejar pero... más que no conocía, también era eso, que no conocía a nadie, no... no tenía amistades (...) y bueno, justo yo quedé embarazada y como que dije ah ya está... en ese tiempo cuando quedaban embarazada no iban a la escuela, dejaban, entonces era como una moda, ¿viste?...” (Leticia, estudiante del 3er año del FinES2, 24 años).

Algunas de las ideas que se encuentran presentes en los relatos dan cuenta de las distintas formas de interiorización de aquella correspondencia. Los pares “excusa/moda”, “no me daba/no casaba una”, “embarazada/dejaban” nos permiten comprender, por un lado, las posiciones educativas y las significaciones sobre el recorrido por el sistema educativo. Por el otro lado, cómo el paso por los distintos niveles y la explicación de las trayectorias discontinuas son percibidas por los mismos jóvenes como resultados individuales, naturalizadas como fracasos y dificultades personales.

El desarrollo de estas nuevas experiencias enmarcadas en programas y planes, ponen en escena la persistencia de la diferenciación y fragmentación del sistema educativo. De esta forma, los circuitos diferenciales están integrados por instituciones –como es el Plan FinEs2 y los CENS²- que atienden a distintos jóvenes. Esta situación nos habilita a construir interrogantes en torno a la fragmentación y configuración de circuitos diferenciales y las correspondencias que existen entre el origen social de los jóvenes y el ingreso y trayecto por estos desiguales circuitos.

En este sentido, no es posible deconstruir las significaciones sin dar cuenta de procesos de estructuración más amplios. Las desiguales posiciones en el sistema educativo se encadenan con otras dimensiones de la desigualdad contribuyendo a la acumulación de desventajas (Saraví, 2009). Es así que uno de los elementos centrales recuperados por los jóvenes es la ausencia de escuelas secundarias en los barrios que integran la delegación municipal donde nos encontramos trabajando. De esta forma, la distribución desigual de la oferta educativa dentro del espacio urbano da cuenta de

² Centros Educativos de Nivel Secundario.



cómo procesos de segregación urbana tienen su traducción en segregación educativa, dando lugar a oportunidades diferenciales en el acceso a la educación según origen social (Rosetti, 2014).

En síntesis, distintos elementos hacen a las posiciones y disposiciones de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en relación al sistema educativo: procesos de segregación urbana y educativa; trayectos y niveles educativos alcanzados por familiares o parejas; la naturalización de fracasos donde trayectorias discontinuas son nombradas y percibidas por los estudiantes como producto de acciones individuales y, por último, dificultades en el paso por los distintos niveles del sistema educativo. De esta forma, las posiciones y disposiciones al sistema educativo no solo se encuentran condicionadas por la configuración de circuitos educativos diferenciales según origen social sino también por la combinación y acumulación con otras dimensiones de la desigualdad social –ingreso, habitacional, género, entre otras- que configuran los horizontes y estructuras de oportunidades de jóvenes de sectores populares.

4.2 Disposición a las experiencias educativas

Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1997) consideramos que la escuela es construida por los significados que le atribuyen quienes la habitan. Es decir, la escuela es aquella que sus actores construyen al transitarla y experimentarla cotidianamente. En este sentido, la noción de experiencia nos permite dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones y significaciones que pueden ponerse en juego a la hora de transitar la escuela (Dubet y Martuccelli, 1997).

Desde esta perspectiva, Kessler (2002) entiende la experiencia educativa como “...las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre la escuela y la educación recibida; a la relación que se establece entre docentes y alumnos” (Kessler, 2002: 20). Avanzando en las significaciones que los jóvenes atribuyen a su recorrido por el Plan FinEs2, es necesario establecer una diferenciación conceptual entre experiencia educativa y experiencia escolar. Como planteamos anteriormente, entendemos que lo educativo excede a la institución escolar, aunque suele depositarse en ella la tarea magna. Siguiendo a Antelo (2010), toda experiencia educativa se define, más allá del formato, por la doble dimensión del vínculo entre los sujetos involucrados. A saber, la transmisión de conocimiento y el apetito de transformación e intencionalidad en relación al otro de dicho vínculo.

De esta forma, los jóvenes en relación con la experiencia educativa del Plan FinEs2, construyen resignificaciones en torno a lo que entienden por escuela: un espacio de su vida cotidiana, por



ejemplo un comedor, pasa a ser nombrado y sentido como un espacio escolar. Muchos de los elementos presentados en torno a la decisión de “volver a la escuela” tienen en común la familiaridad y el sentido de pertenencia de aquello que es conocido y cotidiano. En este caso particular, un espacio político y laboral reconfigura su identidad y sus roles al decidir abrir las aulas y transformarse en un espacio educativo. Rituales, el uso del espacio y de los tiempos son reformulados en un ámbito que no había sido pensado para aquellas funciones tradicionalmente reservadas para la escuela, hasta el punto que ésta y la experiencia del FinEs2 son presentados en una relación de sinonimia (Crego y González, 2014).

“P: ¿Y qué esperabas vos cuando te anotaste? ¿Qué esperabas del fines y qué cambió después cuando empezaste a cursar?”

E: ¿Qué cambió? Y, un montón. Muchas cosas que, qué se yo, de la manera de hablar, de expresar... como que... no ir a la escuela es como que, tenés distintos pensamientos y cuando venís a la escuela, tanto estar hablando con los profesores, que los profesores te hablan de una manera, de otra es como que se te abre la mente y vos hablas de otra manera. Como que se te desarrolla más la mente y... a mí por lo menos” (Leticia, 3er año del FinEs2, 24 años).

Los jóvenes estudiantes dan cuenta de las influencias y movimientos en el plano de la subjetividad que el paso por la experiencia educativa genera. En muchos de ellos, el título secundario fue el principal motivo por el que decidieron “volver a la escuela” al considerar una condición necesaria para alcanzar proyectos educativos postergados y/o inserciones laborales deseadas. Teniendo en cuenta estas primeras motivaciones, el recorrido por la experiencia de formación individual y colectiva produjo una expansión de los sentidos y la incorporación de nuevas significaciones. Uno de los primeros emergentes que surgen en los encuentros con los jóvenes estudiantes es el valor atribuido a la educación en sí misma, encontrándose ésta asociada a los conocimientos ilustrados (Crego, 2012). El acercamiento a un espacio donde el conocimiento funciona como uno de los ejes centrales habilita nuevas formas de relación con el mismo:

“P: Pero, a su vez, ¿cómo te sentís con esto que vas aprendiendo cada vez más cosas...?”

R: No y eso también es una re ventaja... porque hay cosas que yo no sabía y ahora las sé o hay materias que yo ni idea y ahora más o menos las estoy conociendo, está bueno” (Yesica, estudiante del 2do año del FinEs2, 24 años).

“R: ... Y cambios, bueno... que aprendí... aprendí un montón de cosas, aprendí a escuchar y... mentalizar las cosas y después desarrollarlas yo en mi cabeza y decirlas...” (Leticia, estudiante del 3er año del FinEs2, 24 años).

Retomando las lecturas en torno a las experiencias escolares previas desarrolladas anteriormente, éstas estaban significadas por lo que hemos nombrado como interiorización de fracasos, las complejidades del paso por distintos niveles educativos y las lejanías de las escuelas. De esta forma, la urgencia de terminar sus estudios se relaciona con la búsqueda de una alternativa que no sea la escuela tradicional de adultos (CENS) y que facilite una aproximación a estos proyectos deseados.

En este sentido, la elección del FinEs2 es explicada por su mayor facilidad para asistir a los centros de estudio, cercanía a sus trabajos y hogares y, en algunos casos, la vinculación con el espacio de trabajo. En un primer momento, los argumentos se enmarcan en estas opciones pero a partir de nuevos interrogantes, los estudiantes ponen de manifiesto la existencia de otros motivos relacionados a las lecturas que realizan de la experiencia educativa del Plan FinEs2 y los cambios en las dinámicas con respecto a sus escuelas anteriores. De esta forma las producciones simbólicas en torno a la experiencia varían según el recorrido y el momento en el que se encontraban del proceso de formación. Existen indicios para sostener que la reconfiguración de las significaciones está acompañada por experiencias que los jóvenes llevan a cabo en el marco del plan: los vínculos que se establecen con los docentes, la preocupación por el aprendizaje, el conocimiento de disciplinas que anteriormente desconocían, visitas a las facultades y laboratorios en el marco de las materias, entre otras.

Las repercusiones del recorrido por la experiencia se expresan tanto en las posibilidades de proyección en torno a la continuidad de los estudios y también en la cotidianidad de las relaciones y ámbitos de pertenencia. Tal es así que se destacan cambios en sus dinámicas familiares y en espacios de trabajo a partir de la legitimidad de “estar estudiando”, “de volver a la escuela”, es decir, del proceso de aprendizaje experimentado. La posibilidad de “dar el ejemplo” y de ayudar en las tareas escolares de hijos o hermanos menores son algunos de los elementos presentes que dan cuenta de los cambios de roles en sus dinámicas cotidianas. A su vez, se destaca el caso de las

jóvenes mujeres cooperativistas donde el reconocimiento del esfuerzo y del conocimiento aprendido por parte de los coordinadores de las cooperativas implicó un cambio importante en la rutina laboral. Es decir, la oportunidad de pasar del trabajo manual a otro tipo de trabajo vinculado a recorrer el barrio y transmitir a los vecinos los proyectos que el espacio político y educativo en el que participan lleva a cabo.

Por último, la proyección o la reactualización de proyectos postergados en torno a la continuidad de los estudios superiores se presenta como una de las influencias que el recorrido por la experiencia educativa del Plan Fines2 ha tenido sobre la dimensión simbólica de los jóvenes estudiantes:

“P: Para vos... me decís que cuando te anotaste era para un ejemplo para tu hijo y buscar un mejor trabajo, ¿se te ocurría estudiar otra carrera, ir a la universidad por ejemplo?”

E: No... tan tan así no... o sea si después con el transcurso de los meses dije: estaría bueno estudiar enfermería. Pero al principio no, era para terminar y para eso buscar un mejor trabajo. Pero después sí, me fue gustando el tema de estudiar enfermería. Y bueno... ojo... que por ahí, quien dice, estudie eso. Porque en sí me gusta, sé que sirvo para eso”. (Lorena, cursando el 3er año del FinEs2, 24 años).

De esta forma, la noción de disposiciones a las experiencias educativas es una herramienta conceptual que nos permite deconstruir no solo las construcciones simbólicas que realizan los jóvenes en torno al Plan FinEs2 sino también establecer relaciones con las posiciones desiguales en el sistema educativo.

4.3 Disposición a las credenciales

A partir de la noción de disposiciones a las credenciales abordaremos las relaciones que los jóvenes estudiantes establecen entre proceso formativo, credenciales y mercado de trabajo dando cuenta de las posiciones que ocupan en el campo laboral.

Recuperando lo que hemos sostenido anteriormente, las políticas públicas de terminalidad educativa se diferencian y constituyen circuitos diferenciales con base en la garantía de un derecho y una certificación que también pretende ser universal. En el apartado anterior hemos podido observar cómo los jóvenes experimentan el pasaje por la experiencia del Plan FinEs2. En muchos de ellos, el título secundario fue el principal motivo por el que decidieron “volver a la escuela” al considerar

una condición necesaria para alcanzar nuevas inserciones en el mercado de trabajo y proyectos educativos postergados.

A grandes rasgos podemos mencionar tres condiciones comunes que hacen a la configuración de las posiciones de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el mercado de trabajo (González, 2014). En primer lugar, inserciones y búsquedas laborales tempranas, generalmente desarrolladas a los 13 o 14 años de edad. Estas se explican por los bajos ingresos en el hogar de origen y la necesidad de independencia para la conformación de sus propias familias. La prioridad establecida al trabajo y, con ello, la temprana entrada al mundo laboral, explican en parte el retiro no deseado del sistema educativo. En segundo lugar, condiciones laborales ligadas a la informalidad y la precariedad. Una gran proporción de los jóvenes estudiantes se insertan en cooperativas dependientes de políticas públicas y en otros trabajos en los sectores de construcción y servicio doméstico. En tercer lugar, múltiples transiciones entre estudio, trabajo e inactividad. La multiplicidad de factores que intervienen en las trayectorias laborales, desde macroeconómicos hasta individuales o familiares, explican las dinámicas intermitentes (Longo, 2011).

Las posiciones que ocupan estos jóvenes estudiantes y trabajadores de sectores populares en el mercado laboral son expresiones de las dinámicas desiguales del mercado de trabajo y el lugar que ocupa este grupo social en el mismo. La participación de los jóvenes en el mercado de trabajo está marcada por determinadas características estructurales, principalmente la precariedad y el desempleo (Perez, 2008). Si bien los jóvenes no constituyen un grupo homogéneo, la informalidad, la inestabilidad y la flexibilidad se acentúan en dicho sector, profundizándose en jóvenes de sectores populares (Longo, 2011).

En este contexto, el Plan FinEs2 se presenta, desde la normativa, como un dispositivo cuyo objetivo incluye las mejoras en las inserciones laborales y educativas. Si bien desde la política pública continúa estableciéndose una relación lineal entre educación para el trabajo e inserción laboral, cabe mencionar que esta no se da de forma directa. De esta manera, encontramos tensiones en los avances del campo educativo y del trabajo, produciéndose movimientos que en cierta medida son contrapuestos, principalmente cuando los desarrollos en materia educativa no generan “ecos” en la estructura productiva a partir de la generación de nuevos puestos laborales. En palabras de Kessler (2011) “Si la educación es un territorio de expansión de derechos, el trabajo es una zona de vulnerabilidades (...) Así las cosas, se percibe un mundo laboral de escasos derechos, poca

estabilidad y amenazas diversas (...) los jóvenes argentinos viven así una disyunción entre un creciente acceso a la educación y un horizonte laboral incierto” (Kessler, 2011: 15) .

Sin embargo, en las relaciones que establecen los jóvenes estudiantes entre mercado de trabajo y credenciales educativas, encontramos en la obtención del título secundario una de las fuentes del significado de la experiencia educativa en tanto lo reconocen como condición de posibilidad para desplegarse con mayores oportunidades en un mercado laboral que exige determinadas credenciales.

“R:... Pero sí, siempre, a mí siempre me gusta, estudiar, terminarlo, eso es lo que yo quiero, terminar, decir bueno... tengo... algo.

P: ¿Algo?, ¿Algo para qué?

R: O sea, el título... el secundario como para después decir, bueno, te piden, acá lo tenés.

P: ¿Y en qué lugares pensás que te van a llevar a pedir el título?

R: Y en todos lados, viste que en un trabajo, que se yo... en venta de ropa, en cualquiera cosa donde vayas, donde vayas, para estudiar cualquiera también te piden, siempre, para portera, me hubiese gustado, también. Así que, ojalá”. (Yanina, estudiante del 3er año del FinEs2, 24 años).

Esta significación se refuerza en la expectativa de los jóvenes según la cual la obtención del título es la posibilidad de alcanzar un “mejor” o “buen trabajo”. En este sentido, la necesidad de “tener el papel” como pasaporte que posibilita nuevas oportunidades laborales opera fuertemente ya que aparece como regla del juego en el mercado laboral.

Recuperar las posiciones que ocupan los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el campo laboral y las disposiciones en torno a las relaciones entre credenciales y mercado de trabajo, nos permite poner en escena dos normas sociales que se encuentran operando en el imaginario social. La educación secundaria como canal para la movilidad social ascendente, la típica relación asalariada presentada como “buen trabajo” y, por último, los vínculos entre estos dos a partir de la idea de pasaporte. A continuación presentaremos una aproximación a los contenidos de estas dos normas sociales que hacen a la concepción del título secundario como condición necesaria y suficiente para alcanzar un “buen trabajo”.

En primer lugar, el imaginario social de la escuela secundaria dirigida a aquellos hijos, en su mayoría varones, de las familias provenientes de la clase media-alta urbana que continuarían su trayectoria en los estudios superiores o insertos en la esfera estatal-burocrática, se encuentra aún vigente (Tedesco, 1993). Como hemos visto, la formación secundaria como mecanismo para la movilidad social ascendente continúa operando como norma que organiza las prácticas y significaciones de los jóvenes.

En segundo lugar, recuperamos el trabajo de Busso (2013) para definir la típica relación asalariada. Ésta se encuentra caracterizada "... por una relación asalariada (en relación de dependencia), trabajo a tiempo completo (de acuerdo a la jornada máxima legal vigente), que se lleva a cabo dentro del ámbito físico de un establecimiento urbano, con un contrato de duración por un tiempo indeterminado que goza de la garantía de estabilidad y está registrado ante la Seguridad Social, lo cual le otorga protección social al trabajador y su familia" (Busso, 2013: 193). Si bien diversos autores han afirmado la corrosión del trabajo asalariado típico de la sociedad fordista y la crisis de dicho modelo de sociedad (Castel, 2009; Sennet, 2010), la idea de "buen empleo" se encuentra presente en el imaginario social de los jóvenes y opera al momento de valorar sus inserciones y proyectar nuevas búsquedas de empleo. En este sentido, Agustina (estudiante del 2do año del FinEs2, 21 años) plantea en torno a las condiciones de los trabajos que planifica buscar luego de la finalización del FinEs2:

"... también estaría tener obra social porque no tengo, mi marido no tiene, así que no, no tengo obra social, estaría bueno por los nenes y... tener algún, cómo se dice, seguro de vida o aportar también, estaría bueno (...) Un trabajo fijo (...) saber que tengo de dónde agarrarme... un trabajo fijo y tener un sueldo fijo (...) Entonces si yo tengo un trabajo, sé que, un trabajo fijo, sé que a mi hija no le va a faltar nada... porque como mi pareja tampoco tiene un trabajo estable, o sea, fijo, por ahí el día de mañana le pasa algo, no tiene seguro de ida, no tiene nada, y... mi hija quedaría descubierta, no tendría quién, quién la repare, entonces yo quiero tener un trabajo fijo como para (que) ella esté segura toda la vida. Eso..." (Agustina, estudiante del 2do año del FinEs2, 21 años).

Estas dos normas forman parte del imaginario social y de las disposiciones de los jóvenes, entrelazando el mundo educativo y laboral. Como hemos afirmado, distintos autores han demostrado la devaluación del título secundario y la pérdida de garantía para el mercado de trabajo

(Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001; Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003). Sin embargo, la idea misma de garantía hacia aquel deseado trabajo estable y formal opera al momento de justificar y evaluar los esfuerzos por continuar estudiando y alcanzar el título secundario. Al respecto, Leticia (estudiante de 3er año del FinEs2, 24 años) sostiene que:

“El tema de la escuela, decir... o tomo la decisión de hacer la escuela o toda la vida voy a estar trabajando en la cooperativa. Que una cooperativa es muy insegura y ellos te pueden decir sí, hay laburo continuo y un día podés venir... y pararse todo. Decir, tomar la decisión de decir o estudio o no voy hacer nada en mi vida, no voy a tener nunca nada (...) o sea, la decisión que te dije, estudiando se van acabar mis problemas (...) qué se yo, no tendría que estar, qué se yo, mal porque no tenés trabajo (...) en cambio sí terminas la escuela, tenés trabajo (...) yo trabajando en el tiempo puedo llegar a comprarme un auto (...) y tener una buena casa donde mis hijos no se enfermen...”(Leticia, estudiante de tercer año del FinEs2, 24 años).

El análisis de las disposiciones a las credenciales por medio de las cuales los jóvenes significan las relaciones entre proceso formativo, títulos y mercado de trabajo exige comprender desde dónde los jóvenes producen estas construcciones simbólicas. Es decir, poner en escena las relaciones entre posiciones y disposiciones, entre construcciones simbólicas y procesos de estructuración social³.

5. Posiciones y disposiciones educativas. Reflexiones finales

En el desarrollo de este trabajo hemos analizado las relaciones entre educación y trabajo en jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios secundarios en el Plan FinEs2. Ésta es una política pública de terminalidad educativa que pone en escena las relaciones entre desigualdad y educación. Si bien las tensiones entre lo escolar y lo educativo contribuyen a las discusiones en torno al formato y la efectiva universalización del derecho a la educación secundaria, no es menos cierto que se produce una profundización de la segmentación del sistema educativo según origen social.

Retomamos el concepto de disposiciones de Lahire (2004) para establecer vínculos entre construcciones simbólicas y posiciones en el escenario social. Específicamente la noción de disposiciones educativas constituye una herramienta para analizar las significaciones en torno a lo

³ Las relaciones entre posiciones y disposiciones laborales han sido abordadas en mi tesina sobre estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>



educativo que realizan jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios secundarios en el marco del Plan FinEs2.

De esta forma establecimos tres dimensiones de las disposiciones educativas -disposiciones al sistema educativo, a las experiencias educativas y a las credenciales- que nos permitieron avanzar en la comprensión de un entramado complejo que se encuentra configurado por distintos elementos: las posiciones de los jóvenes, sus relaciones con el sistema educativo, las significaciones en torno a la experiencia del Plan FinEs2 y las vinculaciones que se construyen con el mundo del trabajo.

Por un lado, las disposiciones al sistema educativo constituyó un primer nivel de análisis donde abordamos la configuración de las posiciones de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el sistema educativo y las significaciones que realizan sobre sus recorridos por los niveles e instituciones educativas. Por el otro lado, a partir de las disposiciones a las experiencias educativas avanzamos en las lecturas que el transcurso por el Plan FinEs2 genera y las repercusiones en las experiencias de los jóvenes. Luego, abordamos las relaciones entre proceso formativo, credenciales y mercado de trabajo bajo la idea de disposiciones a las credenciales. En esta última sección, profundizamos en aquellas normas sociales que componen los imaginarios de los jóvenes sobre la concepción del título secundario como pasaporte necesario y suficiente para alcanzar un “buen trabajo”.

Por último, destacamos la persistencia de las tramas de la desigualdad social que operan en la configuración de las posiciones y experiencias de los jóvenes. En ese sentido, la noción de disposiciones educativas nos permite comprender las construcciones simbólicas de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 en el marco de procesos de estructuración social. Es decir, dicho concepto posibilita establecer relaciones entre posiciones en el mundo de la educación y disposiciones educativas con el objeto de dar cuenta las formas en que intervienen la desigualdad en el nivel material y simbólico.

6. Bibliografía

- Antelo, E. (2010). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa*. FLACSO/GEL. Buenos Aires.



- Busso, M. (2013) “Precariedad laboral en Democracia (y la persistencia de la estabilidad laboral como norma social, también entre los jóvenes)”. En Revista Cuestiones de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), N°9, La Plata.
- Busso, M. y Pérez, P. (coord.), Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Castel, R. (2009). Las metamorfosis de la cuestión social. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada. Representaciones y formas discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. Revista Última Década, N° 23, CIDPA Valparaíso.
- 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. Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Editorial Gedisa, Barcelona.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). Cada vez más necesaria, maca más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zelarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. Revista Estudios del Trabajo, N°26, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (comp.) (2010). La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Editorial Teseo, Buenos Aires.
- Jodelet D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós, Barcelona.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Serie Educación, del estante Editorial. Buenos Aires.
- Kessler, G (2011) “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”. En Lavboratorio, n° 24, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires.



- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE. UNESCO. Buenos Aires
- Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Lahire, B. (2009). “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y pluralidad de contextos”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Editorial Manantial, Buenos Aires.
- Longo, M.E. (2011). Trayectorias laborales de jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias. Tesis Doctoral. Buenos Aires.
- Longo, M.E. (2014). “¿Singularidad o desigualdad? Las disposiciones laborales en las trayectorias de los jóvenes”. En Busso, M. y Pérez, P. (coord.), Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pérez, P. (2008). La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003. Miño y Davila Editores / Ceil-Piette CONICET, Buenos Aires.
- Rossetti, M (2014) La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad en CEPAL. Serie de Políticas Sociales Nro. 199. Santiago de Chile.
- Saraví, G. (2009). Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión. Publicaciones de la casa chata. México.
- Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Southwell, M. (2009). “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”. En Revista Propuesta Educativa, Año 17, N° 30, FLACSO, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en la argentina (1880-1945). Ediciones Solar, Buenos Aires
- Varela, J. (2011) Sociología de la educación. Algunos modelos críticos en Román Reyes (dir.): Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid, Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm