

**Mesa 40/ Sociología de la experiencia escolar. Formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela secundaria**

*“Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires”<sup>1</sup>*

Arroyo, Mariela (UNGS- UBA-FLACSO) [arroyomariela@hotmail.com](mailto:arroyomariela@hotmail.com)

Litichever, Lucía (UNGS- FLACSO- UNIPE) [lucialitichever@gmail.com](mailto:lucialitichever@gmail.com)

Merodo, Alicia (UNGS- UNLU) [alimerodo@gmail.com](mailto:alimerodo@gmail.com)

**Resumen**

La investigación educativa ha generado conocimiento acerca de la singularidad que adopta en los diversos contextos institucionales los procesos de escolarización. Esta singularidad puesta de manifiesto en experiencias, bienes simbólicos, sentidos y significados que se construyen y re construyen, para el caso de la escolarización en las escuelas secundarias, reviste una relevancia política de importancia en el contexto actual que vale la pena ser tematizada. En este sentido, el presente escrito se propone dar cuenta de la experiencia formativa en dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Las escuelas en cuestión son distintas una de la otra, tienen peculiaridades relativas a su historia, tradición, tamaño, al tipo de población que recibe y su localización. En un contexto de estudios secundarios obligatorios resulta relevante problematizar, desde la perspectiva de la experiencia formativa de los jóvenes, qué se produce y qué se ofrece como bienes simbólicos en distintos establecimientos con estilos institucionales diferentes.

**Presentación**

A través de este escrito nos proponemos, a partir de la descripción de dos escuelas secundarias del conurbano bonaerense, dar cuenta de las distintas experiencias escolares que éstas promueven. Desde la investigación educativa se ha generado conocimiento acerca de la singularidad que adoptan los procesos de escolarización en los diversos contextos institucionales.

---

<sup>1</sup> El presente escrito recoge la experiencia de inmersión que como profesoras llevamos a cabo junto a los estudiantes de profesorado en escuelas secundarias de la Región Educativa IX de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la materia “Residencia I: la escuela como ámbito de trabajo docente”, de la formación de profesores de educación secundaria y superior, de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ellos se ponen de manifiesto en experiencias, bienes simbólicos, sentidos y significados que se construyen y re construyen en la vida cotidiana de la escuela. Las dos escuelas elegidas forman parte de la misma región educativa del segundo cordón de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo son diferentes en cuanto a su historia, tradición, tamaño, población que reciben y localización. En un contexto de crisis de la escuela como institución de la modernidad y de estudios secundarios obligatorios, resulta relevante problematizar qué se ofrece y resignifica como bienes simbólicos en dos establecimientos con estilos institucionales diferentes para indagar en la experiencia formativa que promueven en los jóvenes.

Estar, permanecer en las escuelas supone largas horas de largos días durante años de escolaridad ininterrumpida. La sociología de la educación ha provisto de un andamiaje conceptual variado y rico que permite dar cuenta de lo que “fabrica” la escuela (al decir de Dubet y Martuccelli). Qué tipo de sujeto social produce. La escuela deja huellas, marcas, construye experiencias de diverso tipo. Estar y permanecer en la escuela supone múltiples aprendizajes que no se reducen a los conocimientos sistemáticos de las disciplinas que se supone se transmiten en el ámbito de las aulas (Rockwell, 1995). La escuela es un espacio social complejo, multidimensionado, en el que acontecen muchas cosas al mismo tiempo. La artificiosa división entre el afuera y el adentro de lo escolar es cada vez más porosa y de difícil abstracción y recorte. Más bien la escuela, éstas escuelas, se comprenden en el entramado geopolítico que se despliega en el “territorio”. Espacio de disputa política y tradiciones enraizadas en prácticas y discursos que permean visiones y construcciones cuyos sentidos anclan en lo “territorial”.

Abordar lo que “fabrica” la escuela para indagar en la “experiencia” que promueve en los jóvenes permite pensar el entramado institucional y aquello que habilita. En este sentido, las experiencias se constituyen en la vertiente subjetiva de lo que la escuela y el sistema intentan producir en los sujetos. Se socializan en un ámbito reglado, donde circulan significados, imposiciones y posibilidades. Se construyen como sujetos en su capacidad de manejar su propia experiencia. Se constituyen en la tensión entre lo que la escuela promueve y lo que ellos reconstruyen de esos intentos fabriles y de las múltiples experiencias de las que participaron antes y participan en sus vidas en paralelo a la experiencia escolar. Los estudiantes viven en la escuela varios mundos posibles. Construyen relaciones, se enamoran, labran amistades, ponen a prueba

sus identidades y las construyen y reconstruyen todo el tiempo, arman sus propias estrategias de sobrevivencia en la escuela, arman bandas de música, se juntan por diversos temas e intereses, toman partido por cuestiones que les preocupan, toman distancia y se alejan de la escuela, están y no están, se ocupan y se desentienden, especulan, experimentan la injusticia, también la justicia.

La extensión de la obligatoriedad de los estudios secundarios, en el caso particular del conurbano bonaerense, reviste un escenario diverso en cuanto a la oferta para el nivel. Las históricas escuelas secundarias vieron crecer su matrícula en las últimas décadas. Las Escuelas Secundarias Básicas como garantía de su existencia generaron estrategias locales para convertirse en Escuelas Secundarias Completas. Las que presentamos en este escrito reflejan parte del escenario de la disparidad de situaciones e instituciones que constituyen la oferta educativa de la provincia. Ambas están ubicadas en la misma región educativa. Una es una escuela secundaria con una larga historia e identidad en la zona, ubicada en el centro de la cabecera del distrito. La otra es una escuela secundaria completa de reciente conformación (fines del año 2014), ubicada al interior de un barrio. Ambas escuelas dan cuenta de cómo el estado se pone de manifiesto en cada una de ellas de manera diferenciada ofreciendo experiencias educativas singulares.

A partir de las dos escuelas elegidas trataremos de vislumbrar, por un lado, los distintos modos en los que el estado se hace presente en las escuelas, y cómo estas distintas “presencias” juegan un papel en la producción y reproducción de ofertas diferenciadas. Por otro lado, de qué modo estas distintas escuelas promueven la construcción de diferentes experiencias para los estudiantes. La producción y la reproducción de la desigualdad ha sido muy estudiada (Fitoussi y Rosanvallon, 1997), así como el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Feijóo, 2002; Tedesco, 2005, Dussel, 2005; Kessler, 2002;). Hay coincidencia en señalar que el sistema escolar se organiza en segmentos o fragmentos que reflejan los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de “distribución social” (Dubet y Martuccelli, 2000) y de legitimación de los “destinos” sociales que corresponden a cada grupo de origen (Dussel, 2009). ¿Qué tipo/s de experiencia escolar promueven las escuelas? ¿Qué universo simbólico y material ponen en disponibilidad? ¿Qué posibilidades sociales y culturales brinda? ¿La territorialidad en donde se ubica la escuela tiene efectos diferenciadores?

## **Escuela secundaria: problemas que persisten**

¿Por qué partir de los problemas? Resulta necesario reponer elementos de la historia y de la actualidad de la escuela secundaria en términos de problemas o nudos críticos persistentes pues hay en ellos núcleos de significados, capas genealógicas de la historia que dan comprensión a los acontecimientos contemporáneos en el mundo escolar de las secundarias (Viñao Frago, 2002). Sin esa historia el presente se hace oscuro. Sin lo actual que emerge, también. A los fines de ampliar el entendimiento de lo que acontece en cada escuela secundaria tomada como “caso” de estudio reponemos algunos problemas con una mirada histórica.

1. Las decisiones legislativas y normativas que hacen obligatoria la educación secundaria o sea la expansión de derechos, conviven con dificultades para garantizar los recursos para la conversión de escuelas secundarias básicas en escuelas secundarias completas. Esta tensión pone en cuestión el sentido mismo de los derechos y de la democratización del conocimiento pues, se da en momentos históricos donde sectores históricamente desplazados del acceso a la educación secundaria arriban a instituciones con restricciones materiales. A esta evidencia material se suma la crisis de sentido que la educación secundaria atraviesa en la actualidad. Al mismo tiempo se comparte la convicción de la relevancia política y cultural de extender la escolaridad hasta los 18 años. Es necesario incluir a los excluidos y mejorar sustantivamente la oferta educativa. La crisis del sentido de la escolaridad tiene aún mayor impacto en los sectores populares (según lo analizan Tenti Fanfani, 2003; Mack, 2000; Mekler, 1997, Elbaum, 1998). El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar (Falcioni, 2004). Mandato histórico y configuraciones contemporáneas habitan el escenario de lo escolar en tramas de significados de compleja aprehensión.

2. La tradición pedagógica y cultural de origen de la educación secundaria a partir de la valoración de la selectividad, daba legitimidad social al criterio meritocrático impreso en la experiencia escolar de ser estudiante de secundaria. La condición de obligatoriedad de los estudios secundarios cambia su naturaleza. Su función es garantizar la universalización no la

selección. Como señala Tenti Fanfani (2003) el modelo de escuela secundaria que se configura acompaña a los procesos de reproducción social de las elites acomodadas en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana. La lógica sostenida por esta escuela es selectiva. Una racionalidad que aún es muy resistente y que se expresa en la gramática escolar del nivel medio (Tenti Fanfani, 2003). En la actualidad, los mandatos de origen y los nuevos mandatos permeados por la idea de incluir, actúan de manera superpuesta cual capas genealógicas de tradiciones pedagógicas que orientan modos de hacer las cosas sobre la base de dispositivos pedagógicos estructurantes de la escolarización moderna: el currículum, la pedagogía y la evaluación. Los marcos normativos legislados a partir de la obligatoriedad se constituyen, frente a la maquinaria estructurante de la gramática escolar secundaria, en orientaciones pregnadas de buenas intenciones que requieren del voluntarismo de los trabajadores de la escuela para su realización.

3. La estructuración del puesto de trabajo del profesor de escuela secundaria se constituye en un corsé restrictivo para dar cabida a programas y políticas que tienen como propósito lograr la inclusión de adolescentes y jóvenes. También para acompañar el ritmo dispar de aprendizaje de los estudiantes. Inclusive para reinventar viejas y disfuncionales formas de generar encuentro educativo en las escuelas. Nuevas demandas, como el acompañamiento de las trayectorias escolares, llegan a las escuelas sin modificar lo que Terigi (2008, 2011) denomina trípode de hierro (la clasificación del currículum en asignaturas estancas, acompañado de la designación de los docentes por horas cátedra y la formación por especialidad) que sigue traccionando hacia un trabajo disciplinar, individual y fragmentado. Dos ejemplos que ilustran esta situación son el Programa Conectar Igualdad y el Plan de Mejora Institucional. Ambos programas para su puesta en práctica demandan de saberes específicos y de una gestión pedagógica. La incorporación de la tecnología con sentido pedagógico en la enseñanza necesita tiempo y saberes determinados. La implementación de los Planes de Mejora Institucional cuya creación tuvo como propósito fortalecer la educación secundaria obligatoria, para cumplir con sus propósitos ha requerido de un trabajo colectivo de gestión articulada y de tiempo institucional de los trabajadores de la escuela. El tiempo es dinero. El tiempo de la incorporación de saberes para la incorporación de la tecnología, el tiempo para la gestación del plan mejoras (por fuera de las horas rentadas), no están previstos en la forma encorsetada de constitución del puesto de trabajo.

4. Las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil. En las escuelas secundarias se vive y experimenta esta tensión. Los modos en cómo se negocian y resignifican ambas culturas son singulares a cada escuela. La cultura escolar representativa de la escuela secundaria se apoya en un modelo de alumno acuñado desde su origen. Ser alumno joven es una construcción histórica y social pregnada de los sentidos otorgados a la escolarización en la educación secundaria. Como decíamos anteriormente, el proceso de institucionalización de la escuela media argentina se produce bajo un modelo creado para garantizar la reproducción social de las elites. Una racionalidad que aún es muy resistente y que se expresa en la gramática escolar del nivel medio. (Tenti Fanfani, 2003).

El proceso de consolidación y ampliación del dispositivo escolar formatea un tipo de alumno definido en la pertenencia, identidad y subjetividad propio de la juventud burguesa masculina. La escuela secundaria subsumirá posteriormente bajo la misma lógica a las mujeres y a los individuos de otros sectores sociales. La escolarización organizada en espacios fragmentados por un curriculum compartimentado, encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, políticas y legislaciones específicas, tutelaje y características diferenciadas con el adulto son rasgos de un dispositivo escolar que define y moldea al alumno estándar y, por lo tanto, a un modo de ser joven (Falcioni, 2004). Asimismo, la escuela secundaria se organiza bajo el paradigma de la minoridad, por lo que más allá de los cambios normativos que conciben a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, la escuela sigue pensando a sus estudiantes como menores, muchas veces aun cuando ellos ya son mayores (Arroyo, 2012).

En la actualidad persisten, principalmente en el imaginario y las prácticas de algunos adultos, elementos de este tipo de alumno en tensión con lo que los actuales alumnos “son”. Qué es ser alumno de secundaria se comprende a partir de las prácticas cotidianas en las escuelas. No es posible arribar a una definición. El afán homogeneizador adquiere un ropaje viejo que se asoma en anhelos que se ponen de manifiesto por ejemplo, en el intento de imponer uniformes a la población estudiantil. La heterogeneidad de la población estudiantil que acude a la secundaria pone más que nunca en tensión la cultura escolar con la cultura juvenil. En los crecientes procesos de masificación de la educación secundaria, con la incorporación de nuevos sectores sociales, se han hecho presentes resistencias y conflictos con la cultura escolar como expresión de la pertenencia generacional. Manifestaciones contraculturales de intersticios y movimientos

dinámicos de los sujetos. Las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil se ponen de manifiesto en la incompatibilidad de prácticas y significados de una y de otra. Al mismo tiempo que la cultura escolar de la educación secundaria y su contrato pedagógico fundante se encuentra en crisis, no logra convencer ni a quienes la inculcan ni a los receptores.

5. La convivencia y la participación como nuevos organizadores de los vínculos en las escuelas. La ampliación de la escuela secundaria requiere revisar los modos de estar en la escuela y relacionarse con otros. En este contexto se comenzaron a revisar los regímenes disciplinarios promoviendo nuevas formas de resolución de los conflictos menos verticalistas y con una participación mayor de la comunidad escolar. Hay una búsqueda por democratizar los espacios educativos generando ámbitos inclusivos y contenedores y buscando promover nuevas vías de participación y compromiso por parte de los estudiantes. Se impulsó a las escuelas para que elaboren sus propios Acuerdos Institucionales de Convivencia y pongan en marcha Consejos Institucionales de Convivencia para regular las relaciones entre los distintos actores en el espacio educativo teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos. (Litichever, 2013a). Se realiza un cambio de concepción, mientras que la disciplina se concentraba en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción. La intención desde la nueva perspectiva, es mucho más amplia, va más allá de las conductas o comportamientos puntuales, se centra en la búsqueda de promoción de un clima de convivencia en las escuelas con una mirada más global de las relaciones y los vínculos que allí se fomentan y está atenta a propiciar espacios de participación e involucramiento de los distintos actores escolares para generar dicho clima. Las distintas instituciones educativas se fueron apropiando de esta discusión con diferente grado de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos y delineando espacios colegiados de discusión y resolución de los conflictos. (Litichever, 2013b). La participación de los jóvenes es promovida tanto desde su involucramiento en la discusión y elaboración de los acuerdos como en la resolución más concreta de los conflictos a través de los Consejos de Convivencia pero al mismo tiempo es incentivada a través de la convocatoria a conformar Centros de Estudiantes, cuerpos de delegados y otras instancias de participación y organización estudiantil.

No obstante, el cambio de concepción y de perspectiva en torno al modo de concebir la regulación de la vida social dentro de las escuelas, en la vida cotidiana de las mismas aún conviven viejas formas arraigadas de disciplinamiento y control junto con modalidades nuevas.

Son distintos los modos en los que las escuelas desde sus culturas escolares se reapropian de estas nuevas propuestas, generando dispositivos “mestizos” en los que muchas veces nos encontramos con los viejos sedimentos dándole forma a las nuevas propuestas (Arroyo, 2012).

6. La estatalidad en sus múltiples facetas. Las escuelas con su historicidad y localía, las tradiciones e identidades, con los significados culturales que procesan, son la caja de resonancia de un conjunto de políticas que intervienen a través de programas y actores. Son el escenario privilegiado de las prácticas y los discursos estatales en el ámbito educativo. Allí el estado toma su propia fisonomía y echa a rodar condiciones para “hacer escuela”. Las políticas educativas, con sus prácticas y discursos, ponen de manifiesto supuestos acerca de lo “escolar”, de los modos de configuración de la escuela y del trabajo docente. Pertenecer a la red de escuelas del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires supone lidiar cotidianamente con una “complejidad” difícil de discernir, captar y comprender. Hay en cada escuela una trama en la que conviven y se disputan significados provenientes del poder local – barrial, distrital, municipal-, provincial y nacional de muy compleja aprehensión. La escuela como satélite de ese entramado. También interviene en la vida cotidiana de la escuela organizaciones gubernamentales y no gubernamentales disputando sentidos y direccionalidad. Entender la política y las políticas educativas desde la vitalidad y potencialidad que se despliega en ese día a día de lo escolar cobra relevancia para apreciar y comprender la “política” y las “políticas” desde esas voces que las hacen realidad y que frecuentemente no se las aprecia como voces políticas. Es un modo también de comprender la “trama” del estado, los vínculos que se despliegan y los intereses que se sostienen.

### **Las escuelas**

A continuación se presentan una descripción de las escuelas seleccionadas. En la descripción se presentan aspectos del origen, la historia, la localización y la cultura escolar.



La **escuela 1** es una escuela ubicada en una zona céntrica, próxima a numerosas vías y acceso a transporte público, lo que facilita el traslado de estudiantes que provienen de barrios más alejados. En un barrio copioso en población. Acuden a la escuela más de mil estudiantes en un sólo turno, ya que en el otro, funciona una escuela con la que comparte el edificio. Es una institución de mucha antigüedad, fue fundada a mediados del siglo pasado y lidia con el legado de la herencia de las escuelas nacionales cuya memoria y representación es extendida en la zona. La escuela cuenta con nivel inicial, primario y secundario. Es común encontrar profesores que hicieron toda su escolaridad en la escuela y luego reingresan como profesores y se jubilan en la institución, así como también encontrar alumnos hijos de ex alumnos. La denominada “endogamia” aún encuentra ejemplos de la garantía de su existencia en la historia individual de trabajadores de la escuela.

La escuela es altamente valorada por muchos estudiantes y docentes que manifiestan quererla, se percibe un fuerte sentimiento de pertenencia posiblemente reforzado por la endogamia que describíamos.

Las marcas de ese pasado glorioso perviven en la fachada y el mobiliario de una parte del edificio de la escuela. Mobiliario victoriano, revestimientos de madera maciza, una escalera que aún con el paso del tiempo labrado en los escalones deja traslucir lo que supo ser, sillones, vitrinas, arcadas, placas, todas señales del Estado nacional que permanece allí donde se lo intenta encontrar. Como contrapunto una parte más reciente del edificio, estéticamente muy contrastante con la parte vieja, con aulas poco luminosas, y ese marcado deterioro que se imprime en cada rincón producto de espacios muy utilizados durante largas jornadas por muchos, muchos estudiantes y trabajadores. Casi como sin advertir, se aprecia un rincón enjaulado de bancos de madera, ideales como pieza de museos dan la señal de que se trata de una escuela con historia, con mucha historia.

Así como aparece la tensión entre lo viejo y lo nuevo en los discursos y en las prácticas de los distintos actores escolares, otra tensión cobra relevancia y es la que se instala en la diferencia que se marca entre las dos escuelas que alberga el gastado edificio. En el discurso de algunos miembros se aprecia la disputa territorial por los espacios y el mobiliario. Dos escuelas, dos colectivos de personas, dos modos diferentes de hacer escuela en un mismo escenario físico se traduce en experiencias diferentes para quiénes la transitan y permanecen.

Otro aspecto que caracteriza el edificio escolar son los murales o intervenciones de los estudiantes en el espacio en el marco del trabajo en materias artísticas, junto con afiches y producciones de temas trabajados en distintas disciplinas y panfletos o propagandas de las listas que se presentan para la elección del Centro de Estudiantes. El protagonismo de los estudiantes que ponen en ejercicio la toma de la palabra, la decisión autónoma en los modos de organizarse y plantear sus posiciones, son aspectos poco comunes que caracterizan y dan vitalidad a la escuela. La escuela cuenta con tres orientaciones curriculares: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes Visuales.

Otro aspecto que caracteriza el modo de funcionamiento institucional es el equilibrio entre el “dejar hacer” y el control o más bien la atenta mirada. La convivencia de más de mil estudiantes en un solo turno requiere de una organización minuciosa que se da en un marco de una amplia autonomía y libertad brindada a los estudiantes combinada con la mirada atenta de algunos adultos que se ubican en posiciones estratégicas para encauzar si la situación lo requiriera. Los estudiantes desarrollan distintas acciones: organizan algunos actos como el dedicado a la noche de los lápices, jornadas de la primavera, presentación de los buzos en los últimos años, presentación de listas y debates para las elecciones del Centro de Estudiantes y otras actividades artísticas o competencias académicas y deportivas.

La escuela cuenta con un Acuerdo de Convivencia pegado en los cuadernos de comunicaciones de los estudiantes, el mismo es conocido por algunos y desconocido por otros, no suele apelarse a este instrumento para resolver los conflictos que se presentan sino que en la mayoría de las ocasiones se apela al diálogo, a la conversación como forma privilegiada de resolución. Ante algunos hechos de más compleja resolución se ha convocado en los últimos años al Consejo de Convivencia. Actualmente el Acuerdo de Convivencia se encuentra en proceso de revisión y actualización, hecho valorado por los estudiantes ya que sienten que algunas de las antiguas normas no respondían a las características institucionales.

Se aprecia un estilo de ejercicio del liderazgo muy concentrado en la figura de la directora. A quién acuden para consultarla por asuntos de lo más variados en temática e importancia. La llegada a la escuela supone el reportarse en la entrada con el portero o figura similar que tiene a cargo abrir y cerrar la puerta según suene el timbre para ingresar o se le solicite la salida de la escuela. A la vez el organigrama de la institución es complejo: equipo de conducción está integrado por tres miembros (dos directores y un vicedirector), 7 jefes de departamento, cerca de

300 profesores, 4 ayudantes de laboratorio, 21 preceptores, un jefe y subjefe de preceptores, dos integrantes del equipo de orientación, secretarías de estudiantes y profesores, dos bibliotecarios, personal no docentes (porteros y maestranza). Cada uno tiene roles y tareas asignados que permiten que la escuela y los proyectos que desarrolla funcionen.

La **escuela 2** se encuentra ubicada en un barrio de casas bajas con calles recientemente asfaltadas. Se trata de una escuela secundaria de reciente conformación (diciembre de 2014 como escuela secundaria completa), por lo que aún no tiene nombre. Se la identifica con un número, número que a su vez ha cambiado junto con el pasaje de escuela secundaria básica a escuela secundaria completa. Comparte el edificio con una escuela primaria, o podríamos decir se desprende de ella y va creciendo en su seno, cuestión que se ve reflejada en las disputas entre ambas instituciones. En efecto, la escuela secundaria surge con la transformación impulsada por la ley 26.206 y la nueva estructura que adopta la provincia de Buenos Aires, de modo que el antiguo tercer ciclo de EGB pasa a ser la Escuela Secundaria Básica (ESB). Luego por demanda y organización de la comunidad la escuela comienza a construir aulas como para poder garantizar la continuidad del nivel completo a sus estudiantes. Sin embargo, en el barrio todavía no es muy reconocida su existencia, todos refieren a la escuela primaria, escuela tradicional del barrio. En el mismo predio funciona un CIIE (Centro de investigación e innovación educativa). Tanto la primaria, el jardín de infantes, la secundaria y el CIIE funcionan de manera independiente aunque en la configuración del espacio físico comparten el terreno común y algunos espacios. El proceso de conformación de la escuela, le imprime una característica muy particular. De acuerdo a los relatos de distintos actores surge de una demanda de la comunidad en la que se articulan las necesidades de las familias de contar con una escuela que brinde el nivel completo (y no comenzar a buscar una vacante en alguna escuela secundaria al promediar el ciclo) y de un interés institucional vinculado, además, con la tendencia que estaba sufriendo de baja de matrícula, sobre todo en tercer año debido a que los padres preferían buscar una escuela que les garantice la totalidad del ciclo. Así, director y familiares se organizaron para demandar la construcción de aulas (y posterior nombramiento de docentes). En un primer momento, se consigue el aval de las autoridades pero no la construcción de las aulas, por lo cual la comunidad organizó rifas y una peña como para juntar el dinero necesario para la construcción de la primera de ellas. Finalmente, ante el movimiento y demanda de las familias, el Municipio accede a la

construcción de las dos primeras aulas con un fondo nacional que hasta el momento se utilizaba para otros fines como asfaltar las calles lindantes a las escuelas de la zona.

El Municipio entonces construye las dos primeras aulas para que en el año 2014 se pueda abrir el primer 4º año. Los fondos recaudados por la comunidad fueron utilizados para mobiliario, pintura y equipamiento de materiales. En el mes de marzo las aulas estaban construidas pero no se contaba con la designación de los profesores para la apertura de los cursos nuevos aunque la resolución de creación de la secundaria era de diciembre de 2014. Primero se designaron a los profesores del turno mañana y cerca del mes de mayo a los del turno tarde. Los estudiantes del turno tarde fueron reacomodados en la mañana hasta tanto se designaran los profesores. La demora en la apertura de este turno trajo aparejado un desbalance de cantidad de estudiantes por turno. La tarde tiene muy pocos estudiantes, muchos de los estudiantes reacomodados a la mañana no quisieron pasarse a la tarde. Algunos profesores sostienen que no les resulta atractivo tener tan pocos estudiantes y tener concentrados a los que tienen mayores dificultades (repetidores, sobre edad, etc.). Además, los estudiantes refieren que los estudiantes que tienen problemas de conducta o dificultades, son pasados a la tarde.

Durante la segunda parte del año y con la misma partida presupuestaria de las aulas anteriores se construyeron dos aulas más, una de las cuales es utilizada para la biblioteca pero como todavía no tienen bibliotecario designado, es un espacio de usos múltiples. Actúa como sala de profesores, espacio para la proyección de películas, reuniones, etc. Similar a las dificultades y el retraso para la construcción de las aulas ha sido el proceso de nombramiento de personal para la apertura del quinto año del turno tarde y del quinto y sexto año de la mañana. Para la creación de la secundaria completa el estado provincial contribuye pagando los sueldos del personal, el estado nacional a través del municipio construyó las aulas, y un partido político donó las mesas y las sillas. Las aulas fueron construidas en lo que era el patio de la escuela, que aunque sigue contando con espacio quedó reducido, limitando las clases de educación física de ambas escuelas. Entre los dos turnos la escuela reúne a 250 estudiantes. Tiene tres preceptores (dos a la mañana y una a la tarde). Una secretaria que a lo largo de este año ha estado de licencia. Un director, una portera, una docente de primaria afectada a tareas administrativas, personal de maestranza compartido con la escuela primaria y alrededor de 70 profesores. La escala pequeña de la escuela tiene efecto en los vínculos y las relaciones. Todo es muy familiar y las decisiones y la información se concentran en la figura del director. Es un director con un cargo de tiempo

completo lo que le permite cubrir con su presencia los dos turnos. Por lo general cubre el turno mañana hasta las 15hs. El turno tarde lo cubre una preceptora. El director vive a dos cuadras de la escuela, vive en la comunidad y conoce a la comunidad. Conoce las reglas de la construcción del poder local y quién es quién dentro de la estructura del consejo escolar y del área educativa del municipio. Este conocimiento y su afán por conseguir recursos para la escuela le ha permitido avanzar en procurar los recursos y saber en qué puertas tocar.

El dato de la cantidad de profesores en una escuela tan pequeña no es menor ya que la cantidad de profesores nos hace pensar en la baja concentración horaria de cada uno de los profesores, producto de las características del puesto de trabajo y por lo tanto las dificultades que esto trae para generar un proyecto colectivo con mayores grados de involucramiento y participación de los docentes. Es raro encontrar en la escuela dos docentes conversando y mucho menos trabajando conjuntamente. Teniendo en cuenta que la escuela no tiene departamentos y coordinadores, esto parece dejar al director como único articulador de la tarea docente. Por otro lado, habiendo presenciado reuniones de personal no parecen haberse constituido estas en reuniones de trabajo y pensamiento colectivo sino simplemente en espacios de comunicación e información. Cabe agregar que la escuela no tiene espacio físico para sala de profesores. Actualmente si llegan antes o tienen horas no frente a curso utilizan el espacio físico que comenzó a utilizarse como biblioteca.

Todo parece pasar por el director, desde desbloquear netbooks hasta gestionar las salidas o el vínculo con la Universidad de la zona. La falta de personal puede explicar una parte de esta situación, pero algo del estilo de conducción parece estar jugando allí.

La dirección es una oficina pequeña donde parece definirse una parte importante de la vida escolar. Reuniones con padres, con estudiantes, se suceden constantemente. La contraparte de esto es la sensación de un bajo nivel de organización de los jóvenes en vistas a participar de algún modo en las decisiones institucionales. No hay un centro de estudiantes convencionalmente organizado, sino un grupo de delegados que es a quien se dirige el director cuando requiere de algún tipo de participación de los jóvenes. En el acuerdo de convivencia se refiere a la transitoriedad de este cuerpo de delegados, que parece ya llevar varios años de funcionamiento. Si bien hay un acuerdo de convivencia, tampoco parece estar puesto en funcionamiento el consejo de convivencia siendo el director el que resuelve las diferentes situaciones y sanciones para los estudiantes.

## **Tópicos para el análisis**

A continuación retomaremos dos tópicos para el análisis de las escuelas: la presencia del Estado y los modos de participación y la formación para la ciudadanía.

### **La presencia del Estado**

Como puede deducirse de las descripciones, el o los Estados tienen presencias muy distintas en las ambas escuelas. El momento y el modo de creación de cada una, deja huellas que permanecen en la actualidad marcando rumbos y sentidos. Una de las escuelas, creada en los años 50 originalmente como secundaria por el Estado nacional - en una de las oleadas de la expansión del nivel-, es portadora de la matriz tradicional de la escuela secundaria, matriz que se ha modificado pero sin embargo sigue presente en su tradición, su prestigio y reconocimiento, y que puede observarse en las palabras de estudiantes y profesores. En este sentido, un docente expresa: *“La tradición escolar del Nacional más o menos se mantuvo gracias a que, como la mayoría de los docentes fueron formados acá, ellos mismos se preocuparon de mantener el espíritu de la escuela y el alto nivel académico. Sin embargo muchos de ellos ya se están jubilando y se ha visto últimamente que muchos docentes nuevos han bajado el nivel. Obviamente no estoy diciendo que se vuelva al elitismo y la exclusión pero veo que ya no aparece esa cuestión de sostener la estructura, de sostener algunos formalismos que le hacían bien al colegio y al buen nivel académico que siempre se trató de generar”*. A su vez, la escuela ocupa un lugar importante en la memoria colectiva de la zona y en la experiencia escolar de poblaciones que pasaron por ella y que aún la referencian. En este sentido, también se convierte en un punto de referencia política. Por ejemplo ha sido elegida para ser la escuela donde se presentaba en la región la distribución de las computadoras del Programa CI. La marca de un Estado Nacional sigue presente aún en la forma de nombrarlo.

La otra escuela, en cambio, porta en su historia el devenir de las reformas de los últimos 20 años. Surge de la transformación de la escuela primaria en EGB a partir de la Reforma de los años 90, para pasar a ser una escuela secundaria básica primero y luego completa, a partir de la nueva reforma de estructura y de la obligatoriedad impulsada por la sanción de la Ley Nacional de

Educación en el año 2006. También puede verse en esta escuela, la precariedad de la presencia del Estado desde el punto de vista de la dotación de recursos necesarios para el funcionamiento de la misma. Tanto en infraestructura (y la historia edilicia) como en recursos humanos. Un tercer ciclo que se crea en una escuela primaria sin aulas para alojarlo, y luego una escuela secundaria que va creciendo en el seno de una escuela primaria no preparada para darle espacio. Las disputas cotidianas entre los directivos de ambas escuelas, dan cuenta de esta historia particular de crecimiento. Aunque los egresados de la escuela primaria sean los potenciales estudiantes de la secundaria.

Las marcas que las políticas de Estado van dejando, podemos encontrarlas también en los docentes “reconvertidos” en los años 90, que aún siguen trabajando, ahora en la escuela secundaria. Maestros de primaria, que hicieron un curso para poder dictar clases en el tercer ciclo del EGB, y que luego quedaron dando clases en el primer ciclo de la Escuela Secundaria.

Esta escuela, a diferencia de la otra, apenas intuye al Estado Nacional a partir de un lejano reflejo del origen de la escuela primaria, de las computadoras, películas y libros que envió el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años. Es el Estado Provincial el que deja verse, sobre todo en sus ausencias. Los claro-oscuros de esta presencia en ausencia va delimitando los modos de ser escuela y por lo tanto la experiencia escolar de los estudiantes. Así el Estado autoriza la conformación de la escuela pero sin garantizar la construcción de aulas y de la dotación de personal necesaria para su funcionamiento. Esto llevó al director junto con la comunidad a organizarse para juntar fondos para la construcción. Comunidad que una vez organizada manifestó su demanda al Municipio que usó fondos nacionales (que usaba con otros fines) para construir las aulas. Aulas que luego no contaban con profesores en el comienzo de año, aunque estaban aprobadas desde la Provincia.

Como puede apreciarse, la ausencia del Estado dio lugar a la organización y configuró una experiencia de participación distinta. Familias, docentes y estudiantes organizaron actividades para juntar fondos y luego se organizaron para utilizar los distintos capitales sociales para presionar al municipio ¿qué tipo de experiencia formativa promueve este tipo de organización?, ¿perduran en el tiempo estos modos de participación?, ¿se reflejan luego en el quehacer cotidiano de la escuela?, ¿en qué lugar quedó situado el director como impulsor de estas actividades?

Más allá de esta situación, las presencias ausentes del estado siguen configurando los límites y posibilidades de la experiencia escolar: biblioteca sin bibliotecario, libros sin inventario ni organización alguna, un equipo directivo unipersonal y muy poco personal condicionan el tipo de tarea docente y las posibilidades de poner a disposición de los estudiantes bienes culturales ricos y variados. La ausencia de departamentos sumado a las características del puesto de trabajo docente (y los modos de designación que tienden a multiplicar la cantidad de docentes) consolidan el trabajo individual y dificultan el surgimiento de nuevas propuestas de trabajo y del seguimiento de la tarea, quedando la responsabilidad sobre el tipo de experiencias formativas fragmentada en manos de los distintos docentes. La presencia de un único directivo, favorece un estilo de conducción que promueve un modo de participación particular que tiene consecuencias en las experiencias de participación de los estudiantes.

### **Los modos de participación y la formación para la ciudadanía**

Es interesante destacar en este punto, que hay un marco normativo común que intenta direccionar a las escuelas secundarias a modos más democráticos de participación<sup>2</sup>. Sin embargo, sabemos que la realidad no se modifica a partir de normas, entre otras cosas, porque las normas son reapropiadas de diferentes modos por las instituciones a partir de la cultura escolar (Rockwell, 1995; Arroyo, 2012) así se realizan traducciones particulares que en muchas ocasiones distan de las propuestas sugeridas en las normativas. De este modo, nuevamente nos encontramos con espacios formativos que promueven distintas experiencias en relación con la participación. Trataremos de analizar los distintos modos de apropiación de las normas y sobre todo de desentrañar las distintas experiencias que promueven: ¿qué entienden por participación cada una de ellas? ¿En qué aspectos de la vida institucional se promueve dicha participación? ¿Cuál es la intencionalidad política- pedagógica de estos modos de pensar la participación? ¿Qué elementos ponen a disposición de los estudiantes para que puedan participar en el espacio público?

En la primer escuela los modos de participación parece también constituirse como parte del entramado de la tradición participativa de las antiguas escuelas aunque se reconfigura en un

---

<sup>2</sup> La Ley Nacional integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes N° 26.061/05 y la Ley Nacional de Centros de estudiantes N°26877/13, la Resolución CFE 93/09 , la Ley provincial 13298/2005 de la promoción y protección integral de los derechos de los niños, Resolución 4288/11: Centros de Estudiante, entre otras



nuevo contexto y a la luz de nuevas líneas políticas. El centro de estudiantes en el establecimiento es histórico y ha funcionado de forma continua, salvo los años de dictadura, se mantuvo con más o menos fuerza participativa y convocatoria, situación que genera que la participación forme parte de la cultura escolar y se convierta en una práctica habitual que no hay que disputar a nadie. En este sentido, cambian los reclamos, las inscripciones políticas y partidarias de quienes participan pero los modos de hacer política son parte de aquella herencia a la que se le suman nuevas instancias o nuevos modos: generación de debates para presentar las listas que disputan el Centro de Estudiantes, intervenciones artísticas en las que aparecen reclamos o diversas posturas, defensa de derechos sexuales, manifestaciones en contra de la violencia, discusiones en torno a la identidad, entre otras. Los estudiantes como sujetos políticos tienen espacio y voz para hacer escuchar sus reclamos y canalizar intereses y necesidades.

Al mismo tiempo, la formación ciudadana se sostiene como núcleo central de los objetivos de formación de la escuela secundaria cobrando también nuevas aristas. Las materias Construcción Ciudadana y Ciudadanía Política cobran especial relevancia en esta institución. Algunos docentes valoran especialmente las habilidades de discusión, argumentación y fundamentación que los estudiantes entrenan en los espacios de intercambio y debate como el Centro de Estudiantes.

En este sentido, el legado y la herencia en contextos de extensión de la obligatoriedad se ven tensionados por nuevos significados que pueden contradecir, cuestionar o recrear la tradición. Ese pasado elitista y de buena calidad que pervive en esta escuela como aspiración y representación es tensionado frente al mandato de inclusión. La cultura escolar permite advertir indicios de reinención de la tradición. Se aprecia en la voz otorgada a los estudiantes y la participación e iniciativa que tienen en la escuela como portavoces también de lo nuevo que se inaugura.

En relación con la segunda escuela desentrañar los sentidos que se transmiten en torno a la participación supone un desafío. Por un lado, se presenta como una escuela que promueve la participación de la comunidad, o por lo menos de las familias. Pudimos ver esto en relación con su historia. Sin embargo, en la medida que nos fuimos “metiendo” en la cotidianeidad de la vida escolar nos sorprendía la baja intensidad de la participación de los estudiantes. Nos encontramos entonces con modos de participación centrados siempre en la figura del director. Un cuerpo de

delegados “transitorio” que nunca se terminó de convertir en centros de estudiantes (a pesar de la Ley Nacional y las normas provinciales que lo regulan). Muy bajo conocimiento – y mucho menos de discusión y decisión- de los estudiantes de las normas que regulan su vida cotidiana, como es el acuerdo de convivencia y el régimen académico. Probablemente la reciente creación, la poca cantidad de estudiantes y un estilo de conducción paternalista y de estilo familiar puede explicar el escenario actual en relación al tema.

Más allá de que el directivo y los preceptores refieren a un momento de discusión del acuerdo de convivencia, la mayoría de los estudiantes dicen no conocerlo o a lo sumo saben que lo tienen pegado en su cuaderno de comunicaciones desde el primer día de clases, pero no hacen referencia a ninguna otra modalidad de trabajo sobre él. Asimismo ninguno de los entrevistados participó en su elaboración ni conocen si fue reformulado. Refieren centralmente a las normas sobre a su apariencia (no uso de piercings, etc) y a la prohibición del uso del celular, cuestiones que son vividas por algunos estudiantes como injusticias, y que sin embargo, no aparecen escritas en el acuerdo de convivencia, excepto la obligatoriedad del uso del uniforme, votado por los mismos estudiantes y que no es utilizado por la mayoría ¿Quién definió esas normas?, la posibilidad de discutir y cambiar aquellas que ellos mismos refieren como injustas parece estar lejos de su alcance.

De este modo, no parece haber posibilidad de discutir los fundamentos de la norma que parecen residir en argumentos de autoridad. En este sentido la concepción subyacente nos remite a lo que Castoriadis (1998) denomina sociedad heterónoma, debido al borramiento del origen de la ley y la sumisión a la misma como si se tratara de una fuerza externa (Arroyo, 2011). Uno de los aspectos que regulan las normas y que los estudiantes viven como injustas tiene que ver con la apariencia, que intenta dejar por fuera de la escuela muchas de las marcas que los identifican como jóvenes contemporáneos. Muchas de estas regulaciones, por lo tanto, responden más a viejas tradiciones de la escuela secundaria, a sedimentos históricos que a los fundamentos pedagógicos relativos a la transmisión del conocimiento y a enseñar a vivir con otros. Es interesante entonces pensar cómo muchas veces las normas que intentan promover nuevos modos de regular la vida en común, terminan siendo procesadas, a partir del viejo paradigma disciplinario, que forma parte de la cultura escolar (Litichever, 2010).

Del mismo modo, gran parte de ellos desconocen si existe un centro de estudiantes, y los que dicen conocerlo refieren al cuerpo de delegados, cuyas funciones y tareas suelen desconocer y que aparecen como una suerte de mediadores entre el director y los estudiantes. Los niveles de autonomía y decisión promovidas por esta instancia parecen ser muy bajas. El director suele llamar a los delegados para organizar algunas actividades puntuales como la fiesta de la primavera, bingos para juntar dinero, la organización de murales, o para cuestiones disciplinarias. Estos son el tipo de actividades en los que los estudiantes sienten que tienen márgenes más amplios de decisión, aunque el control del director y preceptores no deja de estar presente en relación con el tipo de contenidos que allí se pueden realizar: qué tipo de bailes por ejemplo, ya que no pueden tener ningún tipo de “connotación sexual”.

En este caso, lo pequeño y “familiar” de la institución unido al tipo de conducción parecen conspirar contra modos de participación que promuevan experiencias formativas de los jóvenes como ciudadanos activos partícipes del espacio público. Así la idea de lo “familiar” que refiere a tipos de relaciones de poder más propias del espacio privado, parece imponerse por sobre el tipo de relaciones que podrían promoverse para la participación en el espacio público (Arroyo, 2011)

Retomando las palabras que Hanna Arendt usa para pensar la compasión, podemos pensar que este tipo de relación también *“anula la distancia, el espacio mundano interhumano donde están localizados los asuntos políticos, la totalidad de la actividad humana. En general, la compasión no se propone transformaciones del mundo con el fin de aliviar el sufrimiento humano, pero, si lo hace, evitará el largo y fatigoso proceso de persuasión, negociación y compromiso en que consiste el procedimiento legal y político...”* (Arendt, 1992:87,-88).

La despolitización de la escuela, además, puede verse en la ausencia de mención y toma de posición ante algunas “efemérides” que en nuestro país tienen un alto contenido político y de controversia como es el 24 de marzo, o la noche de los lápices, que pese ser parte de la agenda educativa no son conmemorados – y prácticamente no mencionados- en el tiempo que estuvimos presentes en la institución. Pudimos observar actos realizados para otras efemérides como el 17 de agosto, lejanas en el tiempo y con mucho menos nivel de controversia. El foco en ese acto estuvo puesto en el héroe y las batallas, mucho más que en la discusión acerca de qué significó en términos políticos ese proceso. A diferencia de la otra escuela, en esta escuela la materia “Construcción Ciudadana” no parece ocupar un lugar importante en el proyecto institucional; se

dicta en el contra-turno y es una de las materias que mayor ausentismos de los estudiantes presenta.

### **A modo de cierre**

El recorrido realizado en torno a las dos escuelas nos permite analizar cómo se configuran de forma diferente las experiencias formativas en uno y otro establecimiento.

Pudimos observar por un lado, las distintas presencias del Estado y como delimitan las posibles experiencias que en una y otra suceden. De este modo, aún en la misma jurisdicción y región y con un marco normativo común, podemos observar la diversidad de recursos materiales y humanos que los estados proveen en cada una de ellas, y que es lo que las escuelas hacen con estos recursos. En este marco, cada uno de ellas configura un estilo institucional propio, donde se delinea de manera diferente una particular tendencia en la formación que la escuela despliega. Es decir, los rasgos distintivos de cada institución y los principios que orientan su tarea (Litichever, 2010). Estas cuestiones trazan distintos horizontes en relación con la formación que buscan desarrollar en sus estudiantes. Cada una parece poner el acento y las preocupaciones en aspectos distintos: el crecimiento institucional para la supervivencia de la escuela en uno de los casos, el sostenimiento de la tradición académica en el otro.

Por otra parte, pudimos observar las distintas experiencias que ambas escuelas promueven en relación a la participación en el espacio público. Nuevamente, nos encontramos con la apropiación singular de los marcos normativos, proponiendo a través del funcionamiento cotidiano, distintas experiencias que tienen consecuencias en la formación de los estudiantes. Así como una de las escuelas, transforma en una cuestión central la formación para la ciudadanía, dando lugar, utilizando y apoyándose en las normas que la enmarcan. La otra, simplemente parece cumplir con ellas formalmente utilizándolas para garantizar el funcionamiento institucional sin transformarlas en un objetivo institucional en relación con la formación para la participación en el espacio público. Ambas escuelas entienden la participación de distintos modos, ampliando el lugar de la política como el espacio de discusión de los asuntos humanos en una; restringiendo este espacio y generando vínculos más “familiares”, en el otro.

Por otro lado, es interesante notar como la cuestión residencial, es decir, el lugar donde uno viva, y las posibilidades de circulación por otros ámbitos de la ciudad aparecen como elementos clave,

en la elección de la escuela por lo que es posible analizar una correlación entre desigualdad urbana y educativa (Nuñez, Litichever, 2015). Así el imaginario en torno a la posibilidad de acceder a otros establecimientos, quizás un poco más lejanos al propio barrio, también definen las posibilidades de elección y experiencias de formación que los jóvenes transitan.

De este modo, aún con un marco legal común, y bajo la sanción de la obligatoriedad de la escuela, los modos en que el Estado “garantiza” el derecho a la educación son muy distintos, dado los distintos modos en que se articulan las historias de las escuelas con los recursos actuales que brinda. Así, aún en el marco de políticas de Estado que se pronuncian y promueven la ampliación de derechos la desigualdad sigue tomando forma en la vida cotidiana de las escuelas.

## **Bibliografía**

Arroyo, Mariela. La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. Ponencia 7° Jornadas de Sociología. UNLP. Diciembre 2012.

Arroyo, Mariela (2011) “Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires”. E-book. Editorial Libros libres – FLACSO- Argentina. Colección Nuevas Ideas. (<http://libroslibres.flacso.org.ar/>).

Castoriadis, Cornelius (1998) “La cuestión de la autonomía social e individual” en *Contra el Poder*. N° 2, Junio de 1998, Madrid.

Duschatzky Silvia, (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.

Duschatzky S.-Corea C., (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (en prensa): “La escuela media y la producción de la desigualdad: Continuidades y rupturas”, en Tiramonti et al (comps.): *La escuela media a debate. Aportes de la investigación*. Buenos Aires.

Dussel, I. (2005): “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en Tedesco, J. C. (comp.): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-UNESCO, pp. 85-115.

Elbaum, Jorge, (1998) *La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar*, Propuesta Educativa, año 9, N°18, Buenos Aires.

- Falcioni, O. (2004): Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?. En: KAIRÓS, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – Nº 14 (Octubre /2004) <http://www.revistakairos.org>
- Feixa, Carles (1998) El Reloj de Arena. Cultura Juveniles en México. Cap.I (fragm.) pp.29-36. Y cap.III (fragm.) pp. 60-62. SEP- CIEJ, México.
- Fitoussi, J.-P., y Rosanvallon, P. (1997): La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm.10. México, D.F.
- Litichever, L. (2010) Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.-
- Litichever, Lucia (2013a) Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria. Revista Novedades Educativas 271 Julio 2013. ISSN: 0328-3534  
Págs.: 100.
- Litichever, Lucia (2013b) De la disciplina a la convivencia Revista El Monitor Ministerio de Educación de la Nación Nro 31 Agosto 2013 <http://elmonitor.educ.ar/category/secciones/dossier/>
- Mack, Wolfgang (2000) ¿Educación o segregación? Los jóvenes desfavorecidos en la escuela. Propuesta Educativa, Año 10, Nº23, Miño y Dávila.
- Núñez, P. y Litichever, Lucia (2015) Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela” Grupo Editor Universitario Editorial Aula Taller, Buenos Aires. 978-987-1309-19-1
- Reguillo, Rossana (2003) Cascadas: Agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la ‘participación’ juvenil. En Pérez Islas, J.A. y otros (Coords) Nuevas Miradas sobre los jóvenes. Colecciones Jóvenes Nº13. Instituto Mexicano de la Juventud, México, D.F.
- Reguillo, Rossana, (1998) El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano, En Cubides, H., Laverde, M.C., y Valderrama, C. E., (eds.) “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades”. Santa Fé de Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre.
- Rockwell, E. (1995), “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en Rockwell, E. (coord.), La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- Tenti Fanfani, E., (2003) Educación media en Argentina: desafíos de la universalización, En Tenti Fanfani, E. (Comp.) “Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso”, Unesco/Fundación OSDE/IPE/Altamira., Argentina.
- Viñao Frago, A. (2002): Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios, Ediciones Morata, Madrid

