

## **Jóvenes y posiciones desiguales. Relaciones entre experiencia e igualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata.**

Crego, María Laura (IdIHCS-UNLP-CONICET)

González, Federico Martín (CEIL-CONICET/UNLP)

[mlauracrego@gmail.com](mailto:mlauracrego@gmail.com), [federicomartin.gon@gmail.com](mailto:federicomartin.gon@gmail.com)

### **1. Preguntas encontradas: jóvenes y experiencias educativas**

La pregunta por la desigualdad en América Latina es pertinente si se parte de su reconocimiento como región más desigual del planeta donde Argentina no es la excepción. El legado de la implementación del neoliberalismo -inaugurado en la dictadura militar y profundizado en la década del '90- tuvo su correlato en la escuela: la profundización de desigualdades y exclusión fueron de la mano con los procesos de fragmentación y segmentación educativa. En la última década, las desigualdades persisten aunque con matices (Kessler, 2011; 2014). Particularmente en el campo educativo, la sanción de la Ley de Educación Nacional marca un punto de inflexión. Sin embargo, siguiendo a Kessler (2011) observamos que el derecho pleno a la educación entra en tensión con los problemas de integración al mercado de trabajo. *“Si la educación es un territorio de expansión de derechos, el trabajo es una zona de vulnerabilidades y ausencia de ciudadanía (...) Así las cosas, se percibe un mundo laboral de escasos derechos, poca estabilidad y amenazas diversas: la exclusión es un destino temido (...) los jóvenes argentinos viven así una disyunción entre un creciente acceso a la educación y un horizonte laboral incierto”* (Kessler, 2011, p. 15)

En este marco de preocupaciones se insertan nuestras líneas de investigación que desarrollan estudios en barrios periféricos de la ciudad La Plata, tienen en común la pregunta por los jóvenes en condiciones de desigualdad, particularmente en lo que respecta a las trayectorias educativas y laborales. Una de estas líneas indaga la construcción de la experiencia escolar de los y las jóvenes de sectores populares prestando especial atención en aquellos espacios, roles e institucionalidades que entran en tensión con la continuidad escolar. La otra aborda el recorrido por experiencias educativas enmarcadas políticas públicas de terminalidad y la configuración de trayectorias laborales en jóvenes trabajadores. Para el caso de esta ponencia retomaremos ambos trabajos de campo centrados en entrevistas a estudiantes y

docentes del Plan FinEs2 desarrollados durante el periodo 2013-2014 desde una perspectiva cualitativa.

En esta presentación proponemos recorrer interrogantes surgidos en el encuentro de estas dos investigaciones. Partimos del acuerdo respecto de que la pregunta por la experiencia escolar de los jóvenes necesariamente debe enmarcarse en la preocupación por la desigualdad. Es justamente aquí donde se inscribe la pregunta por la experiencia del Plan FinEs2 y su potencialidad para generar bifurcaciones en las trayectorias de los jóvenes. Proponemos describir cuáles son las condiciones de inserción laboral y educativa de los jóvenes que transitan los centros de estudios del Plan FinEs2. El objetivo es aportar al debate sobre la posibilidad de tracción en favor de la igualdad de este tipo de políticas. Puntualmente, nos preguntamos ¿cuáles son las dimensiones de la desigualdad que hacen a las posiciones de los estudiantes del Plan FinEs2?, ¿Cuál son las relaciones que se establecen entre experiencia y política? y ¿Cuáles son los movimientos que se establecen en el orden de lo simbólico a partir del tránsito por la experiencia educativa? Cabe señalar que esta presentación es parte de un trabajo mayor que tiene el propósito de indagar las bifurcaciones en las trayectorias de los estudiantes del Plan FinEs2 en su dimensión simbólica y material, dedicándonos aquí al primer punto.

Para contestar estas preguntas recurrimos a la voz de estudiantes y docentes del Plan. La incorporación de las voces de estos actores responde a una doble consideración. Por un lado, a la dimensión relacional de la experiencia. Por otro, son estos los actores que con sus acciones y significados dan forma de la dinámica cotidiana y concreta del Plan habilitando la experiencia y potenciando o limitando su alcance político. En diálogo con los jóvenes nos preguntamos por los movimientos, las posibles bifurcaciones en su biografía que ellos mismos encuentran y nombran a partir de la experiencia del Plan FinEs2. Por otra parte, en la voz de los adultos que operan como gestores cotidianos del Plan, indagaremos en las representaciones de los docentes sobre el sujeto pedagógico del FinEs2 y sus prácticas consecuentes y alcance.

A estos fines, comenzaremos por una presentación de la política para a continuación enmarcarla en el entramado conceptual que propone Ranciere y Dussel. En segundo lugar, abordaremos la noción de desigualdad y retomaremos tres dimensiones: segregación urbana, fragmentación educativa y segmentación del mercado laboral. Finalmente, recuperaremos, en diálogo con las dimensiones de la desigualdad, la noción de experiencia para analizar los movimientos simbólicos que esta habilita.

## **2. Nuevas experiencias como oportunidad.**

### **2.1. Presentación del Plan FinEs2.**

El Plan FinEs2 (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) es una política nacional, gestionada por las provincias, que tiene como objetivo garantizar la terminalidad de la educación secundaria a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Desde la perspectiva de la educación permanente, distintas políticas de terminalidad educativa tienen como objetivo el incorporar al sistema educativo a jóvenes provenientes de sectores más vulnerables (Jacinto, 2010). En correspondencia con el establecimiento de un nuevo marco jurídico, 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, posiciona al Estado Nacional como garante del derecho a la educación secundaria en todo el país.

El Plan FinEs2 se caracteriza por algunas particularidades que estructuran su modalidad: carácter presencial con un 75 por ciento de asistencia obligatoria; asistencia a clase dos veces por semana; aprobación de cinco materias cuatrimestrales (es decir, dos cuatrimestres por año) durante tres años; posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino según la demanda de los estudiantes. A su vez, las sedes del Plan FinEs2 se encuentran ancladas territorialmente de manera descentralizada en barrios periféricos donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente. Esto es logrado a partir de convenios con distintos actores políticos, sociales y culturales que tienen inserción territorial y que logran gestionar diariamente dichos espacios educativos (Crego y González, 2014).

Cabe mencionar que la experiencia del Plan FinEs2 es una política que se enmarca en la universalización de la educación secundaria que, junto con otras del campo de la educación y el trabajo, se define, desde la normativa, como tendiente a mejorar la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos. Si bien desde la política pública continúa estableciéndose una relación de causa y efecto lineal entre educación para el trabajo e inserción laboral, cabe mencionar que tal relación no se da de forma tan directa. Siguiendo diagnósticos como los de (Pérez, 2008) sostenemos que es preciso dejar de apuntar a la educación si lo que se pretende problematizar es la inserción laboral de los jóvenes ya que no alcanza con la formación para el trabajo cuando la estructura productiva no se hace eco generando nuevos puestos de trabajo (Kessler, 2014).

Aun así, lo que aquí nos convoca es que las políticas públicas de terminalidad educativa posibilitan el desarrollo de experiencias y la implementación de dispositivos que intervienen en las inserciones educativas y laborales de los jóvenes. La potencialidad de estos dispositivos radica en su carácter de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo. En estos términos, concebimos al Plan FinEs2 como un dispositivo institucional que contribuye a dicha construcción de mediaciones con la posibilidad de quebrantar aquellos círculos excluyentes, ampliando el espectro de posibilidades, generando cambios, bifurcaciones o traccionando proyectos considerados, anteriormente, improbables (Jacinto, 2010).

## **2.2. El Plan FinEs2 y la política**

Siguiendo esta perspectiva nuestro objetivo es poner en escena las relaciones entre las posiciones desiguales en el campo de la educación y el trabajo y una experiencia enmarcada en una política pública de terminalidad educativa. De esta forma, explicitar las relaciones entre lo político y lo desigual es una forma de preguntarnos, por un lado, por los que no fueron incluidos, por la desigualdad y, por el otro lado, por lo justo y la necesidad de la construcción y el reparto de lo común (Rancière, 2000).

Siguiendo a Rancière (1996) nos interesa pensar en la posibilidad de la emergencia de la política. Ésta aparece ligada de manera indisoluble a la igualdad en tanto emerge cuando los sin parte toman voz para exigir ser tratados como iguales. Es decir, la política no aparece como una propuesta de organización sino como la apertura de un litigio sobre cada reparto y su organización (Garcés, 2004). Es el choque entre dos lógicas: aquella que reparte los cuerpos, que pone en concordancia los modos de ser y de hacer, que garantiza el consentimiento, la lógica de la policía. Y aquella lógica que suspende esa armonía de la reproducción al actualizar la contingencia de la igualdad, de la posibilidad de hablar, de ser parte igual cualquiera con cualquiera, la lógica de la política (Rancière; 1996). En este marco conceptual, lo político viene a interrogar el orden, generando desacuerdos y poniendo en litigio lo injusto y lo desigual (Olivos Santoyo, 2002). En palabras de Rancière, "... lo político es el escenario sobre el cual la verificación de la igualdad debe tomar la forma del tratamiento de un daño"<sup>1</sup> (Rancière, 2000).

Los procesos de desigualdad profundizados en la implementación del modelo neoliberal y la desintegración del patrón salarial (Castel, 2009) significaron un crecimiento de los sujetos sin parte en tanto lo común adquiría una carácter cada vez más restringido. El

---

1

arrastré de estas consecuencias y el colapso del 2001 posicionaron a la escuela como la única salida ante la crisis. En ese contexto Dussel (2003) encuentra en esto una *metáfora del enganche*, en tanto los jóvenes se cuelgan a la escuela porque es mejor que estar en la calle o en la cárcel, pero sin una real inscripción significativa. Esto fue de la mano con la postergación de la transmisión del conocimiento como tarea primordial de la escuela, atendiendo a problemáticas que tradicionalmente no le correspondían y profundizando la distribución desigual en el mundo simbólico (Kessler, 2002).

En este sentido Dussel (2003) llama a politizar la educación, es decir, a reclamar el lugar de iguales de los alumnos, recuperar la singularidad y dar voz. Entiende que actuar políticamente es pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en la que estamos. Es así que las escuelas deben repolitizarse, volver a ligarse a las nociones de bien público, justicia e igualdad así como al disenso y el conflicto. Esto supone ver en los excluidos otra cosa que víctimas, pensar en los jóvenes como sujetos activos. Desde esta perspectiva aparece la política como la irrupción de aquellos sin parte que reclaman ser incluidos y tratados como iguales.

Desde este entramado conceptual consideramos que experiencias educativas que son nombradas como formas alternativas de resolver de forma alternativa derechos vulnerados, instalan la pregunta acerca de las formas desiguales en las que se llevan a cabo la distribución de capitales culturales y simbólicos (Bourdieu, 1988). En este sentido nos preguntamos si la experiencia del Plan FinEs2 significa una irrupción de la política en dicha distribución desigual, reclamando la voz y haciendo visibles a los sin parte.

### **3. Jóvenes en posiciones desiguales**

#### **3.1. Múltiples dimensiones de la desigualdad**

El foco en jóvenes pobres denota una lectura de la desigualdad en términos de ingresos. Sin embargo, lejos de desconocer la primacía de lo económico como fuente de desigualdad en sociedades capitalistas, consideramos que sólo es posible problematizar la lectura política sobre la experiencia escolar si se parte de la multidimensionalidad de la desigualdad. En este sentido, la pregunta por los jóvenes deviene de su particular vulnerabilidad ante distintas esferas de la desigualdad. Justamente, lo que nos interesa destacar aquí son los *mecanismos socialmente estructurados de asignación diferencial de oportunidades* que hacen a situaciones caracterizadas por procesos con diferentes grados de *acumulación de desventajas* (Saraví, 2009).

Los estudiantes del Plan FinEs2 son jóvenes con inserciones laborales precarias, tempranas e inestables (Pérez, 2008) y trayectorias escolares atravesadas por procesos de discriminación educativa (Braslavsky, 1986). Tal es así que muchos de los ingresantes al Plan dan cuenta de las dificultades en el recorrido por los distintos niveles del sistema educativo. Las mismas, así como las trayectorias discontinuas son nombradas y percibidas por los estudiantes como fracasos y dificultades personales, producto de acciones individuales (González, 2015).

En la línea de los trabajos de Kessler (2010, 2014) y Saraví (2009) entendemos que problematizar el campo educativo y laboral de los jóvenes en clave de la desigualdad permite tender puentes entre las trayectorias biográficas, las experiencias y los procesos sociales más generales. La polarización, la fragmentación, el aislamiento y la desigualdad son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas (Saraví, 2009) que se combinan con *el riesgo de conducir al entrapamiento de los individuos en situaciones de desventaja que se reproducen y acrecientan a los largo del curso de vida poniendo en la horizonte la amenaza de la exclusión* (Saraví, 2009, p30).

En este sentido, a continuación describiremos aquellas dimensiones que constituyen las posiciones desiguales de los jóvenes que asisten al Plan FinEs2 con la intención de establecer puentes entre los procesos generales y la situación de este sector particular. Dichas dimensiones –no exhaustivas ni excluyentes ya que quedan por fuera del presente escrito otras como el género, las trayectorias familiares, etc- se entrelazan para entrar en el juego de las ventajas o desventajas que han de condicionar las trayectorias de los sujetos. Nos interesa entonces, poner en cuestión tres variables que hacen a las condiciones de la experiencia del FinEs2 y a los procesos de desigualdad en que se enmarca: la segregación urbana, la fragmentación del sistema educativo y la segmentación del mercado de trabajo.

### **3.1. Jóvenes y espacialidad: la segregación urbana**

Siguiendo a Bourdieu (1999) entendemos al espacio social como el conjunto de campos en el que los agentes sociales se constituyen como tales. El espacio físico funciona como sustrato objetivo del espacio social de modo tal que el primero, habitado y apropiado, aparece como un reflejo, en palabras del autor, *una simbolización del espacio social jerarquizado* dando cuenta de la distribución de la población no aleatoria en el espacio y la concentración de determinados grupos en ciertas áreas (Saraví, 2008). En suma, la segregación urbana se inserta, de distintas formas, en procesos de diferenciación y

exclusión haciendo de la relación entre el espacio físico y el espacio social uno de los componentes del proceso de reproducción social. De aquí nuestro interés por la dimensión espacial de la desigualdad, en tanto la distribución del espacio urbano repercute en las oportunidades vinculadas al acceso de bienes y servicios públicos.

Puede observarse que el campo educativo no fue ajeno a estos procesos sino que la segregación urbana tuvo su traducción como segregación educativa. Tal como sistematiza Veleda (2005) ya en los años ´80 se describieron los circuitos de escolarización signados por el contexto geográfico y el nivel socioeconómico. Es así que las características asociadas a las posiciones en el espacio social vinculadas a criterios de clase inciden en la oferta educativa dando lugar a oportunidades diferenciales en el acceso a la educación. De esto se deriva la definición de segregación educativa como la distribución desigual de las escuelas dentro del espacio urbano (Bellat, 2004 en Rosetti, 2014), lo que se confirma con distintos estudios (Rossetti, 2014; Veleda, 2005, 2008; Salvia y De Grande, 2008) que han demostrado un fuerte vínculo de correlación entre segregación espacial y segregación educativa.

Esto puede observarse en el caso de los jóvenes que asisten al Plan FinEs2. Los propios estudiantes reconocen la ausencia de escuelas secundarias en el barrio donde viven de modo que sostener la asistencia en colegios ubicados en el centro acarrea mayores dificultades vinculadas a los tiempos, el precio del boleto y muchas veces, incluso las condiciones climáticas –porque si llueve el barro dificulta la llegada hasta la parada del colectivo ubicada en un extremo del barrio-. Esta distancia aparece en algunos casos incluso como causa de abandono, principalmente en las jóvenes embarazadas. En línea con estas reflexiones cabe señalar que el trabajo de campo se ha desarrollado en dos barrios periféricos de la ciudad de La Plata<sup>2</sup> que presentan condiciones de pobreza estructural y que cuentan con tres escuelas en total: dos en Romero, ubicado al oeste del casco urbano y una en Altos de San Lorenzo ubicado al sur.

Las sedes del FinEs2 se emplazan justamente en zonas como estas, donde la escuela ha tenido un alcance insuficiente. Los docentes del Plan encuentran en esto un signo

---

<sup>2</sup> La ciudad de La Plata se estructura geográficamente a partir de un centro que coincide con lo que se conoce como “casco fundacional” cuyos límites conforman un cuadrado delimitado por las calles 1 y 31, y 32 y 72. Éstas aparecen como un cinturón –circunvalación- que delimitan el centro y la periferia. De esto resulta un patrón residencial de segregación espacial clásico del tipo centro-periferia (Segura, 2012). Por fuera del “cuadrado”, especialmente hacia el sur, oeste y el este, encontramos centros comunales (barrios) con condiciones de vida más precarias en relación al centro, distancia que se acentúa si se los compara con los barrios ubicados hacia el norte del casco urbano donde se emplaza la población de posiciones más aventajadas, en zonas antes reservadas a las casas quintas de fin de semana ubicadas en el eje que une la ciudad con Buenos Aires (Segura, 2012).

necesario de descentralización de la escuela al cual valoran como una de las mayores fortalezas del mismo. Es así que, en palabras de los profesores, “*la escuela va a los chicos*”, con la virtud adicional de anclarse en redes vinculares y de solidaridad. La apertura de sedes en barrios periféricos de la ciudad supone una lógica territorial gestionada, en mayoría de los casos, por redes previas presentes en el barrio donde cobra centralidad la figura del referente barrial. El referente es quien posibilita la entrada al territorio ya que facilita un lugar para la apertura de la sede, conoce a los potenciales estudiantes, difunde, promociona, va a buscar los jóvenes que faltan e incluso gestiona los materiales básicos como tizas y borradores que no son provistos por la Dirección Provincial de Escuelas (Crego, 2014).

La suma de estas cuestiones lleva a los docentes a afirmar que *la diferencia la hace el barrio*: las redes previas, el vínculo con el espacio físico que funcionan como sede (la mayoría de las veces comedores o unidades básicas).

Ahora bien, Saraví (2009) señala que la acumulación de desventajas no está signada solamente por el acceso negado a ciertas instituciones sino que en ocasiones se deriva de la inclusión a instituciones especialmente diseñadas para las poblaciones vulnerables (Roberts 2007, en Saraví, 2009). En este sentido con Salvia y De Grande (2008) entendemos que es preciso explorar el peso del espacio residencial como factor de vulnerabilidad educativa en tanto encuentran que la segregación residencial, reduce los espacios de interacción derivando en segregación educativa y laboral. Con esta preocupación en la mira, sin invisibilizar el valor que los mismos estudiantes resaltan en poder terminar la escuela secundaria en el barrio, resuena la pregunta por la fragmentación. Consideramos con Southwell (2009) que hay que tener cuidado con que “*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*” (2009: 9).

### **3.2. Jóvenes y escuela: segregación educativa**

La concepción de la educación secundaria como un derecho y una obligación universal se ha establecido por ley en varios países de la región (Uruguay, Chile, México, Argentina). La obligatoriedad significa una tracción en favor de la ampliación de derechos en el camino hacia la igualdad. Sin embargo, se inserta en un contexto escolar históricamente desigual (Crego, 2014) en el que es preciso observar dos procesos generales que

atravesaron la historia del sistema educativo argentino: la fragmentación y segmentación educativa.

Son prolíferos y conocidos los trabajos que dan cuenta de las características excluyentes y desiguales del sistema educativo (Braslavsky, 1986, 1989; Duschatzky, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2001; Kessler, 2002). Braslavsky (1986) fue pionera en denunciar este modo de funcionamiento que acaba generando circuitos educativos diferenciales para los distintos sectores sociales.

Una década más tarde, con la persistencia de estos fenómenos, Kessler (2002) encuentra que el proceso de segmentación fue profundizado por la fragmentación producto de la descentralización del sistema educativo iniciado en 1991 que distribuyó las responsabilidades pero no los recursos haciendo que cada escuela funcione *como una isla*. Atravesadas por los procesos de empobrecimiento y precarización laboral, las escuelas se vieron obligadas a tomar nuevas funciones según las condiciones socioeconómicas, en detrimento de la transmisión de conocimiento.

En este marco de desigualdad se inserta la Ley de Educación Nacional (nº 26.206) promulgada en el año 2006 que se hace eco de diagnósticos de este tipo “*Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes*”<sup>3</sup>. El foco está puesto en la juventud y en la importancia de la formación media y superior para la incorporación en el mercado de trabajo.

Nuestra intención no es dejar de reconocer los avances reales que en materia de derechos y obligaciones insta la Ley de Educación Secundaria ya que este nuevo marco legal efectivamente irrumpe en la historia de la escuela media que, tradicionalmente, fue pensada para pocos. Pero interesa señalar que si bien las posiciones de los jóvenes en el campo educativo distan de ser lineales y homogéneas existen dinámicas comunes que dan cuenta del peso del origen social al momento de su configuración. Los familiares o parejas de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 han alcanzado el nivel de primaria completa o secundaria incompleta, siendo excepcionales los casos en que han finalizado la formación del nivel secundario. De modo que la configuración de las posiciones desiguales en el campo educativo presenta elementos similares y nudos de dificultad que hacen a las trayectorias: la naturalización de fracasos y dificultades en el paso por los distintos niveles del sistema educativo -entre la primaria y la secundaria- y la imposibilidad de complementar las tareas educativas con otras esferas vinculadas al trabajo y,

---

<sup>3</sup> Hacemos referencia a la resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

principalmente entre las mujeres, la maternidad. Sujetos insertos en circuitos desiguales desde el nivel inicial ven sus trayectorias condicionadas por la fragmentación aportando a la acumulación de desventajas.

Por otra parte, siguiendo a Martinis (2005; 2006) se considera que la forma en que se define al actor educativo condiciona el desarrollo de la práctica pedagógica y, con ella, a los sujetos intervinientes que le dan sentido. De modo que las lógicas desiguales en ámbitos educativos son profundizadas cuando prácticas e imaginarios institucionales no se corresponden con la definición del “típico” sujeto de la escuela secundaria tradicional que, en sus “tiempos dorados”, no era pensada para todos (Freytes Frey, 2012) sino dirigida a los hijos, en su mayoría hombres, de familias urbanas de orígenes sociales medios-altos (Tedesco, 1993). El Plan FinEs2, en tanto política de terminalidad educativa, aparece como propuesta del Estado para responder a su carácter de garante del efectivo cumplimiento del derecho de los jóvenes a la educación secundaria. Es en este sentido que la construcción del sujeto pedagógico en este tipo de políticas disputa la homogeneización en la definición de qué jóvenes son “educables o no”. Lo pertinente de este debate en torno a la definición del sujeto pedagógico radica en las formas de intervención sobre la posibilidad o no del acto educativo, esbozando sus límites y fronteras (Crego y González, 2014).

Los docentes del Plan reconocen las condiciones de vida de sus estudiantes. En su discurso los jóvenes aparecen como *víctimas de un sistema educativo* expulsivo para quienes el FinEs2 es una *clara y enorme oportunidad* (Crego, 2014). Oportunidad para los jóvenes de terminar la escuela secundaria y oportunidad de la escuela de cumplir su misión vinculada a la transmisión del conocimiento. En resonancia con esto hay una apuesta de los profesores en el acto educativo ampliando los significados del sujeto pedagógico en relación a las tradiciones institucionales de la escuela secundaria.

Ahora bien, estas representaciones en torno al sujeto pedagógico repercuten directamente en las prácticas de los docentes. Los docentes manifiestan la necesidad de ser flexibles y bajar el nivel de lo que se trasmite. Esto responde en parte a la necesidad de reconstruir conocimientos previos con que los estudiantes no cuentan en detrimento de los contenidos del currículum. Por otro lado, y como consecuencia del reconocimiento de las dificultades de sostener la escolaridad de estos jóvenes, para los docentes el contenido de la materia aparece como una excusa para otra cosa, *para trabajar el autoestima, para darles un espacio para descargar, para escucharlos*. Como resultado aparece una tensión entre la *mentira de aprobarlo* sin que haya alcanzado los objetivos, el

exigir la asistencia con el reconocimiento de la duda en torno a la efectiva utilidad de esos contenidos específicos en la vida cotidiana del joven y la necesidad real de obtener el título mucho más allá de las materias y sus contenidos (Crego, 2014).

En suma, el lugar del FinEs2 en relación a la dimensión de la desigualdad educativa es controversial. La pregunta al respecto cobra relevancia, en palabras de Kantor (2008), 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). Al mismo tiempo siguiendo a Montes y Ziegler (2009) encontramos que se forman nuevos espacios educativos para incluir a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas, *“Frente a esta situación parecería que hay escuelas (creadas recientemente bajo la órbita del propio Estado) que ocupan el lugar de las últimas escuelas que podrían recibir a los jóvenes”* (Ziegler, 2011). Como contracara está el valor simbólico de los movimientos en relación al sujeto pedagógico, el acceso a la escuela, el sistema educativo haciéndose eco de las falencias de su alcance territorial y las repercusiones que esto acarrea en las trayectorias y cotidaneidades de los jóvenes.

### **3.3. Jóvenes y mundo laboral: segmentación del mercado de trabajo**

En este apartado nos proponemos trazar algunas líneas que den cuenta de las lógicas desiguales que operan en el mercado de trabajo y que hacen a las posiciones de los jóvenes que asisten al Plan FinEs2. Ahora bien, pensar el mundo del trabajo en clave de la desigualdad exige alejarnos de aquellas lecturas que ponen el foco en los recursos que poseen los jóvenes. Esta visión forma parte de la perspectiva centrada en la idea de empleabilidad, es decir, en las condiciones y capitales que poseen los individuos para operar como supuestos sujetos racionales en el mercado laboral y acceder a puestos de trabajo, invisibilizando las condiciones estructurales y su repercusión en las trayectorias laborales (Pérez, 2008). Es preciso partir de la consideración de que en el marco de una estructura productiva-ocupacional desigual, el origen social de los jóvenes constituye una variable a tener en cuenta en la definición de los puestos laborales. En este sentido, la segmentación del mercado de trabajo aparece como otra dimensión central al momento de dar cuenta de las posiciones desiguales de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2.

En términos generales, existe consenso sobre el rol más activo por parte del Estado en los ámbitos de las políticas sociales y redistributivas en la última década, antes presente pero bajo condiciones regresivas. Sin embargo, a pesar de la mejora de indicadores

sociales las posiciones de los jóvenes en el mercado de trabajo no variaron en forma correlativa. En palabras de Jacinto (2010): *“Así, en Argentina, en el periodo de reactivación entre 2003 y 2006, los datos de EPH en términos generales mostraron una disminución general del desempleo, pero también evidenciaron la persistencia de un desempleo juvenil comparativamente alto y baja calidad del empleo entre los jóvenes (...) La vinculación entre educación y empleo se halla fuertemente condicionada por un mercado de trabajo con un alto y persistente nivel de precariedad, en torno al 40%”* (Jacinto, 2010: 23).

De esta forma, la persistencia de la desigualdad en este campo nos permite preguntarnos por el peso que tiene el origen social al momento de configurar las inserciones laborales. Es decir, si bien la informalidad, precariedad y desempleo son características de los empleos de los jóvenes, estas condiciones persisten y se profundizan en el caso de jóvenes de sectores populares: *“... los jóvenes de hogares de altos ingresos tienen una ventaja relativa respecto de otros jóvenes: están sobrerrepresentados en la ocupación – en particular no precaria- y subrepresentados en la desocupación (...) la probabilidad de caer en el desempleo –independientemente de la situación ocupacional de la cual proviene el joven- resulta siempre más baja para los de estrato de altos ingresos que para los de estratos medios y bajo”* (Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013: 68 y 76).

En este panorama se trasluce la relación entre origen social, desigualdad y mercado de trabajo como aspecto a tener en cuenta en el análisis de las posiciones desiguales. Desde esta perspectiva, al analizar las relaciones de los jóvenes estudiantes con el mundo del trabajo encontramos algunas características comunes sobre las condiciones de sus familias o grupos de pertenencia. En términos generales, el ingreso al mercado de trabajo se llevó a cabo en edades tempranas bajo inserciones en actividades informales en el sector servicios: empleos domésticos, transporte y construcción. Por otra parte, se observan nexos entre las trayectorias de los jóvenes y de sus predecesores consecuencia de que las primeras inserciones laborales son traccionadas a partir de los trabajos de los integrantes de su familia. A pesar de las características singulares que adquieren las trayectorias, el peso de las condiciones objetivas en la estructuración de éstas permite identificar algunos elementos comunes como la informalidad y la ausencia de derechos laborales (González, 2014).

En este marco, el nivel educativo tiene escasa influencia en la calidad del empleo en comparación con el tipo de demandas que cada de sector productivo genera (Salvia y Vera, 2013). Las trayectorias educativas y los niveles de educación alcanzados adquieren

importancia al momento de acceder a puestos laborales pero no garantizan su acceso. Son conocidas las tesis clásicas de los trabajos de Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001) y Filmus, Miranda y Zelarayan (2003) quienes sostienen que la formación secundaria es necesaria para el acceso a un trabajo digno pero insuficiente para garantizarlo.

Es posible rastrear estos componentes en el discurso de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2. Entendemos la idea de posiciones laborales bajo dos dimensiones, la objetiva y la subjetiva. Aquí recuperamos la dimensión objetiva para dar cuenta del proceso de configuración y de las condiciones de estabilidad y de derechos que la enmarcan, dejando de lado las producciones simbólicas en torno al trabajo y al empleo. Encontramos en los jóvenes estudiantes tres condiciones comunes que hacen al proceso de inserción y a las posiciones en el campo del trabajo (González, 2014):

En primer lugar, ingresos y búsquedas laborales tempranas explicadas por bajos ingresos en el hogar de origen y la necesidad de independencia por la conformación de sus propias familias. La temprana entrada al mundo laboral explica el retiro no deseado del sistema educativo y la prioridad establecida al trabajo. En términos generales, las primeras inserciones se desarrollaron a los trece o catorce años.

En segundo lugar, condiciones laborales ligadas a la informalidad y la precariedad. Una gran proporción de los jóvenes estudiantes se insertan en cooperativas que dependen de la Municipalidad de La Plata o de la provincia de Buenos Aires y en otros trabajos del sector servicios.

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 dinámicas intermitentes producto de la individualización y diferenciación (Longo, 2011).

Recuperando estas últimas tres secciones, podemos decir que las distintas dimensiones de la desigualdad social –como la educativa, laboral, la segregación espacial, entre otras– operan de forma acumulativa en las experiencias de los jóvenes de sectores menos favorecidos. Desde la perspectiva de Saraví (2009) podemos concebir la “*vuelta a la escuela*” como una transición en el curso de la vida de los jóvenes. Entendemos por transición a “... *los cambios, socialmente definidos y significativos en el curso de la vida de los individuos (...) moldeadas en su desarrollo a partir de la interacción agencia y estructura, e incluso por la irrupción, en este encuentro, del acontecimiento, el azar o la*

suerte” (Saraví, 2009: 27 y 28). Es en estas transiciones donde se lleva a cabo un proceso de acumulación de desventajas, donde las desigualdades operan dando lugar a las configuraciones de estructuras de oportunidades que funcionan como escenario de la agencia de los jóvenes.

Una de las formas de abordar este proceso de acumulación de desventajas es dando cuenta de las condiciones de inserción en el mundo del trabajo y educativo que, a su vez, tiene central relación con la distribución del espacio urbano y las condiciones estructurales de existencia.

#### **4. La experiencia del Plan FinEs2**

En este apartado proponemos recuperar la noción de experiencia ya que nos permite pensar los dispositivos y espacios que se configuran a partir de la gestión diaria de las políticas públicas de terminalidad educativa. La pertinencia de analizar políticas públicas que funcionan como espacios de formación, socialización y subjetivación está dada por la pregunta en torno a la posibilidad de mediación entre la agencia y la estructura (Jacinto, 2010). Es decir, en la posibilidad de quebrantar aquellos círculos de desventajas que se presentan como insuperables (Jacinto, 2010). En la intersección de las dimensiones de la desigualdad trabajadas nos preguntamos por la experiencia del Plan FinEs2 en torno a las potencialidades de generar movimientos, alteraciones en las biografías de los jóvenes estudiantes que posibiliten no solo la creación de círculos de desventajas sino también de ventajas y nuevas oportunidades.

Dubet y Martucceli (1997) consideran que partir de la sociología de la experiencia permite, en primer lugar, dar cuenta de la heterogeneidad de principios culturales, sociales e individuales que se ponen en juego en dicha construcción y que son las que organizan las conductas de los actores. En segundo lugar, hace visible el entrelazamiento entre individuo y sociedad en tanto capta la distancia entre uno y otra, no porque el sujeto esté fuera de la sociedad sino porque cada uno construye su experiencia en función de las variadas lógicas de acción que tiene a disposición según las posiciones, roles y esferas sociales en la que participa y circula. De esta forma, la experiencia es siempre una construcción social y relacional, desarrollada y significada por sujetos atravesados por distintas lógicas de acción.

Desde esta perspectiva, la noción de experiencia da cuenta de la multiplicidad de dimensiones y significaciones que se ponen en juego a la hora de transitar las sedes de

estudio del Plan FinEs2 (Dubet y Martuccelli, 1997). 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).

Siguiendo a Plaisance y Vergnaud (en Saraví, 2009) consideramos que analizar el Plan FinEs2, desde su carácter de experiencia tiene una doble riqueza. Por un lado, dar cuenta de la agencia de los jóvenes, recuperar las voces y prácticas que intervienen en la configuración y en la definición del espacio educativo: cómo transitan la escuela y su abandono, las tensiones entre lo educativo y lo escolar, las posibilidades de complementar los procesos de formación con otras esferas como el trabajo y la paternidad/maternidad (Crego y González, 2014). Por otro lado, incorporar en el entramado de interpretación los componentes objetivos, es decir, las fuentes de diferenciación y de desigualdad social que enmarcan dicha construcción, dando cuenta de desigualdades previas que se encadenan en los procesos de acumulación de desventajas.

Según Diker (2004), dos características de la experiencia posibilitan su estudio: la historicidad y las intersecciones entre lo social y lo individual. El carácter social, político e histórico del concepto nos permite retomar la pregunta por las relaciones entre la experiencia del Plan FinEs2 y la política, es decir, la posibilidad de generar bifurcaciones o alteraciones en las posiciones de los jóvenes en clave de mayor igualdad. En palabras de la autora, “Nos preocupa entender qué es lo que hace posible que tengan lugar esos acontecimientos que irrumpen en las biografías individuales e interrumpen destinos sociales” (Diker, 2004: 12).

En este momento avanzaremos a partir del abordaje de las alteraciones y movimientos que presentan los jóvenes en sus dimensiones simbólicas. Consideramos necesario dejar en claro la importancia del análisis de las bifurcaciones en las trayectorias laborales y educativas. Si bien no será abordado en este escrito, cabe señalar que para avanzar en esto en una segunda etapa, estableceremos una nueva estrategia metodológica que posibilite recuperar las voces de jóvenes que finalizaron sus estudios secundarios en el año anteriores.

Sin embargo, consideramos pertinente comenzar por el análisis de las producciones simbólicas, las incidencias del recorrido por la experiencia en la construcción de

proyectos, en la reactualización de deseos postergados y en los cambios de posición frente al conocimiento, a los espacios formativos y sus repercusiones en ámbitos laborales y familiares. Poner el foco en estas alteraciones, configuraciones de subjetividades -y también podríamos decir interrupciones de las formas de pensar y sentir- permitirá abordar, posteriormente, las permanencias o bifurcaciones en las trayectorias, es decir, las repercusiones prácticas y no solo imaginarias (Longo, 2011). Principalmente, porque los cambios de posiciones en el orden simbólico pueden traccionar transformaciones en las posiciones de los jóvenes tendientes a mejorar o no las situaciones de desigualdad. Es en este sentido que nos preocupa el análisis de la experiencia del Plan FinEs2 en tanto incidencia del dispositivo en el plano de la subjetividad (Jacinto, 2010).

Desde esta perspectiva, los jóvenes estudiantes reflexionan sobre las influencias de prácticas y experiencias educativas en el orden simbólico, generando modificaciones en sus lecturas, proyectos y en la configuración de otro futuro posible.

En primer lugar, los estudiantes exponen ciertas rupturas en relación a las posiciones frente a las situaciones de aprendizaje. Como hemos sostenido anteriormente, las dificultades en el paso por la escuela secundaria eran presentadas como fracasos individuales. En cambio, en el transcurso del proceso formativo de tres años que propone el Plan FinEs2, los jóvenes manifiestan el crecimiento o el desarrollo de una seguridad ante los docentes y ante el conocimiento, la búsqueda de la comprensión de los contenidos de las materias sin importar las miradas de sus compañeros. De hecho, hay una insistencia en la construcción colectiva del espacio formativo, el estudio en grupo y las necesidades de reflexionar y apoyarse entre todos. Estas modificaciones en las posiciones frente al conocimiento y al espacio educativo, posibilita en los jóvenes estudiantes construir o reactualizar proyectos y deseos en torno a la continuidad de los estudios superiores, principalmente ligados a carreras de corta duración.

En relación con esto, encontramos un segundo desplazamiento vinculado al reconocimiento de la posibilidad de llevar adelante simultáneamente sus actividades laborales y procesos de formación de nivel superior de corta duración. Esto supone una ruptura ya que con anterioridad al recorrido de la experiencia del FinEs2, asistencia escolar y trabajo se presentaban como incompatibles.

En tercer lugar, manifiestan cambios en las posiciones en sus dinámicas familiares y en espacios de trabajo a partir de la legitimidad de “estar estudiando”, es decir, del conocimiento aprendido. La posibilidad de “dar el ejemplo”, ayudar en las tareas escolares de hijos o hermanos menores y emitir opiniones frente a problemáticas sociales o procesos históricos en sus hogares, son algunos de los elementos presentes que dan cuenta de cambios de roles en dinámicas cotidianas. A su vez, en el caso de las mujeres cooperativistas, el reconocimiento del esfuerzo y del conocimiento por parte de los coordinadores de las cooperativas donde trabajan implicó un cambio importante en la rutina laboral. Por ejemplo, la oportunidad de pasar del trabajo manual a otro tipo de trabajo vinculado a recorrer el barrio y transmitir los proyectos que el espacio político en el que participan lleva a cabo.

Por último, ciertas significaciones en torno al título secundario. Por una parte, la creciente confianza en ellos para la obtención del mismo. Por otra parte, la posibilidad de movilizar esa credencial en pos de alcanzar un “buen trabajo” y con ello mejorar sus condiciones de vida.

En estas transformaciones observamos como proyectos considerados improbables pueden tornarse posibles o realizables a partir de nuevas experiencias. Ahora bien, estos desplazamientos surgen vinculados a tensiones producto de las incertidumbres que las condiciones de origen y la percepción de las desigualdades vividas generan (Dubet, 2012).

## **5. Conclusión**

Este trabajo se enmarca en una pregunta mayor en torno a los vínculos entre igualdad y educación donde las nuevas experiencias habilitan la pregunta por la posibilidad de una distribución más igualitaria del conocimiento cuyo carácter es restringido. En este sentido, articulamos nuestras líneas de investigación para contribuir a la reflexión sobre el potencial político de nuevas y viejas institucionalidades. Para esto, hemos definido dos objetivos: en primer lugar, analizar los movimientos simbólicos que jóvenes estudiantes del Plan FinEs2 experimentan a partir del recorrido por la experiencia educativa. En segundo lugar, indagar las continuidades, bifurcaciones y transformaciones de sus trayectorias educativas y laborales. Esto se deriva de que entendemos a las trayectorias como construcciones que se desarrollan en órdenes simbólicos y materiales.

Recuperamos la noción multidimensional de la desigualdad a partir de tres dimensiones. Abordar la segregación urbana funcionó como variable para entender la desigualdad en

otros campos sociales. Permitió establecer nexos entre espacio residencial y oportunidades laborales y educativas. A su vez, la inserción territorial del FinEs2 representa la apertura de posibilidades educativas en barrios donde la escuela tiene alcances insuficientes. Por otra parte, encontramos en la configuración de las posiciones desiguales de los jóvenes en el sistema educativo vinculaciones con las trayectorias educativas familiares o grupos de referencia que se reflejan en la naturalización de fracasos y dificultades. Por último, en lo que respecta al mercado de trabajo damos cuenta que las condiciones de informalidad, precariedad y desempleo se profundizan en jóvenes de sectores sociales de bajos ingresos. Desde esta perspectiva, ingresos y búsquedas laborales tempranas, condiciones laborales ligadas a la informalidad y precariedad y múltiples transiciones entre estudio, trabajo e inactividad constituyen tres condiciones comunes de los estudiantes.

Estos tres niveles de análisis no son exhaustivos pero su entrelazamiento permite pensar las posiciones desiguales que hacen a la particularidad de los jóvenes estudiantes del Plan FinEs2. Como pudimos ver la segregación urbana presenta profundas cercanías con las desigualdades en el mercado de trabajo y en el sistema educativo. Estas dimensiones de la desigualdad se encadenan, combinan y potencian en un proceso donde las desventajas se acumulan dando como resultado signos de la desigualdad social y su reproducción. La construcción diferencial de redes sociales, el acceso desigual a agencias de empleos –públicas y privadas- y a instituciones educativas, enmarcan y condicionan las posiciones de los jóvenes en distintos escenarios sociales.

En este contexto, nuevas experiencias pueden funcionar como posibilitadoras de alteraciones e interrupciones en estos procesos desiguales. Como planteamos anteriormente el reclamo por lo común, en un contexto donde la desigualdad interviene en el mundo de lo simbólico adquiere centralidad y nos permite problematizar los movimientos hacia más igualdad que políticas de terminalidad educativa posibilitan o traccionan. De allí que la lectura sobre la experiencia del Plan FinEs2 permite repensar la irrupción de la política en la distribución desigual de recursos, haciendo visible a los sin parte en pos de la construcción de algo de lo común. Más allá de un contexto marcado por la devaluación de las credenciales y la segmentación del mercado de trabajo, algo del orden de lo educativo acontece en los espacios del Plan y operan en las subjetividades de los jóvenes generando la construcción o la actualización de deseos postergados. Cuatro movimientos hemos destacado en el orden simbólico: posiciones frente a las situaciones

de aprendizaje; reconocimiento de la posibilidad de complementar actividades laborales y formación; cambios en las posiciones en sus dinámicas familiares y en espacios de trabajo y significaciones en torno al título secundario. Sin embargo, estas significaciones se encuentran en tensión con la subjetivación de la desigualdad que los mismos jóvenes experimentan. Si bien se habilita la creación de nuevos proyectos o la reactualización de deseos postergados, éstos son opacados por las contradicciones que surgen entre lo posible y lo deseado. En este sentido, poner en escena los movimientos simbólicos exige profundizar su contrapartida en el orden material.

## **6. Bibliografía**

- Bourdieu, P. (1988). "Los tres estados del capital cultural". En Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, París.-Braslavsky, C. (1986). La discriminación educativa. FLACSO/GEL. Buenos Aires.
- Castel, R. (2009). Las metamorfosis de la cuestión social. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- 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.
- Crego, ML (2014). Preguntas al FinEs 2: primer acercamiento a la experiencia del Plan. Publicado en actas de IV Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina. San Luis.
- Diker, G (2004). "Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias". En Frigerio, G. y Diker, G. (coords.), Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de las oportunidades. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As
- Dubet, F y Martuccelli, D (1997).En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003). "La escuela y la crisis de las ilusiones". En Dussel, I. y Silvia F.(eds), Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica, 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". En Revista Estudios del Trabajo, N°26, Buenos Aires.
- Freytes Frey, A. (2012). "Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps), La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia. Prometeo, Buenos Aires.
- Garcés, M (2004). Jaqcques Ranciére: La política de los sin parte. Revista Riff Raff. Revista de pensamiento y cultura, Zaragoza, 2ª epoca, pp. 109-117
- González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013) [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>

- Jacinto, C. (2010). (comps), La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Teseo, Buenos Aires.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Serie Educación, del estante Editorial. Buenos Aires.
- Kessler, G (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Kessler, G (2011) "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? En Laboratorio, 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 (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Longo, M. E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. Revista Cuestiones de sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), N°7, La Plata.
- Martinis, P. 2005. Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. En Revista Andamios, Año 1, N°1. Montevideo.
- Martinis, P. (2006) (comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. Psico Libros, Montevideo.
- Montes, N y Ziegler, S. (2009) Nuevos formatos escolares: ¿qué albergan como propuesta y qué habilitan como trayectoria para los jóvenes?, ponencia presentada en el Seminario Internacional Entre Generaciones, Mimeo, Buenos Aires, FLACSO/ Fundación OSDE.
- Olivos Santoyo, L. (2002). "Sujeto de la política, sujeto de la igualdad. A propósito de Rancière". En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLV, núm. 184, pp. 189-201, México.
- Pérez, P., Deleo, C., y Fernández Massi, M. (2013), "Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina", Revista Latinoamericana de Población, Año 7, Número 13. Julio-Diciembre
- Pérez, P. (2008). La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003. Editorial Miño y Dávila/CEIL-PIETTE. Buenos Aires.
- Rancière, J. (1996) El desacuerdo. Filosofía y Política. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Rancière, J. (2000). "Política, identificación y subjetivación". En Arditi, B. (Ed) El reverso de la diferencia. Identidad y política. Nueva Sociedad, Caracas.
- Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. 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.
- Salvia y De Grande (2008). "Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires". En Salva, A (comp) Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis. Editorial: Miño y Davila. Buenos Aires.

- Salvia, A. y Vera, J. (2013). "Heterogeneidad estructural, calidad de los empleos y niveles educativos de la fuerza de trabajo en la Argentina post reformas estructurales (2004-2007-2011)". Ponencia presentada en el 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.
- Saraví, G. (2009). Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión. Publicaciones de la casa chata. México.
- 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.
- Terigi, F (2008) Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Revista Propuesta Educativa, N°29, FLACSO. Buenos Aires.
- Veleda C. (2008). Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial [Documento Nro. 3] CIPPEC. Buenos Aires.
- Veleda, C (2005). Efectos segregatorios de la oferta educativa El caso del Conurbano Bonaerense en Programa: Sociología política de las desigualdades educativas. Documento de Trabajo N° 5. Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento. Buenos Aires.
- Ziegler, S (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G (comp) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homosapiens Ediciones. FLACSO. Buenos Aires