

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
49

2018
Artículos

La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs, por Federico González y Laura Crego.
Propuesta Educativa Número 49 – Año 27 – Jun. 2018 – Vol.1 – Págs. 84 a 93

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors).

Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas).

Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinEs²

FEDERICO MARTÍN GONZÁLEZ*

MARÍA LAURA CREGO**

Introducción

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

En el marco de estas discusiones se destacan distintas iniciativas. Si focalizamos en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación N.º 13.688 estableció en el año 2007 que la Es-

cuela Secundaria se encuentra organizada en base a cuatro problemáticas: la participación estudiantil, la inclusión, la enseñanza y los contenidos y el mundo del trabajo. Paralelamente, es posible encontrar otras alternativas que se encuentran enmarcadas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos tales como la Escuela de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Nobile, 2013), los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes de la Provincia de Buenos Aires (UNICEF, 2012; Terigi, Toscano y Briscioli, 2012) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) a nivel nacional, entre otros. Estas últimas tienen como objetivo convocar a jóvenes y adultos con trayectorias educativas discontinuas.

De forma simultánea a este tipo de modificaciones, en el campo académico se produjeron una serie de discusiones sobre los cambios y continuidades en las políticas educativas (Suasnábar y Rovelli, 2010;

* Licenciado y Profesor en Sociología (UNLP). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Becario doctoral de CONICET con sede en el Laboratorio de Estudios en Sociología y Economía del Trabajo del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (LESET-IdIHCS-CONICET). Es profesor de grado de la Universidad Nacional de La Plata. E-mail: federicomartin.gon@gmail.com



** Licenciada en Sociología (UNLP). Doctoranda en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Becaria doctoral de CONICET con sede en el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CIMeCS-IdIHCS-CONICET). E-mail: mlauracrego@gmail.com

Tiramonti, 2011; Nobile, 2016). Con el objetivo de abonar al campo de la sociología de la educación, encontramos en la noción de experiencia un enfoque teórico-metodológico que posibilita el análisis de lógicas sociales a partir de las cuales se construye la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2009; Hall, 2010)

En este artículo ponemos en diálogo dos líneas de investigación doctoral que tienen en común el interrogante por la configuración de experiencias escolares en sectores populares desde un enfoque atento a las negociaciones y clasificaciones cotidianas. La primera de ellas aborda la construcción de experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el marco del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs2) en un barrio popular de La Plata en el periodo 2013-2017. El trabajo de campo se desarrolló durante dichos años en dos espacios barriales que funcionaron como sedes educativas del FinEs2: una unidad básica y una parroquia. La segunda investigación se pregunta por la construcción de la experiencia escolar de jóvenes en una Escuela Secundaria Básica ubicada en otro barrio de las mismas características en dicha ciudad durante los años 2015-2017. El tiempo en la escuela transcurrió entre observaciones de clases, recreos, participación en los almuerzos y reuniones de gabinete psicopedagógico con padres y/o alumnos. En ambos trabajos de campo, el estar ahí fue posibilidad para el intercambio y la empatía que dieron forma a conversaciones informales, observaciones y entrevistas en profundidad.

Nuestras inserciones en el trabajo de campo en la Escuela Secundaria y en las sedes del Plan FinEs2 fueron organizadas a partir de distintos posicionamientos que ocupamos en el periodo. Para comprender la postura epistemológica nos servimos de la idea de reciprocidades que Guber (2002) y Fasano (2014) desarrollan para explicar las negociaciones y ar-

ticulaciones con sus interlocutores. De esta forma, en la construcción de los diarios de campo y en el análisis de los mismos, es posible observar que la posibilidad de compartir y registrar las cotidianidades con estudiantes, docentes y referentes barriales fue posible gracias a la ocupación de distintos roles: talleristas, participación en reuniones con directivos, acompañamiento de trayectorias y eventos escolares y la ocupación, por momentos, de roles docentes¹.

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

El FinEs2 se caracteriza por algunas variaciones del formato de la Escuela Secundaria (Ziegler, 2011). Es posible destacar el carácter presencial, la asistencia a clase dos veces por semana, la aprobación de cinco materias cuatrimestrales durante tres años y la posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino. A su vez, la descentralización posibilita que se establezcan sedes del Plan allí donde existe una demanda por parte de actores y organizaciones que trabajan y conocen el barrio donde se insertan. Es así como cada organización barrial le atribuye sus

ritmos y signos a la gestión de la política, interviniendo sobre lo normativo y transformando los espacios. De tal manera, espacios barriales que tradicionalmente no fueron pensados para desempeñar tareas del sistema educativo formal, adquirieron otros usos e identidades al momento de llevar a cabo esta experiencia educativa.

Adelantando algunos elementos conceptuales, definimos la experiencia como "... los modos (eventualmente diferenciales) de ver, hacer y sentir (...) por parte de actores situados social y espacialmente, por el modo en que en sus vidas cotidianas se vinculan lo articulado y lo vivido. Así, 'experiencia' permite captar tanto lo común como lo singular, lo que se reproduce y lo que emerge" (Segura, 2010: 24). Toda experiencia recupera la posición del sujeto en un determinado marco social que se encuentra estructurado, especialmente, por dos dimensiones: el espacio y el tiempo (Munn, 1992; Guber, 2009). De este modo, esta noción nos permite partir de las subjetividades y narrativas no como meras individualidades sino a sabiendas de que allí se traduce y articula algo de lo social.

Es desde este enfoque compartido que en este texto nos interesa indagar aquellos elementos comunes que hacen a la construcción del formato escolar en dos escenarios distintos. Siguiendo los planteos de Saraví (2009), prestaremos especial atención a las negociaciones que los estudiantes deben establecer entre la escolaridad y los *espacios competidores de la escuela*, especialmente la dimensión del trabajo doméstico y extradoméstico. En otras palabras, nos interesa analizar cómo los estudiantes tramitan las tensiones entre estas temporalidades en la cotidianeidad escolar. Consideramos que, en los sectores populares, las negociaciones adquieren ciertas particularidades que devienen de las condiciones estructurales de vida que hacen que, entre otras cosas, sea efectiva la posibilidad –a veces nece-

sidad- de abandonar la escuela como resultado de dicha negociación.

Teniendo en cuenta el objetivo planteado, abordaremos una serie de eventos que, de modo paradigmático, permiten pensar la experiencia escolar a partir de la articulación con otras lógicas y temporalidades. Para ello, analizamos un cuerpo de registros de campo construidos a partir del desarrollo de distintas técnicas de construcción de datos cualitativos. El texto se estructura en tres grandes partes: la primera donde presentaremos una breve revisión sobre la configuración del formato escolar; la segunda donde analizaremos distintas formas de habitar la escuela y una última parte donde se plantearán algunos ejes de reflexión en torno a la idea de temporalidades.

La escuela pensada

La escuela tradicional, fiel a su mandato fundante de igualdad y homogeneización para la integración de una cultura universal, cohesionante y modernizante (López, 2005), se estructura alrededor de un modo particular de administrar los tiempos y espacios. La administración del tiempo escolar regula la cotidianidad de la institución al punto que se vuelve medida de éxito o fracaso de las trayectorias educativas. Siguiendo una línea enciclopedista y organizada alrededor de la edad, se determinan los contenidos mínimos que cada grupo de edad debe alcanzar indistintamente. Organizados los estudiantes por cursos, la temporalidad escolar busca apartar a los jóvenes del tiempo y espacio de los adultos, particularmente del mundo del trabajo, dejando para otras instituciones a aquellos que por edad quedan fuera del formato tradicional (Southwell, 2011). De este modo, la escuela formal vuelve al tiempo escolar hegemónico frente a otras temporalidades que parecen quedar suspendidas durante la jornada.

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

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

Las olas de masificación de la educación secundaria y el ingreso de sectores para los que tradicionalmente la escuela no había sido pensada pusieron en jaque tanto la definición de alumno esperado como el tiempo escolar homogéneo (Tenti Fanfani, 2000; Feijoó y Corbetta 2004). Sus modos de estar en la escuela tensionan esas pautas con las que la escuela fue pensada obligando al diálogo con otras temporalidades. La puesta en tensión del formato tradicional no solo comenzó a darse por la ampliación de

la definición del sujeto educativo, sino también por las apuestas de colectivos docentes en la construcción de una propuesta escolar de carácter democrática (Redondo, 2016).

La negociación de lógicas que los estudiantes sorteaban de modo más o menos invisibles en otras épocas del sistema educativo, ahora aparecen en la cotidianidad escolar con diferentes grados de conflicto. Vale la pena aclarar que cuando hablamos de temporalidades no nos referimos estrictamente a la administración del tiempo cronológico. Estas son entendidas como lógicas de acción e interacción que suponen las distintas esferas del mundo de la vida de los jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y modos individuales y colectivos de concebir el uso del tiempo, el cuerpo y el espacio.

Coincidimos con Díaz Larrañaga (2006) al sostener que “... pensar el tiempo y la temporalidad social es pensar las relaciones históricas, hegemónicas y de poder, ancladas en prácticas de sociabilidad que marcan nuestros modos de actuar, percibir, recordar u olvidar...” (Díaz Larrañaga, 2006: 8). Desde esta perspectiva, concebimos a las temporalidades ligadas al quehacer social de los jóvenes y a las diversas lógicas que adquieren las prácticas sociales. Esas lógicas -familiares, laborales, barriales- deben ser negociadas con las que el tiempo escolar propone: ¿Qué aspectos entran en juego en esa negociación? ¿Cómo habitan esas tensiones los estudiantes? ¿Cómo son tramitadas por los estudiantes y otros actores propios del formato escolar?

La escuela habitada

Los interrogantes que venimos sosteniendo pueden ser comprendidos a partir del despliegue del trabajo de campo cotidiano en el que se atiende a esto que llamamos “estar en la escuela”. Surge, entonces, la in-

quietud acerca de cómo reponer en un texto las distintas formas a partir de las cuales los estudiantes “están allí”. En este punto, las narrativas reconstruidas a partir del trabajo etnográfico nos permitirán dar cuenta de las distintas maneras de habitar la escuela y las negociaciones -individuales y colectivas- que los estudiantes realizan. En esta línea, el presente apartado expone una serie de escenas que abren el juego a pensar la necesaria articulación de temporalidades para poder “estar”.

La escuela pausa

Julián está en segundo año de una Escuela Secundaria del barrio San Martín. Es el mayor de 7 hermanos por parte de madre, de quienes él es cuidador y responsable. Cuando entró a la secundaria las profesoras se quejaban de que Julián era muy inquieto y “revoltoso”. En una entrevista con el gabinete psicopedagógico de la escuela enumeró todas cosas que hacía en el día. La Orientadora iba a preguntarle cuándo tenía tiempo de estudiar con tantas actividades “¿y entre todo eso, tenés tiempo de ...?” pero él la interrumpió para poner en juego sus propias preocupaciones, diciendo “¿Tiempo de jugar? Nunca... en la escuela jugaba... acá menos... pero algo boludeo”.

Julián se levanta solo, sin despertador, y despierta a la mamá para que lleve a sus hermanitos a la escuela, tarea que antes, cuando él iba a la primaria, estaba a su cargo. Ayuda a preparar a los más chiquitos y va caminando a clase. Al mediodía vende roscas en el barrio que hace una tía. La mamá tiene trabajos muy inestables y ocasionales, pero para Julián es mejor cuando está sin trabajo porque así “tengo tiempo de hacer mis cosas”, asegura. Sus “cosas” son distintos talleres que se ofrecen en el barrio por parte de organizaciones políticas y sociales, así como por el Centro Provincial de Adicciones –de boxeo, de apoyo es-

colar- o ir al club. Sobre estas actividades comenta: “Pasa que voy cada tanto, cuando puedo porque cuando mi mamá trabaja de noche igual me tengo que quedar con mis hermanos porque ella de día duerme”. Ahora, además, se sumó otra “changuita” de ayudante de albañil con un vecino que le paga por día.

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

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

Como muchas otras historias de mujeres que se encuentran viviendo en el país de forma ilegal, Florencia ingresó con una supuesta tía que le prometió una vida con mejores condiciones: un “*buen trabajo*”, y principalmente, la posibilidad de

“*terminar la escuela para estudiar Psicología*”. Al encontrarse indocumentada, la posibilidad del egreso del Plan FinEs2 y el posterior ingreso en los estudios superiores se encuentran condicionados a la posibilidad de regularizar su situación y tramitar el Documento Nacional de Identidad, tema en el que parte de los docentes y de la organización barrial se encuentran ocupados.

La vida que lleva Florencia en La Plata es muy distinta a la prometida. Solo puede salir de la casa para ir trabajar al puesto que su jefa tiene en la “*feria paraguaya*” de La Plata y para ir al FinEs2. Cotidianamente, se encarga de los trabajos domésticos en la casa de su jefa, por el cual recibe un monto mínimo de dinero. En el poco tiempo libre que tiene lee libros que compra en un kiosco que está cerca de la parroquia que funciona como sede del plan.

Florencia se encuentra finalizando sus estudios secundarios en una de las tres comisiones de la parroquia Santa Guadalupe, en uno de los barrios que componen la delegación platense de Melchor Romero. En julio, un grupo de estudiantes se recibió del Plan Fines2 en esa sede. Las referentes junto a algunos estudiantes de las otras comisiones organizaron una cena sorpresa donde se entregaron certificados y boletines, confeccionados por la organización con la ayuda del profesor de Informática. Florencia parecía contenta y ansiosa por lo que iba a pasar ese día. Efectivamente era un día extraordinario: las calificaciones de las distintas asignaturas estaban cerradas y el tiempo era de festejo.

Todo salió como se esperaba. Las lágrimas y risas hicieron eco en el salón más grande de la parroquia. Florencia se quedó hasta el último minuto compartiendo el espacio con los nuevos egresados. En un momento, escuché un grito de mi nombre y el de María. Era Estela que nos estaba llamando desde una de las esquinas del salón para que vayamos a hablar con Floren-

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

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

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

Salvando las diferencias entre los casos, donde Julián tiene otras posibilidades de inventar momentos para *"sus cosas"*, es interesante cómo en ambos relatos aparece fuertemente el deseo y la experiencia escolar ligada a él. Por otra parte, el tiempo escolar es también posibilidad de la construcción de vínculos que funcionan como una red. Si bien Julián afirma *que los amigos no existen*, en la escuela nunca está solo y se lo ve constantemente riendo y sosteniendo vínculos con el gabinete, el equipo directivo y los preceptores. En el caso de Florencia es más evidente. La red que docentes y referentes conforman es la posibilidad de llorar y contar su situación, pero también de tramitar el DNI y poder pensar en la posibilidad de irse de la casa de la jefa.

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

otras formas de estar allí.

La escuela como negociación permanente

Alba tiene casi 17 años, está en quinto año de la Escuela Secundaria. Como hace dos meses que no viene a clase, el gabinete planeaba llamarla, pero fue ella quien se acercó a la escuela. Yo estoy trabajando con Aldana, la Orientadora Educativa, en el gabinete cuando Alba entra acompañada de una preceptora que la introduce diciendo *"¿miren quién apareció? Se las dejo para que charlen un poquito"*. Sin llegar siquiera a amagar con irme Aldana me mira con complicidad e inició la conversación con Alba.

Ante la pregunta *¿cómo estás?* Alba empieza a hablar sin pausa. El año pasado, sobre el final del ciclo lectivo se fue de esta escuela para ir a una técnica que funciona en el edificio de una escuela primaria del barrio en el turno vespertino. *"Fui, de verdad que fui, pero dejé porque mi hermano tuvo un inconveniente con un chico de la escuela por el cual está preso, mi hermano"* -dice mirando el piso-. Después de ese episodio, *"por seguridad mía, de mi familia, yo tuve que dejar por si pasaba algo"*. Por eso Alba, a principio del corriente año volvió pidiendo el pase a esta escuela. *"Y empecé bien, venía y todo... ahora hace una bocha que no vengo porque necesito trabajar. Ahora vine porque me quiero dar de baja porque empecé a trabajar y no puedo seguir la escuela"*.

Alba trabaja en la casa de una señora, con un horario de 5 de la mañana a 12 del mediodía y de 13 a 18 horas. Sostener la escolaridad, si bien ella insistía en que quería, era difícil, incluso en el turno vespertino. Ana, la orientadora, propuso pensar opciones: un formato flexible para que pudiera entrar más tarde en el turno vespertino o menos veces por semana *"porque te falta tan poco para terminar la escuela"*. Alba insistió

tía en que aún si la reincorporaban ella no iba a ir *"porque me conozco, voy a estar cansada o no sé, voy a dejar"*, dijo riéndose. Al mismo tiempo explicó: *"igual no puedo, necesito trabajar porque necesito la plata en casa ...vivimos cinco y solo trabaja mi mamá"*. Alba no estaba angustiada pero sí parecía resignada o decidida. Ella consideraba que esta situación eventualmente iba a pasar, insistía en que *"ya sé que es importante, yo quiero terminar pero ahora no puedo, ya está...vine por la baja"*.

Alba se fue con el compromiso de acercarse a una escuela que le quedaba cerca del trabajo. Si bien inscribían a partir de los 18 años, iba a pedir una excepción con una carta de recomendación que escribimos en ese momento. Si le decían que no, Alba prometió que iba a volver por el formato flexible. Alba no volvió y se sabe por contacto con la otra escuela que allá tampoco. No hubo modo de negociar las lógicas del tiempo escolar con las necesidades de trabajar.

Darío suele faltar o ingresar después de las 17 horas, horario en el que comienza la clase en la parroquia Santa Guadalupe. La referente de la sede educativa suele anunciar el ingreso de Darío al identificar el motor de su auto cuando éste lo estaciona en la puerta de entrada: *"Ese es Darío, seguro que recién viene de trabajar"*, suele decir.

En una de las primeras clases de Lengua y Literatura III los estudiantes tenían que traer de sus casas un objeto que, de alguna manera, los identifique para realizar un trabajo escrito. Ese día Darío había llegado tarde. Ingresó al aula por la puerta de chapa, saludó en voz baja y se dirigió directamente al fondo del salón donde en un tablón se sientan los 4 o 5 chicos más jóvenes del curso.

Mientras él se sentaba, la docente continuó explicando la actividad del día. Escuché a Darío quejarse porque se olvidó traer algún objeto

para poder hacer la actividad. Cuando le acerqué un mate, vi que velozmente pasaba las hojas de su carpeta en busca de algo. Se detiene en uno de los separadores que tenía la figura de un auto de carrera. Me mira y me dice: *"ya fue, agarro esto, si es lo que me gusta"*.

Darío trabaja con el auto de su padre en una de las tantas agencias de remises no oficiales que se encuentran insertas en muchos barrios de sectores populares. Las reiteradas llegadas tardes se explicaban por la dinámica del tipo de trabajo: el tiempo es dinero y, por ende, las horas de estudio entran, de alguna forma, en competencia con el tiempo de trabajo. Más allá de eso, Darío estaba allí, resolviendo la actividad con lo que había encontrado a mano.

Las negociaciones de las lógicas y las dificultades en su complementariedad se hacen más visible en una segunda escena. En este caso, es posible construir el relato en primera persona porque yo ocupaba roles docentes. La clase había comenzado y continuamos trabajado con un artículo sobre las relaciones entre gobierno y sociedad civil. Darío parecía molesto y cansado, pero seguía estando allí. En el transcurso de la clase me preguntó si este año no iban a tener más materias como *"Química, Física y eso"* porque las materias *"políticas"* no le gustaban, estaba cansado de *"eso"*. Le expliqué que eran pocas las materias de exactas y de ciencias naturales porque era un bachillerato con orientación en ciencias sociales. Darío me miraba y entendía, pero parecía que el desinterés ganaba: *"me tendría que ir a trabajar"*.

Minutos más tarde, sin consultarme, agarró la carpeta, la cerró y mientras caminaba hacia la puerta me dijo que se iba a trabajar. Al instante, su repentina pero ya anunciada huida provocó chistes por parte de sus compañeros de banco y algunas estudiantes me dijeron *"no te preocupes, siempre es así"*.

Alba y Darío son casos diferentes a los anteriores por varios motivos. En primer lugar, en estas escenas la temporalidad laboral tensiona la escolar al punto de poner en riesgo la experiencia educativa que, en el caso de Alba se interrumpe. La inserción laboral, aún en condiciones de suma precariedad, otorga a estos jóvenes un ingreso necesario para el sustento familiar. En biografías signadas por la acumulación de desventajas, la posibilidad de dejar la escuela aparece como una posibilidad real y efectiva. Darío la dejó y volvió, Alba está fuera de la escuela.

Detengamos un momento el análisis en esto último. Darío dejó y volvió haciendo convivir explícitamente el conflicto entre las temporalidades escolar y laboral. Reflejo de esto es la escena en la que se paró en el medio de una clase para irse a trabajar. Pero, conflicto mediante, Darío siguió asistiendo a clase.

En el caso de Alba, *"pedir la baja"* aparece como una decisión vinculada a circunstancias familiares y la necesidad de trabajar. Ella deja la escuela, habilitando, así, un interrogante en torno a qué ocurre con aquellos jóvenes que no están en la escuela pero no tienen la edad suficiente para acceder a formatos alternativos. La escuela y su equipo, intenta hacer efectiva la negociación de lógicas y proponen un formato flexible para dar lugar a la posibilidad de convivencia del tiempo escolar y laboral. En relación a Darío también puede verse que la variación del formato que el FinEs2 supone es lo que habilita la posibilidad de estudiar y trabajar. A su vez, en las consideraciones de los docentes ante sus llegadas tarde y retiros puede leerse una apuesta por contribuir a la tramitación de la tensión entre estas dos temporalidades que Darío pone de manifiesto en cada clase. Es así que, en estos dos casos, la posibilidad de *estar allí*, del ser parte del espacio escolar, es producto de una negociación permanente donde la mediación de

los actores educativos constituye un componente central.

A modo de diálogo

Este trabajo tuvo como objetivo comprender las negociaciones que los jóvenes llevan adelante para poder estar en la escuela, particularmente las vinculadas a la tensión entre escolaridad y trabajo –doméstico y extradoméstico-. Las categorías de tiempo, espacio y temporalidad nos permiten pensar las lógicas de acción de los individuos en un inter-juego entre agencia y estructura. Al hablar de temporalidades se hace referencia tanto a las distintas formas de experimentar el tiempo como a las lógicas de acción de los individuos. También, da cuenta de la organización del orden social a través de una manera particular de calcular los tiempos presentes en una sociedad bajo un modo de producción capitalista: el tiempo del empleo, el tiempo del ocio, el tiempo de la escolarización, entre otros.

Siguiendo esta perspectiva, en este trabajo concebimos a las temporalidades como lógicas de acción e interacción que suponen las distintas esferas del mundo de la vida de los jóvenes y adultos, lo que incluye disposiciones, vínculos y modos individuales y colectivos de concebir el uso del tiempo, el cuerpo y el espacio. En este sentido, la temporalidad no sólo refiere a las formas subjetivas en que el tiempo es concebido sino también en cómo los sujetos organizan sus lógicas de acción en base a determinados condicionamientos estructurales. Guber (2009) sostiene: *"En tanto una de las dos dimensiones fundantes (junto con la espacial) por las que se conceptualiza y ordena (disciplina) la acción humana, la temporalidad es cultural y socialmente específica, y por consiguiente, sujeta al control, interrupción, reordenamiento y re-creación sociales."* (Gu-

ber, 2009: 5).

Entendemos que las dimensiones de espacio y tiempo son ineludibles a la hora de comprender la experiencia (Munn, 1992). Sin embargo, ambas dimensiones no pueden ser distinguidas con exactitud ya que se mezclan o articulan en formas variadas de tal forma que es difícil conceptualizar algo aparentemente transparente en la vida cotidiana. A sabiendas de este desafío conceptual, en este artículo nos hemos centrado en dos tiempos y espacios educativos diferentes. Encontramos que más allá de las diferencias de formato que el Plan FinEs2 y la Escuela Secundaria presentan, la continuidad en los relatos es que la dimensión laboral aparece tensionando la temporalidad escolar. Esto es así porque es la esfera laboral la que interviene en las negociaciones que los estudiantes llevan adelante cotidianamente. La persistencia de la centralidad del trabajo en la vida de estos estudiantes da cuenta de que la temporalidad no sólo refiere a la forma en que el tiempo es representado, sino que da cuenta, también, de cómo distintas esferas de lo social, entre ellas la laboral, son estructuradas. En el caso del mercado de trabajo capitalista, se podría sostener que el tiempo organizado de forma lineal y acumulativa es hegemónico (Munn, 1992). Entenderlo de este modo brinda claves de comprensión para los casos como el de Alba y Darío.

Por otra parte, que el trabajo sea un factor común da cuenta de la persistencia de desigualdades que se encuentran en la experiencia escolar. Cabría aquí sumar el análisis de cómo las condiciones de inserción laboral influyen en el éxito y el fracaso de las negociaciones necesarias para poder estar en la escuela. Distintos estudios sobre la estructuración del mercado de trabajo y la configuración de trayectorias laborales sostienen que es el origen social la variable central para dar cuenta de las dificultades de complementar educación y tra-

bajo (Busso y Pérez; 2015). Es decir, que las características del empleo y las actividades que esta implica condicionan las posibilidades efectivas de la negociación. Retomando como ejemplos los casos de Darío y Julián, las condiciones de ser albañil y remitero dificultan la continuidad del trayecto educativo a largo plazo.

Aún así, en la escuela pausa encontramos que la temporalidad escolar es elegida como un tiempo propio frente a situaciones biográficas de extrema complejidad. En estos dos casos, la posibilidad de estar allí es alcanzada gracias al despliegue de un engranaje configurado por un colectivo educativo preocupado por las negociaciones de las temporalidades que cruzan las experiencias de los estudiantes. En el caso de la escuela como negociación permanente se hace evidente un mayor grado de conflicto en la negociación ya que la temporalidad laboral tensiona la escolar al punto de poner en riesgo la experiencia educativa. Es interesante señalar otra continuidad: la tensión entre las temporalidades -o la competencia si usamos la expresión de Saraví (2009)- no se resuelve de manera individual sino que, por el contrario, se hace con otros actores de la institución escolar, principalmente docentes y referentes barriales. Es decir, hay una dimensión institucional que hace posible la negociación gracias a los diversos márgenes de acción.

Para concluir, nos interesa reforzar que la desigualdad social opera como condicionamiento para el efectivo desarrollo de la experiencia escolar. Si las temporalidades que forman parte de la vida de los estudiantes no pueden ser articuladas, la experiencia escolar se ve interrumpida. En este sentido, los cambios normativos ocurridos en los últimos años resultan un avance significativo, pero contrastan con las complejidades que, en lo cotidiano, supone sostener la escolaridad. De esta manera, la negociación con otras temporalidades queda supeditada a un

conjunto de posicionamientos de docentes y estudiantes concretos que buscan sortear dichas dificultades a favor de la escuela como lugar

privilegiado de la distribución de bienes simbólicos.

Recibido en Junio de 2017
Aceptado en Marzo de 2018

Bibliografía

- Busso, M. y Pablo P. (2015), "Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?", en *Población & Sociedad*, Año 2015, Vol. 22 (1), 2015, pp. 5-29.
- Díaz Larrañaga, N. (2006), *Temporalidades*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Fasano, P. (2014), "Enredada. Dilemas sobre el proceso etnográfico de investigación de un chisme y su publicación", en Guber, R. (comp), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Feijó, MC. y Corbetta, S. (2004), *Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Guber, R. (2002), *La Etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (2009), "Política nacional, institucionalidad estatal y hegemonía socio-antropológica en las periodizaciones de la antropología argentina", en *Cuadernos del IDES*, Nro. 16, julio 2009, pp. 3-28
- Hall, S. (2010), "Sobre postmodernismo y articulación", en *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales*, Ecuador, Enviñon editores.
- López, N. (2005), *Equidad educativa y desigualdad social*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Margulis, M. (2005), *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M (1996), "La juventud es más que una palabra", en Margulis, M. (editor), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Munn, N. (1992), "The Cultural Anthropology of Time: A Critical Essay", en *Annual Review of Anthropology*, Vol. 21, pp. 93-123.
- Nobile, M. (2013), "Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires", Buenos Aires, tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias Sociales.
- Nobile, M. (2016), "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes", *Última década*, Vol. 24, Nro. 44, julio 2016, pp. 109-131.
- Pérez, P. (2008), *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Redondo, P. (2016), *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*, La Plata, Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Saraví, G. (2009), *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión*, México, Publicaciones de la Casa Chata.
- Segura, R. (2010), *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad De La Plata*, Buenos Aires, Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.
- Southwell, M (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, Homosapiens Ediciones, FLACSO.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010), "Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente", en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Nro. 55, diciembre 2010, pp. 17-26.
- Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. (2012), "La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares", ponencia presentada en el Segundo Foro de la Asociación Internacional de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (2011), "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educação e Sociedade*, Vol. 32, Nro, 116, pp.857-875.
- UNICEF (2012), *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), Conurbano (Argentina)*, Buenos Aires, col. Educar en Ciudades.
- 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*, Buenos Aires, Homosapiens Ediciones, FLACSO.

Notas

- 1 Ahondar en la reflexión metodológica para problematizar y analizar exhaustivamente este tipo de posicionamientos excede el objetivo del presente artículo.

Resumen

En este trabajo dialogan dos líneas de investigación que, desde un enfoque etnográfico, comparten el interés en torno a las formas de *estar en la escuela*. Insertas en las discusiones acerca del formato tradicional de la escuela secundaria, así como de la puesta en marcha de políticas públicas de terminalidad educativa –particularmente el Plan de Finalización de Estudios Secundarios–, dichas investigaciones se preguntan por la experiencia escolar de jóvenes y adultos de sectores populares de La Plata en esos dos formatos.

Entendiendo que no alcanza con universalizar el acceso, sino que es preciso atender la permanencia, aquí proponemos abordar las negociaciones que los estudiantes deben establecer entre la escolaridad y la dimensión del trabajo doméstico y extradoméstico. Es así que, recurriendo a registros etnográficos, el objetivo es visibilizar cómo los estudiantes de sectores populares tramitan las tensiones entre estas temporalidades en la cotidianeidad escolar.

Palabras clave

Escuela Secundaria - Plan FinEs2 – Jóvenes – Temporalidad - Negociaciones

Abstract

In this article there is dialogue between two investigations that share the interest about the forms of being at school. Immersed in the discussion about the high school traditional format as well as the implementation of public policies for education completion –particularly the Plan de high school finalization–, these researches wonder about the school experience of popular young people and adults from La Plata in both formats.

Holding that it's not enough to provide universal access, it's also necessary to consider the school permanence, here we aim to work on the negotiations students should do between schooling and the dimensions of domestic and extra domestic work. Thus, using ethnographic records, the objective is to visualize who the students from popular sectors deal this temporalities in school everyday

Keywords

High School - Plan FinEs2 - Young people – Temporality - Negotiations