

Movimientos sociales y educación. Experiencias de jóvenes en una escuela secundaria para adultos de “gestión social”

Social movements and education. Experiences of young people in a high school for adults of “social management”

Recibido
15 | 08 | 19

Aceptado
15 | 11 | 19

Publicado
30 | 12 | 19

Marilín López Fittipaldi

marilinlopez@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación centrada en los procesos educativos y políticos que se despliegan en la cotidianeidad de una escuela para jóvenes y adultos, creada por una organización política en un contexto barrial de pobreza urbana y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Específicamente, en este escrito, analizaremos las experiencias de los jóvenes que se incorporan a la escuela, describiendo los sentidos que construyen en relación a la escolaridad en general y a esta escuela en particular. Sostenemos que, en el discurrir de la experiencia escolar cotidiana, los jóvenes elaboran construcciones de sentido que tienden a valorar positivamente la escuela y el propio vínculo con la misma, tensionando experiencias previas marcadas por las interrupciones y el abandono escolar. La investigación se desarrolló desde una perspectiva socio-antropológica que apunta a conocer los procesos que se desenvuelven en la cotidianeidad social, así como las prácticas, relaciones y construcciones de sentido que despliegan los sujetos (Achilli, 2005). Metodológicamente se adoptó una estrategia intensiva de construcción de la información, a partir de la cual se realizó un trabajo de campo etnográfico, prolongado y en profundidad.

Palabras clave: Jóvenes; Educación de adultos; Movimientos sociales; Experiencias educativas.

ABSTRACT

In this article we present partial results of an investigation process, focused on political and socio-educational processes that unfold in everyday life of a youth and adults school, which was created by a political organization in a poor and social unequal context in Rosario city (Santa Fe, Argentina). Specifically, in this writing, we analyse the experiences of the youths that became part of the school, describing the senses they built in relation to scholarship in general, and to this school in particularly. We argue that, on the flow of school everyday experience, young students elaborate meaning constructions that tend to value school and their own bond with it, tensioning previous experiences defined by interruptions and school abandon. This investigation was carried out from a theoretical and methodological approach that aims to understand processes that develop in social everyday life, as well as practices, relations and meaning constructions that subjects perform (Achilli, 2005). Methodologically, we adopted an intensive strategy to gather information, which involved a long term, in depth, ethnographic field work.

Key words: Youth; Adults education; Social movements; Educational experiences.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación en curso, cuyo interés se inscribe en el campo de estudio de experiencias educativas puestas en marcha por movimientos sociales¹. Desde una perspectiva socio-antropológica, nos hemos propuesto conocer los procesos educativos y políticos que se despliegan en la cotidianeidad de una escuela para jóvenes y adultos creada por una organización política, en un contexto barrial de pobreza urbana y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)². Específicamente, en este escrito, nos centraremos en el análisis de las experiencias de los jóvenes estudiantes que se incorporan a la escuela, describiendo los sentidos que despliegan en torno a la escolaridad en general, y en relación con esta escuela en particular.

El estudio de esta problemática cobra relevancia en un contexto de importantes desafíos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el nivel secundario en Argentina. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206 en el año 2006, que estableció el derecho a la educación permanente y, a su vez, extendió la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel medio, se apuntó a fortalecer la EPJA como uno de los mecanismos para lograr la revinculación escolar y garantizar la terminalidad (Sinisi, Montesinos, y Schoo, 2010).

Con el correr del tiempo, se ha evidenciado un crecimiento de la matrícula a escala nacional, pero asociada particularmente a la incorporación de adolescentes y jóvenes menores de 20 años (Sinisi, Montesinos, y Schoo, 2010). De modo concomitante, en la provincia de Santa Fe también se ha registrado una mayor concentración de jóvenes en la EPJA en los últimos años. De acuerdo a relevamientos estadísticos realizados por el Ministerio de Educación provincial, los estudiantes entre los 18 y 24 años de edad comprenden actualmente el 71, 6 % de la matrícula, mientras aproximadamente la mitad de este grupo tiene menos de 20 años de edad (Coronel y Cosolito, 2016)³.

En ese marco, y aun cuando se señala la escasez de investigaciones sobre la EPJA en el nivel medio —en contraste con el campo de la educación básica— (De la Fare, 2010), algunos autores han comenzado a abordar la significativa presencia de jóvenes en dicha modalidad (Barilá, 2016; Paoletta, 2014), que abre a un “intenso encuentro intergeneracional” (Sinisi et al., 2010). Entre estas investigaciones destacamos en particular las que abordan la experiencia de los jóvenes (Barilá y Amoroso, 2017), describiendo sus trayectorias educativas y los sentidos que construyen en torno a la escolarización (Martínez, 2016). Por último, cabe mencionar que, si bien es amplio conjunto de estudios que abordan las propuestas educativas de movimientos y organizaciones sociales enmarcadas en la EPJA (Elisalde, 2008; Ampudia, 2013; Gluz, 2013; Caisso, 2014, entre otros), es menor el número los autores que ahondan en la experiencia de los estudiantes jóvenes o en las relaciones entre las distintas edades presentes en el espacio escolar (Lander, 2010; García, 2018; Said, 2018). Se abre, de este modo, un campo fértil para la indagación.

A continuación, desarrollaremos algunos aspectos referentes a la perspectiva teórico-metodológica desde la que orientamos la investigación. Luego, abordaremos la experiencia de los jóvenes estudiantes, organizando el análisis en tres ejes. Primero, describiremos algunos aspectos que caracterizan el proyecto educativo, así como el contexto de su creación, ya que hacen a la particularidad del modo en que se desenvuelve dicha experiencia. Segundo, desarrollaremos algunos

¹Sin desconocer las complejas discusiones que se anudan en torno al concepto de movimiento social y a las que, por razones de espacio, no podemos referir aquí, retomamos el término, en un sentido amplio, para aludir a distintos procesos de conformación y organización de sujetos colectivos, inherentemente políticos, en tanto sus luchas se inscriben en relaciones de poder que los trascienden y en procesos de hegemonía (Wallace, 1998). De esta manera, a partir de una mirada que intenta eludir sesgos normativos o clasificatorios, pretendemos inscribir nuestro trabajo en un campo problemático complejo y vasto.

²Proyecto de Investigación doctoral: “Movimientos sociales, jóvenes y educación. Un análisis antropológico de los “Bachilleratos Populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social”. Dirección: Dra. Laura Santillán; Co-dirección: Dra. Elena Achilli. El proyecto cuenta con el financiamiento de una Beca Doctoral CONICET.

³Los datos, si bien publicados en el año 2016, corresponden al ciclo lectivo del año 2013.

aspectos que refieren a quiénes son los jóvenes que llegan a la escuela, sus experiencias escolares previas, los motivos que los impulsan a finalizar sus estudios secundarios, y por qué eligen esta escuela en particular. Por último, describiremos la experiencia de los jóvenes en la cotidianidad escolar, identificando los sentidos que construyen en relación a la escuela a la que asisten en particular, así como las posibles resignificaciones en torno a la escolarización en general.

PUNTOS DE PARTIDA: PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se orienta desde un enfoque socio-antropológico de carácter relacional (Achilli, 2005). Desde esta perspectiva, la problemática de estudio se aborda a partir de la puesta en relación de las distintas dimensiones que la configuran, “analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005:17). En tanto la realidad se comprende como “construcción de una variada gama de sujetos” que impulsan construcciones sociales diferentes y contradictorias (Zemelman, 2000:109), tales procesos se conciben en permanente movimiento, atravesados por contradicciones y conflictividades que adquieren contenidos concretos en los contextos de estudio (Achilli, 2005). Asimismo, retomamos de este enfoque el interés por conocer los procesos que se desenvuelven en la cotidianidad social, así como las prácticas, relaciones y construcciones de sentido que despliegan los sujetos en la trama de sus experiencias cotidianas (Achilli, 2005).

Partiendo desde esta perspectiva definimos los referentes conceptuales que orientan la indagación. En primer lugar, recuperamos una concepción sobre la vida cotidiana que destaca su carácter concreto, heterogéneo e histórico. Así, la vida cotidiana es entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977:19), una configuración de “un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (Achilli, 2005:22). Si bien la vida cotidiana refiere siempre al ámbito inmediato, es a la vez, mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello (Heller, 1977). De allí que lo cotidiano se entienda en permanente articulación, en una dinámica relacional, con procesos socio- históricos que corresponden a distintas escalas (Achilli, 2005).

El concepto de experiencia, es decir, la “huella que deja el ser social en la conciencia social” (Thompson 1981:14), apunta a enfocar el modo en que los sujetos viven las particulares condiciones objetivas en que se encuentran, en un contexto histórica y culturalmente situado. Siguiendo a Rockwell (2018), consideramos que, en el discurrir de sus experiencias cotidianas, los sujetos realizan diversas apropiaciones. Este concepto permite colocar la atención, simultáneamente, sobre “la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura” (Rockwell, 2018:141), enfocando el proceso activo por el cual los sujetos logran tensionar y resignificar sentidos y prácticas disponibles socialmente. Así, la apropiación cultural, aunque limitada por las condiciones materiales, puede ocurrir en múltiples direcciones (Rockwell, 2018).

Cabe aclarar, a su vez, que cuando aludimos a los jóvenes, nos referimos a una “construcción histórica y social y no mera condición de edad” (Margulis, 1996:11), a una categoría imprecisa, que adquiere contenidos concretos según los contextos particulares de estudio (Achilli, 2016), y a partir de distintos atravesamientos, como ser la clase social, la generación y el género (Margulis y Urresti, 1996). Se trata, por último, de una mirada que apunta a comprender las prácticas y sentidos ligados a las edades en sus relaciones (Achilli, 2016), es decir, en la trama de “relaciones intergeneracionales con ‘las generaciones más viejas’, ‘que cumplen siempre la educación de los jóvenes’” (Gramsci, 2004 cit. en Nemcovsky et al., 2016).

De acuerdo con la perspectiva teórico-metodológica que orienta nuestro trabajo, se adoptó una estrategia intensiva para la construcción de la información. Se realizó un trabajo de campo etnográfico, prolongado y en profundidad, que se extendió en dos grandes momentos, entre los años

2011 y 2014, y desde el año 2016 a la actualidad⁴. El mismo incluyó observaciones de clases y distintas actividades escolares, así como otras actividades impulsadas por la organización política en diferentes contextos –marchas y acciones de protesta en las que participaron integrantes de la escuela, encuentros con otras organizaciones vinculadas al campo educativo, entre otras–. Se realizaron entrevistas en profundidad y conversaciones informales durante la jornada escolar con docentes y estudiantes que se encuentran cursando los distintos años, y también con estudiantes egresados. Además, se realizó un cuestionario escrito a los estudiantes del primer y último año, para acceder a información de carácter extensivo. Por último, se revisaron fuentes documentales de distinto tipo: leyes y normativas nacionales y provinciales, noticias periodísticas y documentos elaborados por la organización.

El referente empírico de la investigación es una escuela secundaria para jóvenes y adultos impulsada por una organización política en un barrio del distrito Norte de la ciudad de Rosario⁵.

UNA ESCUELA PARA ADULTOS DE “GESTIÓN SOCIAL”: DEL “FRENO A LOS DESALOJOS” A LA “INNOVACIÓN PEDAGÓGICA”

La escuela en la que se centra esta investigación fue creada en el año 2011 por iniciativa de un movimiento social de la ciudad de Rosario. Se encuentra en un barrio en el extremo noroeste del municipio, delimitado hacia el este por una ruta provincial y surcado, de norte a sur, por un canal que lo divide en dos. Si bien son dos áreas diferenciadas –usualmente consideradas como “zona urbana” y “zona rural”– ambas están atravesadas por condiciones de pobreza, con déficit en la provisión de servicios públicos, y enfrentadas a dos problemas centrales: las inundaciones, por el frecuente desborde del canal, y los desalojos, a causa de las complejas condiciones de tenencia de la tierra en esa zona y la existencia de proyectos urbanizadores de carácter privado.

En este contexto, el proyecto de creación de la escuela se formuló, en primer lugar, como estrategia política para intervenir en un espacio de alta conflictividad, según los referentes de la organización, como una “barrera” para reducir la presión de los desalojos⁶.

El proyecto educativo se referenció, a su vez, en la experiencia que habían ido desarrollando los “Bachilleratos Populares” a nivel nacional, retomando algunas de sus características⁷. Sin embargo, la escuela pronto buscaría un camino propio, dejando de lado la referencia como “Bachillerato Popular” y autodenominándose como “escuela de gestión social”. Tal

⁴La presente investigación es continuidad de una indagación anterior, y a la que corresponde la primera etapa del trabajo de campo: López Fittipaldi (2015). Aquí referenciamos, fundamentalmente, registros de campo obtenidos durante el segundo momento, si bien la continuidad a lo largo del tiempo es la que nos permitió formular la problemática

⁵De acuerdo con una política de descentralización, la ciudad de Rosario se divide en seis Distritos. En el Distrito Norte, cuya superficie ocupa el 19,52% de la ciudad, vive una población del 14,54% del total. Del total de escuelas de nivel inicial, primario y secundario y escuelas especiales (públicas y privadas) de la ciudad de Rosario, sólo un 14,11% se encuentran en ese distrito. A su vez, en el barrio donde se ubica la escuela, la oferta educativa de nivel medio es más que limitada: sólo una escuela secundaria común y una correspondiente a la modalidad de adultos (Fuente: <http://infomapa.rosario.gov.ar>).

⁶Para un análisis de los procesos sociourbanos y políticos que confluyeron en la construcción de la escuela, puede consultarse López Fittipaldi (2017).

⁷Se trata de escuelas secundarias para jóvenes y adultos impulsadas por distintos colectivos y organizaciones políticas. Entre tales características se puede mencionar la organización de la planta docente en “parejas pedagógicas” o la existencia de una asamblea de estudiantes y docentes, como órgano decisor en la gestión escolar. Cabe señalar, por otro lado, que las iniciativas educativas de organizaciones sociales y políticas no se limitan en modo alguno a los “Bachilleratos Populares”. Las experiencias en este sentido son vastas y poseen una larga tradición (Santillán, 2015; Elisalde, 2008). La referencia específica a los mismos se debe a la gravitación que adquirieron como antecedente histórico para la experiencia educativa que es foco de esta investigación.

denominación retoma la figura que, a partir de la ya mencionada ley de Educación Nacional (N°26.206), permitió encuadrar legalmente a las iniciativas impulsadas por organizaciones sociales y políticas, admitiendo la posibilidad de que sean reconocidas oficialmente, junto a la gestión estatal o privada, como una forma más de gestión. No obstante, en tanto la figura de gestión social aún no está contemplada en la normativa vigente para la provincia de Santa Fe, la escuela debió sostener un prolongado proceso de lucha y negociación para alcanzar el reconocimiento⁸. El mismo se obtuvo en el año 2018, luego de siete años de existencia de la misma⁹.

En ese largo proceso se irían definiendo y reformulando muchas de las características que asume hoy el proyecto educativo. En ese sentido, la figura de gestión social admite la posibilidad de que cada escuela defina, con cierto margen de autonomía, los modos de organización institucional y los criterios pedagógicos que orientan la tarea educativa.

La escuela posee una organización graduada en cinco ciclos, a lo largo de tres años, que retoma la estructura de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) de la provincia de Santa Fe. La gestión escolar se organiza bajo un sistema de tres equipos, compuestos por docentes y referentes de la organización política que impulsa el proyecto educativo: el equipo pedagógico, el equipo técnico, y el equipo político. Se ocupan, respectivamente, del diseño curricular, de las cuestiones administrativas, y de la orientación política que asume el proyecto educativo, así como de su relación con la esfera estatal. Si bien la escuela, a partir de su reconocimiento, posee cargos directivos formales, las decisiones se toman de forma consensuada al interior de los equipos mencionados, así como en la asamblea que se realiza de forma regular, con la participación de estudiantes y docentes.

La tarea docente es llevada a cabo por personas con distinta formación: profesionales, personas idóneas, estudiantes universitarios, y docentes de nivel secundario en actividad o retirados. La formación docente no es un requisito excluyente, sino más bien, el compartir cierta “afinidad política” con respecto al proyecto. Se organizan –al igual que en los “Bachilleratos Populares”– en “parejas pedagógicas” que suponen la planificación y el dictado de las clases en duplas, o en ocasiones en tríos. El diseño curricular, por su parte, se fue elaborando y reelaborado durante varios años, hasta tomar la forma que tiene hoy en día. En este proceso se fueron relegando algunas propuestas que, inicialmente, habían sido retomadas o inspiradas en las experiencias de los “Bachilleratos Populares”. De modo concomitante, fueron adquiriendo un peso progresivo los lineamientos básicos promovidos por el Ministerio de Educación provincial para la modalidad de adultos. Sin embargo, los docentes señalan, la perspectiva propia del proyecto educativo se imprime dándole “una vuelta política” a la currícula ministerial, con miras al objetivo que los orienta de “formar sujetos críticos”. Al mismo tiempo, esta reelaboración está orientada por un criterio de “innovación pedagógica”, que se plasma, por ejemplo, en estrategias como la reorganización de los contenidos curriculares en “Seminarios”. Éstos se organizan temáticamente a partir del cruce de distintas disciplinas y la incorporación de “docentes invitados”, que incluyen desde profesionales, artistas, escritores, activistas políticos, entre otros.

En la actualidad asisten más de cien estudiantes distribuidos de 1ero a 5to año. Siguiendo la normativa vigente a nivel provincial para la educación de jóvenes y adultos, la escuela admite estudiantes desde los 17 años, y sin límite de edad¹⁰. Es interesante señalar que desde el momento

⁸En el año 2017 la gobernación de la provincia de Santa Fe presentó un Proyecto de Ley de Educación Provincial en adecuación a los principios sostenidos en la legislación nacional, pero aún se encuentra en debate legislativo. Como abordamos en otro trabajo (Debonis, López Fittipaldi, Saccone, 2019), uno de los ejes de debate fue el lugar que se daría a la gestión social dentro del sistema educativo provincial. Finalmente, la misma quedaría incluida como una de las posibilidades de ordenamiento dentro del subsistema educativo público de gestión privada.

⁹El reconocimiento, habilita a otorgar títulos oficiales de acreditación del nivel a los estudiantes –que hasta el momento se entregaban, por acuerdo con el Ministerio provincial, a través de una EEMPA estatal- y confiere a la escuela el derecho a recibir subsidios para cargos directivos, si bien esto último aún no se ha efectivizado. Acorde al proyecto de Ley de Educación Provincial que mencionamos, la gestión social por la que se rige la escuela queda incluida dentro de la órbita de la educación privada.

¹⁰En la provincia de Santa Fe la modalidad se encuentra bajo la órbita de la Dirección Provincial de Educación para Adultos del Ministerio de Educación. Se rige por un conjunto de decretos en los que se establece que para el

de creación de la escuela y a lo largo del tiempo la composición del estudiantado ha ido cambiando. En los primeros años, fue la lucha que impulsaba la organización política lo que motivó a muchos de sus estudiantes a incorporarse a la escuela. Eran en su mayoría adultos, habitantes del barrio y ligados previamente al movimiento social a través de otras actividades que el mismo sostenía. Reiniciaban sus estudios como forma de “hacer el aguante” y “resistir a los desalojos”, colocando el deseo de estudiar en segundo lugar.

En cambio, a partir del año 2013, y en concordancia con las tendencias a nivel nacional y provincial, se produce la incorporación de numerosos jóvenes, especialmente en el rango de edad que va desde los 17 a los 22 años. A diferencia de aquellos primeros estudiantes, estos jóvenes, en general, no tienen un vínculo previo con la organización política, ni conocen demasiado acerca del proyecto educativo. Antes que nada, su aspiración es, como veremos a continuación, encontrar una escuela donde poder terminar sus estudios secundarios.

ACERCA DE LOS JÓVENES QUE LLEGAN A LA ESCUELA: “REPETÍ, REPETÍ Y REPETÍ HASTA QUE ME CANSÉ Y DEJÉ”¹¹

A partir del año 2013, como señalamos, y hasta la actualidad, comienzan a inscribirse en la escuela numerosos jóvenes, buscando una opción para terminar el nivel secundario, de carácter obligatorio a partir de la LEN. Los estudiantes, varones y mujeres, tienen desde 17 años en adelante, siendo la franja entre los 18 y los 22 años la más numerosa. Casi en su totalidad habitan el barrio circundante a la escuela, aunque hay quienes también provienen de otros barrios cercanos.

Las condiciones de vida de estos jóvenes son diversas, aunque pueden desprenderse algunos elementos comunes. Por lo general continúan viviendo con sus familias de origen, especialmente los de menor edad. En ocasiones se incorpora también a la vivienda una pareja, y/o hijos o niños a cargo. En algunos casos mencionan vivir en un espacio propio “arriba” o “atrás” de la casa familiar, o bien de la vivienda familiar de la pareja.

Muchos de estos jóvenes refieren no estar trabajando actualmente. Entre quienes sí trabajan, se trata de trabajos en condiciones precarias, dependientes de “cuando los llaman”, o realizados “solo algunos días de la semana”. Es frecuente, también, que cambien varias veces de trabajo a lo largo del año, lo que denota la inestabilidad de estos empleos. Algunas mujeres tienen emprendimientos “por cuenta propia” como la venta de ropa, *bijouterie* o cosméticos — frecuentemente promocionados con revistas que circulan entre compañeros en el horario de clase—.

Estos jóvenes llegan a esta escuela luego de otras experiencias de escolarización en el nivel secundario, frecuentemente recientes. Es recurrente que hayan asistido a otro establecimiento educativo el año inmediatamente anterior, o incluso el mismo año de su inscripción en esta escuela. También es habitual que hayan asistido a más de una escuela. Se trata, en su mayoría, de escuelas secundarias comunes, orientadas o técnicas, distribuidas en distintos barrios de la ciudad, no necesariamente próximos a su residencia. Algunos estudiantes, en cambio, han asistido a otro establecimiento educativo de enseñanza media para jóvenes y adultos. Por último, si bien en menor número, también sucede que algunos estudiantes se incorporan después de transitar alguna opción para la terminalidad del nivel primario, como puede ser en un Centro de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (CAEBA) o en el aula radial que funciona en la iglesia católica del barrio. Ambas opciones consisten en espacios pedagógicos Plurigrado o Plurinivel, con un maestro único, cuyo propósito es atender a la población mayor de 14 años que desea acreditar el nivel primario.

ingreso al nivel secundario los estudiantes deben tener 18 años al 30 de junio del año correspondiente al curso escolar. Solo como excepción, se permite el ingreso con 17 años a alumnos “casados, madres solteras o aquellos que trabajen o contribuyan fehacientemente con un aporte al desarrollo y unidad familiar” (Coronel y Cosolito, 2016:7). Se trata, de este modo, de una población heterogénea, cuyas edades se encuentran en el rango de 17 a 65 años (y más).

¹¹(Juan, 23 años, estudiante, 1er año. Reg. N°34, observación, 05/10/2018)

Los estudiantes relatan su transitar por las distintas escuelas interrumpiendo el cursado por diferentes motivos. Al explicitar las causas, es frecuente que refieran a cuestiones que vinculan a su vida personal, tales como mudanzas -ya sea a otros barrios de la ciudad o a diferentes localidades y provincias-; o el hecho de conseguir un nuevo trabajo. Formar la familia propia, especialmente entre las estudiantes mujeres, también puede convertirse en un obstáculo, haciendo que la dimensión de género cobre especial relevancia. Así, un “marido celoso”, o la llegada de un hijo, son mencionadas como causas para dejar la escuela: “[dejé] porque yo había quedado embarazada” (María, 19 años, estudiante, 1er año. Reg. N°20, entrevista, 11/06/2018).

A su vez, los estudiantes también mencionan motivos que se vinculan específicamente a su desempeño escolar, argumentando que les resultaba difícil: “la técnica a mí me costaba una banda” (Laura, 17 años, estudiante. Reg. N°20, 11/06/2018), o como relata un estudiante, por “vagancia”: “Venía re bien, y cuando pasé a la secundaria ¡tres veces seguidas me quedé! Me agarró la vagancia, no sé qué... y ahí dejé, no quería ir más” (Juan, 23 años, estudiante, 1er año. Reg. N°37, observación, 29/10/2018).

En algunos casos, haber repetido un año, en ocasiones más de una vez, lleva a que se sientan incómodos al ser mayores que sus compañeros: “no me gustaba con los chicos, eran de 14, 13 [años], y no encajaba” (Laura, 17 años, estudiante, 1er año. Reg. N°20, entrevista, 11/06/2018), o al temor de no ser aceptados por éstos: “Yo dejé la escuela por el motivo de no querer seguir haciendo un año más. Porque también yo pensaba, ¿te imaginás que me carguen porque me quede de año? Eso es lo que se me pasaba por la cabeza” (Amanda, 21 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista, 03/09/2018).

A partir de las argumentaciones que expresan los estudiantes, es posible señalar que, en general, las razones esgrimidas remiten a experiencias percibidas como individualizadas –tanto en lo que refiere a situaciones de su vida personal como al desempeño escolar–, antes que a la identificación de las condiciones en las que deben desenvolver su escolaridad. Como sugieren otras investigaciones, en la aceptación individualizada de su responsabilidad por no haber podido sostener la escolaridad, los jóvenes terminan por naturalizar las situaciones de desigualdad como si fueran producto de su propia incapacidad (Martínez, 2016).

Ahora bien, en este punto, es posible preguntarse ¿qué motivaciones encuentran estos jóvenes para terminar la escuela secundaria? Si bien algunos de ellos reconocen haber reiniciado los estudios porque su familia “hinchaba para que termine” (Amanda, 21 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista, 03/09/2018), también suelen expresar sus deseos vinculados al futuro, donde la escuela se presenta como un medio para llegar a un fin: obtener el título. En este sentido, el título aparece en sí mismo valorado: “Decidí terminarla para tener la secundaria completa y tener un título [sic]” (Vanina, 18 años, estudiante, 5to año. Reg. N°47, encuesta escrita, 26/11/2018), o como credencial que habilitaría a conseguir “un buen trabajo” y continuar estudios superiores: “Mi prioridad es terminar el secundario y estudiar en la facultad algo que me interese y beneficie” (Jimena, 18 años, estudiante, 1er año. Reg. N°46. Encuesta escrita, 26/11/2018). Para algunos de estos jóvenes, el título es, finalmente, condición necesaria para poder “ingresar a la policía” (Mariela, 18 años, estudiante, 5to año. Reg. N°47, encuesta escrita, 26/11/2018)¹².

La importancia de terminar la escuela se presenta ligada, a su vez, a valoraciones más generales acerca de su porvenir, y no sólo a la obtención de credenciales educativas, como posibilidad de “tener un mejor futuro” o “ser alguien en esta vida” (Carlos, 18 años, estudiante, 1er año. Reg. N°46, encuesta escrita, 26/11/2018). También, asociado a ello, señalan la posibilidad de dar un mejor futuro a sus propios hijos, poder ayudarlos en sus deberes y mostrarles la importancia de terminar la escuela.

Como desarrollamos en otro trabajo (López Fittipaldi, 2018), estos sentidos expresados por los jóvenes acerca de sus aspiraciones contrastan con aquellos que, en frecuentes ocasiones, les son

¹²Como observamos en el curso de una indagación colectiva, el ingreso a las fuerzas de seguridad se presenta entre jóvenes de sectores populares como una alternativa laboral recurrente, y por lo tanto, como motivación para terminar los estudios secundarios. Estas aspiraciones conviven, no sin tensiones, con situaciones donde las prácticas desplegadas por las fuerzas de seguridad son percibidas por los jóvenes como abusivas y violentas (Debonis, López Fittipaldi, Saccone, 2018).

asignados por sus compañeros adultos. La presunción, con una carga negativa, de que los estudiantes más jóvenes “asisten por obligación” —frente al asistir “por deseo” asociado a los estudiantes adultos—, se vuelve una clave que, de modo estereotipado, demarca las edades en el cotidiano escolar, a partir de comportamientos y sentidos esperados y asumidos.

Al ser consultados por la elección de la escuela, resulta destacable que el paso a la modalidad de adultos no aparece necesariamente como una decisión justificada por la modalidad en sí, o por las características particulares que asume este proyecto educativo en relación con lo pedagógico o lo organizativo. Sino que, frecuentemente, los jóvenes señalan que se trata de la única escuela que les queda cerca, o la única que acepto inscribirlos: “yo vine a esta escuela porque fue la única escuela que me agarro (...) yo no busqué un EEMPA. Yo quería una escuela normal” (Laura, 17 años, estudiante, 1er año. Reg. N°20, 11/06/2018)¹³. Sin embargo, aun cuando no siempre se asocian a la modalidad de adultos, algunas de sus características se mencionan como las razones para la elección de la escuela, ya que, según los jóvenes, brindan mayor “comodidad”, como ser el “horario perfecto por el trabajo” (Daniel, 23 años, estudiante, 5to año. Reg. N°47, encuesta escrita, 26/11/2018) y la posibilidad de hacer “dos años en uno” (Javier, 18 años, estudiante, 5to año. Reg. N°47, encuesta escrita, 26/11/2018).

Otros jóvenes, en cambio, argumentan haber llegado a esta escuela porque sus padres “los mandaron”, ya que conocían al movimiento social por su trabajo barrial: “yo vine porque mi mamá me mandó, los conoce a ellos hace mucho” (Paola, 17 años, estudiante, 1er año. Reg. N°20, entrevista, 11/06/2018). También resulta frecuente que acudan a esta escuela al tener amigos, vecinos y familiares cursando allí sus estudios, o que lo han hecho previamente: “[elegí esta escuela] Porque venía mi mamá y como contaba note que era una linda escuela [sic]” (Mariela, 18 años, estudiante, 5to año. Reg. N°47, encuesta escrita, 26/11/2018).

Finalmente, existen algunos casos en que los estudiantes eligen la escuela a partir de una recomendación de una persona de confianza, aun cuando viven lejos de la misma: “[una compañera] me dice: hay una escuela, que me parece que es muy para vos, por tu estilo, por tu persona” (Carolina, 20 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018). Situaciones estas en las que se evidencia la importancia que adquiere la circulación de la información de boca en boca entre los mismos jóvenes.

“¡ESTA ESCUELA ME SALVÓ LA VIDA!”¹⁴. LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES EN LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

Como fue explicitado en el apartado anterior, son casi inexistentes las ocasiones en que los jóvenes llegan a esta escuela conociendo qué les espera el día a día. Aun cuando han sido recomendados por alguien más, las referencias suelen ser imprecisas: los jóvenes argumentan haberla elegido porque les han dicho que es una escuela “fácil”, “copada”, “buena” o “linda”. Los mismos docentes reconocen que los jóvenes llegan conociendo poco acerca del proyecto educativo, y no es sino paulatinamente que van comprendiendo algunas de sus características.

Les han contado que esa escuela está copada, que esa escuela es distinta, llegan con ese registro, y después van entendiendo de qué viene ahí adentro. Entienden que es copada, y no mucho más, digamos. Después se van encontrando con las particularidades (Manuel, docente. Reg. N°16. Entrevista. 04/05/2018).

¹³Incluso cuando no lo formulan de manera abierta, algunas expresiones de los jóvenes como la citada permiten inferir, en ocasiones, la existencia de sentidos negativos con respecto a las escuelas para adultos, a la que parecieran llegar con cierta resignación.

¹⁴(Carolina, 20 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018)

Tales “particularidades” pueden contrastar con prácticas y sentidos apropiados en experiencias escolares previas, y en ese sentido, resultar desafiantes para algunos jóvenes. Así lo describía un estudiante egresado, rememorando su primer año en la escuela:

Fue una experiencia totalmente distinta, yo venía con una costumbre totalmente... un modelo educativo de la primaria, de la secundaria, ya, digamos, donde tenés un único docente, donde, digamos, tenés un montón de compañeros y te sentás uno atrás del otro, donde tenés docentes que te dejan participar y docentes que no... docentes que dicen acá mando yo y el alumno obedece. Entonces, digamos, yo me acostumbre tanto a esa dinámica, a ese método de enseñanza, que me costó adaptarme a este nuevo modelo educativo que estaba presentando y poniéndose a prueba (...). Me alteraba, me ponía nervioso cada la vez que los profesores me querían hacer participar. Entonces yo me enojaba (Ariel, 21 años, estudiante egresado. Reg. N°45, entrevista, 10/12/18).

Para otros jóvenes, en cambio, las diferencias encontradas en la propuesta de la escuela son valoradas de forma positiva, y logran apropiarse rápidamente. Estudiantes como Carolina, que suelen describir su transitar por numerosas escuelas a través de experiencias marcadas por el sufrimiento, encuentran en estas prácticas diferentes que se proponen desde la escuela la motivación para asistir¹⁵.

Ya la segunda vez que vine, que fue la asamblea, ¡me encantó la escuela! Re diferente, ¡se nota mucho que es diferente! Y ya la primera clase, cuando nos decían que nos presentemos, pero no diciendo un nombre, sino contando nuestra vida, si éramos solteros, casados, si teníamos hijos, si trabajábamos, y de qué. Cuáles eran nuestros sueños, que fue una de las cosas que más me tocó, adentro. Fue ahí donde dije ya está, este es el lugar donde me tengo que quedar y no me voy a ir de acá (Carolina, 20 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018).

Ya sea generando “nervios” y “enojo”, como refiere Alexis, o bien, como narra Carolina, siendo el sustento para la elección de la escuela, lo que resulta común a los dos relatos es la diferencia que se percibe, al parecer de inmediato, entre ésta y otras escuelas a las que habían asistido en el pasado. Una diferencia que aparece, a su vez, interpelando fuertemente a los jóvenes.

Es entonces en este contexto, como decimos, de fuerte interpelación para los jóvenes, que resulta posible que emerjan nuevos sentidos y prácticas en relación con la escuela. Aquí nos interesa detenernos, puntualmente, en aquellas construcciones de sentido vinculadas a valoraciones positivas de la experiencia escolar, en tanto consideramos que son éstas las que permitirían a los jóvenes tensionar experiencias previas de interrupción o abandono y, de este modo, resignificar el propio vínculo con la escolaridad.

Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos propios de esta escuela que los jóvenes identifican como “diferentes” y que por eso resultan valorados? Aquí nos detendremos en dos que, si bien no son los únicos, son los que se mencionan de modo más frecuente. Nos referimos al modo de trabajo en clase y las relaciones personales, ya sea con docentes o con otros estudiantes.

En relación con el primero, el modo de trabajo en las clases, los estudiantes destacan diferentes características a las que suelen aludir como “otro método”: “practicamos entre todos”, “aprendemos de otra manera, y es más fácil”, (Laura, 17 años, estudiante. Reg. N°20, entrevista, 11/06/2018); “el método que se usa acá es muy bueno, a mí me cambiaron la mente” (Flavio, 24 años, estudiante. Reg. N°3, 29/06/2016). La búsqueda de alternativas para cautivar la atención de los estudiantes, por ejemplo, a través de la presencia de invitados especiales para el dictado de las

¹⁵Carolina es una de las estudiantes que ingresó a la escuela con menor edad, con apenas 17 años, logrando finalmente terminar sus estudios en el año 2017. Al momento de ingresar había pasado por nueve escuelas diferentes, entre nivel primario y secundario. Según su relato, la causa de estos abandonos osciló siempre entre el maltrato de sus compañeros y la indiferencia de sus docentes.

clases y el cruce de distintas disciplinas, también es valorada por los jóvenes. Según relata Carolina, estas estrategias hacían que algunas clases fueran “increíbles”:

Una vez, en una clase de Historia, trajeron instrumentos. Estábamos viendo, creo que cosas que habían pasado en África, o algo, y trajeron tambores, para tocar onda Candombe (...) En las escuelas que pasé, nunca se me hubiera imaginado que el profesor te iba a traer músicos para que, encima, toquen ellos junto con vos, o sea, que te apropiés del instrumento (Carolina, 20 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018).

Por sobre todo los estudiantes resaltan la predisposición de los profes, que “son bastante copados” (Laura, 17 años, estudiante. Reg. N°20, entrevista 11/06/2018), “tratan de acompañar a los alumnos (Ariel, 21 años, estudiante egresado. Reg. N°45, entrevista, 10/12/18), y “te hacen sentir parte... ¡de todo! de su vida, de la clase” (Amanda, 21 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018). En este sentido, es constante la apelación a las relaciones personales que entablan con los docentes —a los que suelen referirse como “compañeros”— que no se limitan a lo estrictamente escolar:

Porque ya que un profesor, que uno lo vio siempre así, el profesor allá y el alumno acá, que te cuenten de sus vidas, de sus viajes, de sus sueños también... de su vida cotidiana, de su trabajo, de cómo le fue en el día... Para mí esas cosas eran re importantes porque te mostraban la confianza, y la confianza se la da uno (Carolina, 20 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018).

Por último, los jóvenes reconocen en aquello compartido con otros estudiantes —“un mate”, “un cigarrillo en el recreo”, “charlas” y “risas”— un motivo por el cual disfrutaban cotidianamente de la escuela. En este sentido, el vínculo con los compañeros mayores merece una mención especial. Mientras algunos estudiantes confiesan, entre risas, que “chocaban” con los adultos porque en la clase “siempre había un ratito de joda” (Amanda, 21 años, estudiante egresada. Reg. N°26, entrevista. 03/09/2018), otros jóvenes refieren llevarse mejor con sus compañeros adultos:

La relación con los jóvenes era... bastante bien, y con los adultos, ¡mucho mejor! (...) Son personas que ya vienen con una historia, con su vida formada, con su experiencia de vida, y por ahí capaz que... capaz que ellos tienen experiencias, y desde sus experiencias y sus puntos de vista de la vida, te aconsejan algo (Ariel, 21 años, estudiante egresado. Reg. N°45, entrevista, 10/12/18)

Aun cuando pueden ser conflictivas en ciertas ocasiones, en las relaciones entre jóvenes y adultos se despliegan, también, vínculos de cooperación y afecto que pueden ayudar a fortalecer la experiencia escolar. En las observaciones durante la jornada escolar pudimos registrar cómo los adultos suelen aconsejar y acompañar a sus compañeros más jóvenes, colaborar con las tareas escolares, e incluso, contactarlos cuando comienzan a ausentarse de la escuela. En este sentido, coincidimos con Barilá (2016), cuando sugiere que los vínculos intergeneracionales pueden producir aprendizajes que permiten resignificar la escuela y operar como “amarre” para los más jóvenes.

Así, más allá de las motivaciones iniciales con las que se acercaron a la escuela —cumplir un mandato familiar, o alcanzar el título—, en la cotidianeidad escolar los jóvenes llegan a forjar nuevos sentidos, desde los que la posibilidad misma de asistir y estar en la escuela resulta valorada.

Entrevistadora: “cuando pensaste en anotarte en la escuela, ¿qué pensaste, por qué te anotaste?”

Amanda: “ah, ¡no! ¡Para terminar y que me dejen de hinchar en mi familia! Después decís, ¡no!, ¡sí me gusta!, ¡me encanta esto de venir y compartir un mate con los compañeros, las charlas con los profes, el conocimiento que te dan ellos!” (Reg. N°26b, entrevista. 03/09/2018).

En síntesis, argumentamos que al encontrarse inmersos en la experiencia escolar cotidiana los estudiantes van elaborando activamente sentidos y prácticas que pueden tensionar experiencias previas, atravesadas por las dificultades y desilusiones que se encadenaron a la interrupción de la escuela. En este sentido, la escuela puede pasar a entenderse, no ya como medio para un fin, sino como una experiencia que es posible de ser apreciada en tiempo presente. Cabe señalar, asimismo, que estos procesos se despliegan no sólo en relación con aquellos aspectos que se plantean explícitamente como “diferentes” o “innovadores” desde el proyecto educativo —como la propuesta pedagógica de las clases—, sino también a partir de otras dimensiones que se van desvolviendo en la práctica, tal como los vínculos que se tejen entre los sujetos que integran la escuela.

Por último, nos parece interesante destacar que, a partir de estas resignificaciones, es plausible que los jóvenes logren no solo valorar positivamente la experiencia cotidiana en la escuela, sino también, como plantean Sinisi et al. (2010), proyectar sentidos ligados a la “realización personal” que sobrepasan el ámbito escolar para impregnar la propia vida de los jóvenes.

¡Yo siempre digo que esta escuela me salvó la vida! Yo tenía 12 años y salía de lunes a lunes. Me metía en bunkers, a comprar para otra gente, fumaba porro todo el día¹⁶. ¡Ahora ni fumo! ¡Me cambió absolutamente todo! Y si no hubiera llegado acá, ¡no sé qué sería de mí ahora! Porque, digamos, esto me abrió el tema de la escritura, aprendí que me gusta escribir. No era algo que lo tenía así, como que no me había dado cuenta. Me animé a cantar en un escenario. Estuve estudiando canto, pero lo dejé por plata. Pero digamos, gracias a ellos, me dieron la fuerza para que me anime a ser lo que quiero ser (Carolina, 20 años, estudiante. Reg. N°26b, entrevista. 03/09/2018).

Ahora bien, es necesario aclarar que la existencia de estas valoraciones positivas entre los estudiantes más jóvenes no siempre resulta suficiente para garantizar la continuidad escolar. Encontramos numerosas situaciones en que los estudiantes —incluso entre los que aparecen aquí entrevistados— interrumpen la asistencia por distintos motivos, semejantes a los ya enunciados al referirse al momento en que dejaron la escuela en el pasado. Los indicios recogidos sugieren que, en muchos casos, es posible hablar de “interrupciones temporales” (Blanco, Solís, y Robles, 2014) más que de un abandono definitivo¹⁷. Es decir, algunos de estos jóvenes buscan volver más adelante en el mismo año en que se produce la salida de la escuela, mientras que otros se reinscriben en un ciclo lectivo posterior. Otros jóvenes, en cambio, no logran revincularse a la escuela, al menos en el lapso temporal que pudimos registrar en esta investigación. Queda pendiente, no obstante, conocer si esta interrupción es vivida por ellos como un abandono definitivo o, por el contrario, vista como temporal, abrigando la expectativa de continuar los estudios en el futuro.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo nos propusimos abordar el análisis de las experiencias de los jóvenes estudiantes que se incorporan a una escuela para jóvenes y adultos creada por una organización política, describiendo los sentidos que despliegan en torno a la escolaridad en general, y a en relación con esta escuela en particular.

Así, encontramos que los jóvenes llegan a esta escuela luego de diferentes experiencias de escolarización, aunque todas atravesadas por la imposibilidad de completar los estudios secundarios. A partir de estas experiencias previas, los jóvenes elaboran sentidos heterogéneos con

¹⁶Refiere a sitios de venta de drogas.

¹⁷Los autores describen la interrupción como “cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar”, distinguiendo diferentes tipos según se produzca en distintos momentos de la trayectoria escolar, así como de acuerdo a su duración, ya sea temporal o definitiva (Blanco et al., 2014:39).

respecto a la escolaridad, y forjan distintas expectativas vinculadas a la posibilidad de terminar los estudios. Es frecuente, no obstante, que los jóvenes se ubiquen a sí mismos como los responsables de esas interrupciones y abandonos del pasado, apelando a situaciones de la vida personal, dificultades en el aprendizaje, o falta de voluntad para estudiar. Como señalan otros autores, tras estas interpretaciones individualizadas de las causas del abandono, quedan veladas las condiciones de desigualdad en las desarrollan su escolaridad ciertos sectores sociales, y que hacen a la trama de esos “recorridos truncos” (Martínez, 2016). Con respecto a las motivaciones iniciales para volver a la escuela, por su parte, priman las construcciones de sentido que ubican a la escuela como un medio para satisfacer expectativas de otros —usualmente la familia— o, más frecuentemente, para alcanzar objetivos proyectados a futuro —“un mejor trabajo”, “ser alguien en la vida”—.

A su vez, describimos cómo en base a las particularidades que asume el proyecto educativo de “gestión social”, pero también en relación con distintos procesos que se desenvuelven en la cotidianeidad -como ser los vínculos personales y afectivos entre los sujetos-, la experiencia escolar interpela fuertemente a los jóvenes. En ese contexto resulta posible que emerjan otros sentidos que desborden las motivaciones iniciales para terminar los estudios, y a partir de los cuales la experiencia en tiempo presente de “estar en la escuela” resulta sumamente valorada.

Señalamos, también, que en la trama de estas experiencias los jóvenes logran, en ocasiones, forjar sentidos ligados a la “realización personal” Sinisi et al. (2010), que sobrepasan el ámbito escolar proyectándose a la propia vida. Como señalaba una estudiante, encuentran en la escuela “la fuerza para que me anime a ser lo que quiero ser” (Carolina, 20 años, estudiante. Reg. N°26b, entrevista. 03/09/2018). Se trata de apropiaciones y resignificaciones tendientes a una valoración de la escuela que, consideramos, pueden resultar un “amarre” (Barilá, 2016) en contextos donde las idas y vueltas, desilusiones e intentos de revinculación se encuentran atravesando significativamente las experiencias escolares de los sujetos.

Sin embargo, sostuvimos, por último, que tales valoraciones no resultan suficientes en muchos casos para garantizar la continuidad escolar, ya que son frecuentes las situaciones en que los jóvenes vuelven a interrumpir sus estudios, esgrimiendo razones similares a las que los llevaron a dejar la escuela en el pasado.

Es posible argumentar, entonces, que más allá de la búsqueda constante de alternativas por parte de los docentes para retener a los jóvenes en la escuela, incluso más allá de las posibles resignificaciones que forjen estos estudiantes asignando a la escolaridad un lugar significativo en sus vidas, la terminalidad del nivel no puede darse por supuesto. De este modo, podemos sostener, a modo de hipótesis, que serían las condiciones de desigualdad en las que se inscriben las experiencias escolares de estos jóvenes las que dificultan, o en no pocas ocasiones, impiden, el sostenimiento escolar.

En este punto cabe dejar planteada la pregunta acerca de los desafíos que enfrenta la EPJA en general, y las iniciativas impulsadas desde las organizaciones sociales y políticas en particular, cuando los límites de los esfuerzos en pos de garantizar el derecho a la educación se hacen tangibles.

REFERENCIAS

1. Achilli, Elena. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde, 2005.
2. Achilli, Elena. *Relaciones intergeneracionales. Una aproximación*. 2016. En línea http://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_d5eade034a5d5615f887556499da17fe
3. Barilá, María Inés. “Sentidos de la experiencia educativa en la ‘nocturna’, desde las voces de los estudiantes”. V Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina “Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas”, 2016.
4. Barilá, María Inés, y Andrés Amoroso. “Prácticas de participación política. Experiencias de socialización de jóvenes en la ‘nocturna’.” *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 1, 2017, pp. 22-34, <http://10.0.74.193/praxiseducativa-2017-210103%0Ahttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=125047251&site=ehost-live>
5. Blanco, Emilio, et al. *Caminos Desiguales*. México: Colegio de México. 2014
6. Coronel, Ana Gladys y Cosolito, Patricia. EPJASF 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe. 2016.
7. De la Fare, Mónica. Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. 2010
8. Debonis, Florencia; López Fittipaldi, Marilín y Saccone, Mercedes. Educación especial, de gestión social y técnico-profesional en el Proyecto de Ley de Educación provincial (Santa Fe, Argentina). En Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018 / Elena Libia Achili [et al.]; compilado por Miriam R. Abate Daga; Eduardo Rodríguez Rocha. - 1a ed compendiada. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2019. Libro digital, PDF
9. Debonis, Florencia; López Fittipaldi, Marilín y Saccone, Mercedes. Jóvenes y sentidos sobre la escuela técnica: tensiones, apropiaciones y experiencias. *Jornadas Internas del Ceacu “Políticas Públicas y Transformaciones Urbanas”*. 2018
10. López Fittipaldi, Marilín. Derecho a la ciudad y una experiencia educativa popular. *Iluminuras*, 18(45), 350-368. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22456/1984-1191.79138>. 2017
11. López Fittipaldi, Marilín. Social movements and education. Intergenerational relations in an educational experience in Rosario city (Argentina). En *18th IUAES World Congress* (pp. 4347-4364). 2018.
12. Nemcovsky, Mariana; Bernardi, Gabriela, Saccone, Mercedes; López Fittipaldi, Marilín; Dobry, Mara; Calamari, Mirna; Santos, Marina; Martínez, Noelia; Maiolino, Eliana; Debonis, Florencia. Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana. En *V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas*. Rosario. 2016
13. García, Javier Alejandro. La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en “Bachilleratos Populares”. Universidad de Buenos Aires, 2018.
14. Lander, Eduardo. Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina, 2010, <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3630/2/TFLACSO-2011EDL.pdf>
15. Margulis, Mario. “Introducción”. La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud, editado por Mario Margulis, Editorial Biblos, 1996, pp. 9-12.

16. Margulis, Mario, y Marcelo Urresti. “La juventud es más que una palabra”. La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud, 1996, pp. 13-30.
17. Martínez, Darío. “Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 38, núm. 2, 2016, pp. 35-51, <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-2/exploraciones1.pdf>.
18. Rockwell, Elsie. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. CLACSO, 2018.
19. Said, Shirly. “Young people in Popular High Schools: Between individuation and political subjectivation”. *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas*. núm. 28, 2018, pp. 141-57.
20. Santillán, Laura. “La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015)”. XI Reunión de Antropología del MERCOSUR - XI Reunião de Antropologia do MERCOSUL, 2015
21. Sinisi, Liliana, et al. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación., 2010.
22. Thompson, Edward P. *Miseria de la Teoría*. Barcelona: Editorial Crítica, 1981
23. Zemelman, Hugo. “Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión”. Revista del Observatorio Social de América Latina. CLACSO, núm. 1, 2000, pp. 108-10, http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2007/tema1/conocimientosocialyconflictoen_AL.pdf.