

La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Una agenda de investigación

Myriam Southwell

Desde los comienzos del siglo XXI, la escuela secundaria ha vivido un tiempo de cambios que, en ocasiones, es presentado como *crisis* (idea presente ya durante la segunda mitad del siglo XX) u, otras veces, como *transformación*. Las maneras y condiciones en las que se lleva adelante la cotidianeidad así como los propósitos vitales han variado significativamente, en tanto que a lo largo de las últimas décadas un conjunto de procesos sociales, culturales y económicos han modificado las circunstancias de vida de las y los jóvenes. Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, a cambios en el ingreso a la actividad laboral y en las posibilidades de obtención de empleo, al reconocimiento de la participación en las construcciones familiares y a la diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición juvenil. Estas mutaciones fueron contemporáneas a una etapa que incluyó el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de las personas jóvenes. Junto a las «viejas» desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido «nuevas» desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, a los aspectos regionales, a las formas y estructuras de ingreso, al acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación y salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallón, 1997).

En los últimos años se ha puesto en evidencia una nueva condición juvenil, por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. El tramo vital de la juventud posee determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional, que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales. La

forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y en estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

La teorización sociológica ha señalado el peso del capital cultural adquirido antes del ingreso al sistema educativo así como el rol del origen social en las trayectorias educativas (Bourdieu y Passeron, 1981; Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 1995 y 2007; Kessler, 2002). A la vez, retomamos la afirmación de que la noción de «una escuela igual para todos», con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuosa de igualdad de oportunidades, ha acompañado, tal como señala Agnès van Zanten (2000), la confirmación de las desigualdades educativas. Por otro lado, una cuestión que se hace cada vez más evidente es que la escuela no remite a una fisonomía homogénea, sino a un conjunto de instituciones heterogéneas. Por lo tanto, puede ser descripta como un sistema con un alto nivel de fragmentación, tal como ha sido analizado por diversos estudios (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Gallart, 2006; Tenti Fanfani, 2009).

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en Argentina durante los últimos años repercuten notablemente sobre cómo las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no ha salido indemne de este proceso. Aun así, el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por muchas personas adolescentes con la sensación de que allí encuentran mayor protección que en otros circuitos donde transitan.¹ Nos interesa en este libro, atendiendo a estos rasgos ya documentados, analizar cómo la dinámica escolar refuerza o, por el contrario, busca torcer estas diferencias en su funcionamiento cotidiano.

Otro rasgo cuya integración es productiva para ampliar la consideración de aspectos relativos a la desigualdad es que existe una mutua implicación entre el espacio físico y el espacio social (Steinberg, 2015). Pues los residentes de una localización ocupan un lugar (físico), pero también un lugar

1. Esto lo hemos podido constatar en dos investigaciones anteriores realizadas por un equipo integrado por varios autores de este libro. Se trata de los proyectos «Intersecciones entre desigualdad y escuela media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social» (Programa de Áreas de Vacancia -PAV- de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica), realizado entre 2006 y 2009 -junto a equipos locales- en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades» (Proyectos de Investigación Plurianuales -PIP- del Conicet 2011-2013), que contempló el trabajo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

(social), en entramados que se apoyan sobre un conjunto de recursos y bienes objetivados e institucionalizados, así como sobre un cúmulo de capitales necesarios para hacerse de esos bienes o servicios (capital económico, informacional, social y simbólico, como por ejemplo tener acceso a la oferta en salud, educación, vivienda, infraestructura básica, etc.) (ibíd.). Se trata así de un espacio social construido tanto por la historia de las relaciones entre sujetos individuales y colectivos que lo habitan como por el tipo de vínculo que allí establecen el Estado, la sociedad civil y el mercado.² Sobre este conjunto de problemas buscaremos mostrar, en las páginas que siguen, las tendencias recientes, su conceptualización y las transformaciones institucionales.

A continuación nos proponemos sistematizar tópicos sobresalientes que la investigación sociológica y educacional ha producido recientemente sobre las políticas de inclusión, las revisiones del formato escolar, los vínculos intergeneracionales, la reciente incorporación de tecnologías, las regulaciones sobre las maneras de estar y vivir la escuela y la dimensión de los afectos.

LA AGENDA RECIENTE DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU IMPACTO SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA

Para una rápida caracterización de las tendencias sociodemográficas de los años 2010-2015, retomamos la afirmación de Alejandro Grimson (2015: 100) respecto a que:

[...] hay dos tendencias que generan un consenso bastante amplio, ya sea que se considere datos del Indec, de la Universidad Católica Argentina, de Cifra-CTA o del Ministerio de Trabajo. La primera tendencia es la reducción del desempleo, de la pobreza, de la indigencia y de la desigualdad. Para todas las fuentes, el 2013 fue el de menor desempleo, el de menor desigualdad de ingresos (índice de Gini) y el de mayor cobertura de programas de transferencia de ingresos del siglo XXI. Parte de esta tendencia es la ampliación del acceso a todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo, existe otra tendencia que implica la dificultad para revertir procesos profundos de segregación. La estabilización alrededor de un tercio de trabajadores no registrados, la ampliación de la Asignación Universal por Hijo, la persistencia de la segregación urbana en las villas de emergencia, la barrera para el

2. Retomamos aquí el relevante Programa de Investigación «Desigualdades Educativas, Sociales y Territoriales en Argentina» que se lleva adelante en la Universidad Pedagógica Nacional dirigido por Cora Steinberg.

ingreso de jóvenes al mercado de trabajo y la consolidación de instituciones educativas socialmente diferenciadas plantea la existencia de una frontera social que aún no se ha podido desestabilizar.

Existen así polos sociales que tienden a no convivir, a no compartir espacios, a no comprenderse.

Por su parte, Gabriel Kessler (2014) ha destacado la desigualdad como noción relacional. La comprende como multifacética y resalta su doble tendencia en la Argentina de los últimos años: hay clarísimos movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero a la vez perduran o incluso se refuerzan las desigualdades en otras dimensiones. Emmanuel Agis, Carlos Cañete y Demián Panigo (2010) han planteado que la distribución del ingreso empeoró en los últimos cuarenta años, con una leve mejoría entre 2006 y 2015. Así, la expansión matricular producida en los últimos veinte años, proceso que detallaremos a continuación, se produjo –como afirma Inés Dussel (2015)– en un clima de menores expectativas sociales y económicas. Esto creó otro tipo de demandas a las escuelas, no solo porque los alumnos son «recién llegados» al sistema escolar, sino también porque cargan con numerosas exclusiones y marginaciones, por lo que requieren otro tipo de atención por parte de las instituciones escolares (ibíd.). La Ley de Educación Nacional 26206 aprobada en 2006 fue un puntapié muy relevante, porque incorporó el nivel secundario completo a la obligatoriedad de la enseñanza e instaló fuertemente la noción de la inclusión como condición necesaria para una educación democratizadora, para todas y todos.

La transición entre los siglos XX y XXI ha mostrado un crecimiento muy significativo de la escuela secundaria. Mientras que en 1980 solo el 42,2 por ciento de la población en edad escolar (entre 13 y 17 años) asistía a la escuela media, en 2006 ese porcentaje trepaba a más del doble (86 por ciento) y en 2011 alcanzaba al 92,9 (Itzcovich, 2014). Asimismo, las tasas netas de escolarización crecieron entre 2000 y 2010 (de 81,4 a 84,5 por ciento) y la diferencia entre los ingresantes y los graduados mejoró al mostrar un decrecimiento del 37,8 al 32,8 por ciento (ibíd.). Aun tomando estas cifras de mejora, los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) demuestran que los índices de terminalidad de la secundaria son muy diferentes según los sectores socioeconómicos de los que proviene el alumnado. Por ejemplo, en 2008 solo el 13,1 por ciento de las y los jóvenes de sectores sociales más pobres conseguían terminar sus estudios secundarios, mientras que los sectores más altos lo hacían en un 96,2 por ciento (Pereyra, 2009 citado en Dussel, 2015).

Asimismo, como consecuencia del trabajo sobre el problema del abandono escolar se ha producido una disminución de ese indicador y un crecimiento

de las tasas de repitencia, lo que estaría indicando que más alumnos y alumnas permanecen en el sistema educativo, aunque con trayectorias escolares más prolongadas y probablemente erráticas; asimismo, la sobreedad tiene picos alarmantes en segundo, tercer y cuarto año del nivel medio (Dussel, 2015). Este fenómeno parece estar más vinculado a que las instituciones albergan una mayor diversidad de trayectorias, alterando los tiempos previstos a través de estrategias de trabajo tutorial y/o apoyo para aquellos aprendizajes que requirieron más detenimiento y trabajo adicional.³ En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se vienen llevando adelante estos acompañamientos de forma institucionalizada mediante proyectos de mejora y de dispositivos como los Centros de Orientación y Apoyo (COA) y Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj).⁴ Se han impulsado así dispositivos de extensión, profundidad y naturaleza variable, que establecen modos de soporte de la escolaridad, a mitad de camino entre grandes definiciones políticas y resoluciones locales de distintos problemas emergentes. Por esos motivos, la investigación educacional ha ido incorporando el análisis sistemático de los dispositivos que se desarrollan en las escuelas.⁵ Por estas y otras experiencias, probablemente haya que complejizar la hipótesis de la continuidad del formato escolar –que nos ha sido muy productiva en algunos momentos–, atendiendo a las transformaciones que se proponen y se llevan adelante impulsadas por la política educativa o como producto de las iniciativas de las propias escuelas. Abordaremos este punto en un próximo apartado.

Es necesario visualizar también que la expansión de ese nivel de la enseñanza se produjo dentro de un sistema educativo que ya tenía grados

3. Es de destacar que después de la última dictadura militar en la Argentina, el término *desertor* y la noción de *deserción* adquirieron notorias connotaciones negativas que fueron cuestionadas en el uso especializado (Ponce de León y Legarralde, 2014).

4. Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj) fueron creados para que en dos años puedan terminar la escuela media quienes abandonaron sus estudios o tienen la primaria completa. Está destinado a adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años y la propuesta del Cesaj abarca todas las materias contenidas en el ciclo básico de la educación secundaria.

5. Sobre estos aspectos trabajamos en otro proyecto que compara los modos de intervención sobre situaciones de desigualdad educativa en Francia y Argentina («Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine», coordinado por Jean Yves Rochex y Myriam Southwell, ECOS-MiNCyT). Sobre estos aspectos es especialmente relevante la reciente tesis de doctorado en Ciencias Sociales de Octavio Falconi, «Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria», Flacso Argentina, 2016.

significativos de segmentación en su interior. Dussel (ibíd.) plantea que las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema se han desplazado al interior de las escuelas, que, por ejemplo, ven aparecer circuitos de distinta calidad en los turnos matutino y vespertino; también problemas que se encontraban antes en escuelas primarias, y por ello o por otros motivos quedaban afuera de los clásicos colegios, hoy tienen que ser asumidos o confrontados a diario por las escuelas secundarias.

Los cambios legislativos de los últimos diez años, específicamente la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, junto con la expansión de programas de becas, la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa Nacional Conectar Igualdad, entre otras medidas, impactaron de forma significativa en el nivel medio. A ello se suman los cambios en la concepción de la disciplina y la convivencia, la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral a través de la Ley 26150, los centros de actividades juveniles, la provisión de libros y materiales y el estímulo a la participación política de los estudiantes, entre otros.

Claudia Bracchi y María Inés Gabbai (2013) señalan que a partir del año 2006 se establece un cambio decisivo en las regulaciones educativas de nivel nacional y en la Provincia de Buenos Aires. Adquiere un rol preponderante, a juicio de las autoras, la premisa de que todas las y todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar (ibíd.: 36). Para ellas, la obligatoriedad implica redefinir las formas de la escolaridad de una manera en que todos los actores resultan comprometidos:

Pensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su modelo curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar para cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización (Bracchi, 2010: 2).

Detengámonos brevemente –en este y en otros apartados– en estas medidas. Entre 2009 y 2015, el Gobierno nacional impulsó cambios en la concepción y los modos de la organización cotidiana de las escuelas, por ejemplo, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y del Programa de Transformación de la Escuela Secundaria, que buscó cambiar «el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo» (Gorostiaga, 2012: 149). Se impulsaron 1.500 planes de mejora en todo el país (sobre un total aproximado de 10.000 escuelas secundarias) para incentivar que las instituciones se analizaran a sí mismas y desarrollaran estrategias de mejoramiento. Asimismo, se implementó el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar en las Escuelas Secundarias, que incluyó tutorías y seguimiento para trayectorias intermitentes.

Junto con estas políticas, se destacan también los programas de becas o transferencias monetarias directas a las familias para generar mejores condiciones para la escolarización, que ofrecen otras alternativas para las personas jóvenes y sus familias en lugar de la entrada temprana al mercado laboral. Como ha descripto Dussel (2015), estos programas de becas comenzaron en la década del noventa e incluían en 2004 a 450.000 estudiantes sobre 2.800.000 alumnos en las escuelas secundarias, y podían considerarse como programas compensatorios. Estas y estos estudiantes fueron definidos, en los noventa, como parte de «poblaciones en riesgo» que debían recibir un suplemento especial para poder continuar sus estudios.

Una política de alto impacto fue la instalación de la AUH implementada a partir del año 2009, la cual significó una reorientación del discurso político en la búsqueda de una lógica más universal. Según el estudio de Emmanuel Agis, Carlos Cañete y Demián Panigo publicado en 2010, 3.200.000 niños, niñas y personas jóvenes y 1.650.000 familias eran beneficiados con ese ingreso mínimo a cambio del cumplimiento de la obligación escolar y el control médico. De acuerdo con la información provista por el Observatorio de la Seguridad Social de la Administración Nacional de Seguridad Social (Anses), la AUH alcanzaba en octubre de 2012 a más de 3.500.000 de niños, niñas y adolescentes y a 1.800.000 hogares distribuidos en todo el país. En el mismo año, la cobertura de la Asignación por Embarazo llegaba a 219.044 mujeres (Díaz Frers y Casadei, 2010).

Sin embargo, aún hay mucho por hacer en relación a que estas políticas se concreten en una escolarización significativa y democratizadora para las y los jóvenes. Nora Gluz (2013) alerta sobre la reducción de la exclusión a una cuestión económica, sobre la persistencia de una «inclusión excluyente» que da acceso pero no logra incluir a los sectores más pobres en experiencias educativas de calidad, y sobre la necesidad de repensar el trabajo escolar para que puedan formularse propuestas universalistas (Dussel, 2015):

No se trata de retornar a un universalismo homogeneizante, que bajo el argumento de la escuela común desconozca las desigualdades y heterogeneidades sociales y construya patrones de normalización social; pero tampoco de un particularismo fragmentador y excluyente que imposibilite la fragmentación de lo común (Gluz, 2013: 141-142).

Por otro lado, algunos análisis recientes destacan que observan que estas políticas muchas veces no están suficientemente articuladas con otras medidas pedagógicas para mejorar la experiencia escolar de la juventud (Jacinto y Terigi, 2007). Señalan también que falta una evaluación sobre el impacto de las becas en los procesos de aprendizaje y en los niveles de promoción del estudiantado.

En torno a estas preocupaciones es relevante incluir la producción de Gonzalo Saraví (2015) en torno a procesos –identificados para México, pero con claras resonancias en la Argentina– crecientes de fragmentación sin exclusión. Estamos habituados a pensar esos dos procesos juntos, fragmentación y exclusión, pero en el escenario que estamos presentando la opción y las acciones por la inclusión son muy significativas, aunque no está exento de un claro proceso de fragmentación.

Por su parte, Valeria Llobet (2013) señala el giro de las políticas desde un enfoque de combate de la pobreza hacia un enfoque basado en derechos, que ha planteado una nueva forma de protección social. Llobet analiza el Proyecto Adolescente de la Provincia de Buenos Aires, que se gestiona a través de una organización de la sociedad civil. Este busca consolidar la asistencia escolar, sin embargo, la autora destaca que posee poca capacidad de coerción para lograr que las y los adolescentes asistan a la escuela y que termina poniendo el énfasis en la transformación de valores y expectativas y no en los logros escolares o en la asistencia: «El programa tanto podría estar fortaleciendo la agencia de las/os adolescentes, como mostrar una paz normalizadora mediante la apuesta al cambio de valores y los resultados comportamentales» (ibíd.: 200). En su análisis, Llobet destaca que una consecuencia no deseada de estos programas es que se incrementa el control sociomoral sobre las personas jóvenes de los sectores urbano-marginales y no se avanza en una mayor autonomía o en sus logros escolares. «La falta de avances consecuentes en áreas que se vinculan con la autonomía económica y política fortalece una vertiente de reprivatización e individualización *psi* de la entrada al mercado de trabajo tratada como proyecto de vida» (ibíd.: 261). Para esta investigadora, programas como el analizado confirman «la hipótesis de una división entre la inclusión *mainstream* y la ciudadanía plena, por un lado. Y una inclusión y ciudadanía subalternas», y concluye que «el balance con esas dimensiones que podrían promover ciudadanía y agencia aún no se ha logrado» (ibíd.: 263).

La pregunta sobre el fortalecimiento de saberes y la convalidación de trayectorias con énfasis en afianzar la autonomía de las y los jóvenes es un elemento muy significativo a consolidar en el marco de las políticas que se han descrito y que construyeron mejores condiciones institucionales para hacer más posible la escolarización. Por lo tanto, en el contexto de las políticas que buscaron efectivizar derechos y universalización de la escolarización, debe tener un lugar de relevancia la producción e invención pedagógica necesaria para consolidar el proceso de inclusión sin fragmentación; hay que desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, que incorpore la diversidad de identidades y experiencias generando puentes de enseñanza que permitan una inclusión más plena y más igualitaria.

EL FORMATO EN DISCUSIÓN

En los últimos años se expandió la discusión sobre el formato escolar y la necesidad de revisarlo, mientras se iban desarrollando experiencias de cambios en aspectos estructurales de la organización de la escuela; se consolidó así un escenario que combinó la preservación de aspectos clásicos y la transformación de algunos rasgos sustantivos. Los cambios de formatos han surgido de impulsos políticos sostenidos por una significativa reflexión pedagógica, llevados adelante por políticas educativas o movimientos políticos (por ejemplo, agrupaciones de personas desocupadas), o incluso, en algunos casos, por decisiones institucionales resultantes de las propias reflexiones y experiencias.⁶

Las tendencias a la renovación promovidas por políticas públicas o por experiencias políticas más autónomas convergieron con planteamientos que venían produciéndose desde tiempos anteriores acerca de si el formato escolar, al que se considera rígido y tradicional, es el adecuado para cumplir nuevas funciones propias de las necesidades de la sociedad contemporánea y –fundamentalmente– del imperativo de la universalización de la escuela. Una serie de trabajos recientes de especialistas (Baquero, Diker y Frigerio, 2007; Southwell, 2008; Tiramonti, 2011) ha destacado que el formato se ha evidenciado como un obstáculo en sí mismo para hacer masiva y democrática la escolarización.

Ya hemos explorado en otros trabajos (Southwell, 2008, 2011a y 2011b) cómo una mirada histórica sobre el despliegue y la consolidación de la escuela secundaria permite comprobar que el formato se consolidó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que esa construcción se afianzó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma, y que logró posicionarse como la noción misma de *escuela media argentina* hasta la actualidad. También esa perspectiva histórica nos permitió visualizar la enorme diversidad existente atrás de la denominación *escuela media*, no solo en la actualidad, sino incluso en el pasado. Lo que ha tenido y tiene en común ese abanico diverso es el formato: el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum

6. Si bien las experiencias que han sido más analizadas refieren a las escuelas de reingreso y a los bachilleratos populares, existen otras realizadas en las provincias de Córdoba (PIT) y de Río Negro (ESJ), entre otras, que dan muestra de una conceptualización y una puesta en funcionamiento de la hipótesis del agotamiento del formato clásico.

graduado, una secuencia fija de grados y asignaturas, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. Otro rasgo evidente en su despliegue histórico es la gran recurrencia de las propuestas de solución y mejoramiento ofrecidas durante más de cien años: ciclo básico/ciclo superior, ciclo general/ciclo preparatorio, ciclo básico/ciclo de especialización o ciclo único fueron opciones que reaparecieron en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Más allá de su recurrencia, esas alternativas transformaron poco el currículum y el formato. Las propuestas –de distinto signo e intención– que avanzaron en modificar el formato –o algunos de sus rasgos– fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad (Southwell, 2011).

Esto a lo que denominamos *formato* ha sido puesto bajo la lupa por diversos y relevantes trabajos (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011). Se trató de una hipótesis muy productiva, que permitió trascender la lógica eficientista-individualista que concentraba los diagnósticos sobre las dificultades escolares en los estudiantes, las familias, el currículum, etc., y pasar a desarrollar una conceptualización más omnicomprendiva, que permitiera destacar la potencia modeladora de un funcionamiento sistémico. Sin embargo, vueltos hoy sobre esa hipótesis nos preguntamos por su potencialidad también para este nuevo momento. Dussel nos plantea una controversia que cobra mucho sentido en el desarrollo que ha tenido nuestra investigación:

[...] la hipótesis de la continuidad del formato escolar debería ser matizada, ya que no presta suficiente atención a las distintas formas en las que las políticas educativas y las escuelas están respondiendo a la nueva situación. Los resultados quizá no sean los esperados, pero eso no quiere decir que se haga lo mismo (Dussel, 2015: 296).

Las experiencias en las que se ha transformado el formato escolar parecen haber sido impulsadas por –como hemos dicho– la iniciativa de la política educativa de alguna jurisdicción, de movimientos o de grupos, con una reflexión colectiva sobre cuáles han sido las finalidades de la escuela y cuáles deberían ser, y/o a partir de situaciones escolares muy críticas, de desdibujamiento institucional muy profundo o de pérdidas muy significativas de la matrícula y los vínculos comunitarios. Según la experiencia recogida en nuestra investigación, es menos frecuente o al menos no es una demanda

distinguible por parte de los actores institucionales cuando existen situaciones de mayor estabilidad institucional.⁷

En torno a la discusión sobre el formato, se ha profundizado específicamente en la categórica fuerza modeladora que posee el régimen académico. Este involucra aspectos determinantes y estructurales relativos a los modos en que la secundaria organiza su cotidianeidad, sus mecanismos de calificación y promoción son novedosos para las y los estudiantes ingresantes; se trata de condiciones sustantivamente distintas a las que conocieron durante su paso por la primaria. Por ello, la producción académica especializada y algunas políticas han puesto el acento en que no deben naturalizarse las «reglas del juego» propias del nivel ni invisibilizarse que la adaptación a ellas requiere un trabajo de socialización que no siempre se prepara.

Con la preservación de la escolaridad y la concreción de la obligatoriedad como horizonte, se produjeron actos normativos –como la modificación del régimen académico– y otras medidas tendientes a que las instituciones tomaran en mayor magnitud en sus manos acciones para fortalecer la permanencia y los aprendizajes de las personas jóvenes. Por ejemplo, la Resolución 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, relativa al régimen escolar, estableció que:

El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a las clases manteniendo las obligaciones escolares. El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de estudiantes en la escuela.⁸

A partir del relevamiento de situaciones institucionales que hemos conocido durante la investigación podemos afirmar que se ha consolidado la necesidad de la perspectiva institucional para evaluar las trayectorias del alumnado, teniendo en cuenta la interacción de múltiples aspectos y dimensiones intervinientes. Este debate se puso de manifiesto, por ejemplo, cuando la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires se propuso,

7. Agradezco a Alejandra Birgin el intercambio sobre este aspecto; pues ella encontró esta misma caracterización en su proyecto de investigación «Representaciones sociales sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales» (UNIFE).

8. El texto completo de la Resolución 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se encuentra disponible en: <<https://eestvillagesell.files.wordpress.com/2015/03/resolucion-587-11-regimen-escolar-version-imprimible.pdf>> [consulta: 10 de julio de 2018].

a partir del 2009, realizar estudios para identificar indicadores que permitieran anticipar posibles situaciones de abandono escolar en las escuelas secundarias de la jurisdicción. Entre los primeros hallazgos obtenidos no aparecían con regularidad las hipótesis explicativas más comunes (por ejemplo, las y los jóvenes abandonan la escuela porque comienzan a trabajar), sino, y recurrentemente, «configuraciones institucionales que, junto con ciertos atributos que portaban los alumnos, tendían a producir el abandono escolar» (Ponce de León y Legarralde, 2014: 3). A partir de allí, se tendió a cambiar el eje de la investigación desde la identificación temprana del abandono hacia situaciones de «vulnerabilidad educativa», entendidas como «el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno» (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010: 12). Esto condujo a cambiar la posición de la investigación –y la gestión–, a prestar mayor atención a las «situaciones de escolarización», a poner el foco en las situaciones que dan lugar al debilitamiento del vínculo de escolarización, más que en las características de las alumnas y los alumnos (Ponce de León y Legarralde, 2014).

Un elemento más que ofrece complejidad es que el alumnado debe, con frecuencia, adecuarse a diversas modalidades de trabajo. Usualmente, además, existen deslizamientos desde aspectos vinculados al comportamiento hacia la evaluación del rendimiento, en la conformación de calificaciones «conceptuales». En relación con estos aspectos vale la pena situar el llamado de atención que realiza Ricardo Baquero junto a otros autores:

[...] al observar mesas de exámenes en escuelas de secundaria básica, presenciábamos una escena recurrente: la experiencia solitaria del momento en el cual se constata la repitencia de año. Ya sea por estimaciones equivocadas por parte del estudiante acerca del riesgo de repetir [...] o porque ningún referente institucional anticipe, comunique o acompañe, o por el desconocimiento por parte de los profesores del examen del día de la situación en la que se encuentra el estudiante, el resultado es una escena reiterada: el/la alumno/a se encuentra solo/a, enfrentando la noticia de que debe repetir el año escolar (Baquero *et al.*, 2012: 91).

Sin embargo, la misma investigación también registra la existencia de variaciones o diversificaciones en las modalidades de evaluación (modificación de agrupamientos de estudiantes, diversificación de la distribución o compartimentación de evaluaciones, entre otras), impulsadas por la intención de sostener la escolaridad (*ibíd.*).

Este tipo de intervenciones posibilitarían otras maneras de producción pedagógica de la escuela, que permitieran trascender un uso tradicional, extendido y consolidado en el tiempo que consiste en que la institución enfa-

tice la comunicación de las dificultades. Por un lado, se informa y se eleva a las y los responsables institucionales, jerárquicos o jurisdiccionales, las dificultades de rendimiento del alumnado; por otro, se comunica a las y los estudiantes y sus familias las dificultades escolares. Hay en ello, además, un sobreentendido acerca de la eficacia de la palabra escrita y la presuposición de una deriva automática en nuevas acciones. En cambio, el foco puesto en el desarrollo de intervenciones institucionales posibilitaría otras maneras de hacer con esa información, que no se reduciría a ser comunicada, sino que potenciaría la imaginación y la producción pedagógica de la escuela al desarrollar otros modos de acompañamiento, la elaboración de alternativas y la potenciación de los saberes profesionales de la enseñanza.

La discusión global acerca del formato probablemente haya sido una buena manera de llegar al corazón del funcionamiento cotidiano de la escuela, el cual se concreta en el funcionamiento del régimen académico. A su vez, posibilitó correr los énfasis puestos sobre los individuos (las potencialidades del alumnado, el acompañamiento de sus familias, las expectativas de docentes, etc.), para posicionarse como un sistema concatenado y consistente –nótese que no decimos coherente– de expectativas y acciones que producen «situaciones de escolarización» en las que es posible impulsar –o no– condiciones institucionales contrapuestas a fragilizar el vínculo con el saber, la vulnerabilidad individualidad y la trayectoria aun más solitaria. La mirada sobre el formato, el régimen académico y las situaciones de escolarización hizo más potente la dimensión institucional de la escolaridad.

LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN EL MARCO DE LA SOCIABILIDAD CONTEMPORÁNEA

El interrogante que atraviesa de manera transversal la investigación base de este libro es el estudio de las formas –novedosas y no tanto– en que se vinculan personas jóvenes y adultas en las escuelas. Pretendemos evitar tanto aquellas caracterizaciones que enfatizan el desencuentro y las dificultades para comunicarse y relacionarse que atravesarían ambos grupos etarios en las instituciones escolares así como las miradas que sostienen que predomina el conformismo ante lo que acontece en la escuela. Más que hallar explicaciones que cristalicen, nos interesa pensar qué tipo de escolaridad ofrecen las interacciones y, en el mismo sentido, qué modos de vinculación generacional habilita la escuela cotidiana. Para ello, es necesario complejizar el análisis de manera tal que permita comprender lo que surge en los modos de expresar consensos y disensos en la cotidianeidad escolar, así como indagar en las experiencias particulares de las y los jóvenes y de las educadoras y los educadores, de acuerdo tanto a clivajes

tradicionales—étnicos, de género, clase social—, a distinciones construidas por los grupos de pertenencia juvenil —el barrio, el fútbol o la música— y a la trayectoria laboral para las y los docentes.

Un modo clásico de abordar las relaciones entre alumnado y docentes, personas jóvenes y adultas, en los estudios sobre educación se vincula a la existencia de un desencuentro que es consecuencia de un conflicto generacional. Este argumento es deudor de las teorías propias de un contexto particular, como fue la emergencia del concepto *cultura juvenil* en los años sesenta, que hicieron hincapié en el estudio de las subculturas juveniles como formas de resistencia (Núñez, 2013) y cuestionamiento, a través de las cuales algunos sectores juveniles expresan una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica (Hall y Jefferson, 2000).

La teorización social produjo significativas claves de lectura para interpretar los vínculos entre las generaciones. Desde las juveniles conceptualizaciones de Walter Benjamin sobre la confrontación generacional a los comienzos del siglo XX, pasando por la reflexión de Herbert Marcuse en la década de 1960 acerca del conflicto generacional y la producción de contracultura y el gran aporte de Margaret Mead, quien describió los vínculos generacionales (prefigurativos, cofigurativos y posfigurativos) en 1970, a los que se sumaron análisis de la sociología de la educación, como el que produjo Paul Willis acerca de las oposiciones que tenían lugar en la escuela —estudiantes/docentes, varones/mujeres, ingleses/inmigrantes—. Ese tipo de construcción conceptual, de la cual solo hemos dado algunos ejemplos, generó una significativa renovación al establecer la necesidad de analizar las interacciones escolares superando las tendencias más estructurales y la dinámica de las regulaciones, para dimensionar en mayor medida el peso de las relaciones intergeneracionales en las situaciones y en los espacios donde acontecen.

En tanto la intención de la investigación es indagar en los vínculos entre las personas jóvenes y adultas, es preciso prestar atención a las condiciones en las que se producen las interacciones escolares. Pareciéramos encontrarlos ante una discordancia entre ambos grupos etarios para definir las situaciones de interacción en las escuelas secundaria. Este fenómeno se debe, en parte, a que uno y otro apelan a fundamentos diferentes para expresar sus expectativas acerca de la escolarización. Las y los jóvenes y las adultas y los adultos parecieran definir las situaciones escolares de modo tal que se dificultaría su desarrollo de manera consensuada. Un análisis relevante y documentado sobre esta problemática se despliega en este libro en el capítulo de Lucía Litichever, «“Sacate la gorra que estás en la escuela”: modos de estar en las escuelas».

En su estudio clásico sobre el interaccionismo, Irving Goffman señalaba que las personas definen sus situaciones de interacción a partir de lo que

entienden como «un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas» (1953: 21). Pueden ser precisamente las dificultades para acordar cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar sobre aquellas cuestiones consensuadas como sobre otras donde existen mayores divergencias, así como también sobre las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni muchos menos en todos los espacios áulicos –precisamente es en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada persona–, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién las define y cuáles son los roles que se espera que cada una/uno desempeñe.

La investigación de Pablo Di Leo sobre la formas de subjetivación de las y los jóvenes en relación con las instituciones educativas –que abarcó dos escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– planteó que las y los agentes escolares que el estudiantado identifica como «dignos de confianza» son aquellas y aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde «ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua» y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010: 189). Asimismo, el autor destaca la confianza como una inversión riesgosa –«La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro», dice Laurence Cornu (1999: 19) retomando a Georg Simmel; es una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo–, como un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También subraya que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos de constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionadas por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas prepolíticas de ejercicio de poder (ibíd.).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del «otro» como respecto a la propuesta educativa. De allí que, en ocasiones, se expresen entre las y los jóvenes malestares –por ejemplo, que no se aplican sanciones merecidas, relaciones entre grupos o situaciones de discriminación– y demandas mutuas entre docentes y alumnado; profesoras y profesores se quejan de cómo es su estudiantado mientras que este demanda mayor presencia de sus docentes y ser tratados con respeto. Por otro lado, las expectativas y percepciones de estudiantes y docentes acerca de quién es un buen/a alumno/a, tal como se explora en el

capítulo «Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión» de Luisa Vecino y Bárbara Guevara, en este volumen.

Estas tensiones se manifiestan de múltiples maneras, aunque quizá se plasmen de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las *funciones de la escuela* y los distintos modos de vivir la *temporalidad*. En la escuela secundaria existen entre las personas jóvenes y adultas percepciones muy distintas acerca de lo que se considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnado. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria.

Este desacoplamiento tiene efectos sobre, al menos, dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intrageneracionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal, se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

En los últimos años hemos venido desarrollando el concepto de *posición docente* (Southwell, 2013 y 2015). Cuando nos preguntarnos acerca de qué hace la diferencia de las trayectorias de formación que ofrecen unas y otras instituciones partimos de retomar valiosas indagaciones sobre las regulaciones del trabajo docente en los estudios de historia, política y sociología de la educación de los últimos años. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales del profesorado, las diversas orientaciones del Estado, etc. Desde estos ricos y necesarios abordajes, hemos ido buscando incorporar otras dimensiones para seguir aproximándonos a esa pregunta –siempre abierta– sobre qué hace la diferencia. Pues notamos que instituciones similares, que atienden matrículas muy parecidas, que trabajan con obstáculos y posibilidades comunes, con docentes regulados de la misma manera y con condiciones salariales uniformes, sin embargo habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes.

En esa búsqueda hemos abordado el modo en que educadoras y educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto de la razón de ser de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión y la existencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros paternalistas o normalizadores (Southwell y Vassiliades, 2014).

La idea de *posición docente* recoge un conjunto de revisiones que fueron incluidas en el campo de la investigación social y educativa por movimientos como el giro cultural o hermenéutico y el giro discursivo. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo. La noción de *posición docente* se basa en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino que supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización.

Hablar de *sujeto* remite a *posiciones de sujeto en el interior de un discurso*. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 1987). Es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran en una serie de posiciones diferenciales. En este marco, la categoría de *posición docente* se refiere a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de tal tarea. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y, específicamente, de los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que las y los docentes se dejan interperlar por las situaciones y por con quienes trabajan cotidianamente, así como también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación. Asimismo, esta conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, inherentemente política en posturas que se desarrollan en cada situación (Southwell, 2013).

Siguiendo la hipótesis que venimos explorando acerca de la existencia de un proceso de desacoplamiento entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven,⁹ este resulta más notable aún en las y los estudiantes que provienen de sectores populares y en las familias que enfrentan por primera vez el contacto con la matriz tradicional de la escuela secundaria.

Si bien este desacoplamiento también es constatable de manera transversal en los distintos grupos sociales, las visiones acerca de la función de la escuela secundaria y los sentidos que le otorga cada uno suelen expresar diferencias. En esta línea, pese a la masificación del nivel y la proclamación de la obligatoriedad, amplios sectores de la sociedad conservan una mirada sobre el sentido de la escolarización que dista en muchas ocasiones de las búsquedas que hacen las personas jóvenes y la significación que le atribuyen. Estos elementos dan cuenta de un crecimiento de las funciones de la escuela y del desplazamiento de las misiones tradicionalmente académicas. Con ello, se revela que se debe ir más allá de ampliar los perfiles de las alumnas y los alumnos con quienes se trabaja; pues se trata de hacerles lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados a la sociabilidad (Dussel, 2015).

Esto se expresa en dos grandes dimensiones. Una que se ha hecho evidente en los últimos años es la incorporación en la escuela de nuevas figuras o el refuerzo de algunas ya existentes (asesores, gabinetes, tutores) y las redes de apoyo externas –juzgados, organizaciones de protección de niñas, niños y adolescentes, y centros de salud–, que complementan, contribuyen y a veces tensionan la acción de la escuela.¹⁰ En esa formación de sociabilidad están siempre prestas a resurgir las clásicas perspectivas normalizadoras y moralizadoras que integran la escolaridad desde su origen. La otra dimensión parece estar aún mucho más en ciernes y se refiere a que, en procura de construir diálogos fecundos con la cultura y la experiencia contemporánea, deberían también incorporarse modificaciones en la sensibilidad o nuevas formas de sociabilidad; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construc-

9. Retomamos aquí la producción anterior: Southwell, Myriam *et al.*, «Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía», en Secretaría de Investigación UNIFE, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIFE: Editorial Universitaria, 2015, pp. 309-337.

10. Para un análisis más detallado ver: Zelmanovich, Perla, «Contra el desamparo», en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013, pp. 49-64.

ciones familiares y parentales, a las estéticas, a vínculos de mayor cuidado y reciprocidad, etc.

Anteriormente mencionamos las tensiones que se producen en relación a las políticas y estrategias institucionales que se desarrollan a efectos de la expansión de la escolaridad. En la vivencia de cotidianeidad de las escuelas encontramos durante nuestro proyecto de investigación muestras y testimonios que evidencian tensiones, dificultades y malestares relativos a las políticas que se impulsaron para la expansión de la escolaridad; a partir de ellas se abarcan sectores que no habían sido parte de la escolaridad secundaria en décadas anteriores. Como afirma el informe elaborado por María Paula Montesinos, Liliana Sinisi y Susana Schoo (Diniece, 2009), estos conflictos no se dirimen pacíficamente por las familias ni por los miembros de las instituciones. De los testimonios incluidos en los capítulos de este libro se desprende que el malestar se expresa en una conjunción de elementos que incluyen el cuestionamiento a la escuela en sí misma.

Estos procesos repercuten en el modo en el cual se organizan las interacciones, en particular, en la manera en que se configuran los vínculos entre personas jóvenes y adultas en la escuela media. Como ya hemos señalado, partimos de reconocer que las representaciones de ambos grupos sobre lo que debiera ocurrir en el aula revelan intensas diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar, con divergencias respecto al saber, a la justicia y las reglas escolares, y a las nuevas tecnologías, entre otros aspectos.

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Argentina tiene una reciente pero significativa experiencia en la búsqueda de hacer más masivo el acceso a la tecnología. Siguiendo la caracterización de Ariana Vacchieri (2013), podemos sintetizar que la incorporación de computadoras en las escuelas se registra desde comienzos de los noventa, bajo la forma de gabinetes informáticos. En la década siguiente surgieron los programas basados en la modalidad de una computadora por alumno, cuya aplicación comenzó por el ciclo superior del nivel secundario de las escuelas técnicas. Esa decisión se fundó en la noción de que en ese nivel existían las mejores condiciones para comenzar con una política de este tipo: los estudiantes utilizaban *software* específico para cada especialidad, los profesores estaban capacitados para su uso y la escasa disponibilidad de computadoras en los laboratorios de informática creaba una seria dificultad. Poco tiempo después, se decidió extender el modelo 1 a 1 a toda la escuela secundaria y surgió Conectar Igualdad (ibíd.).

Como efecto de esas y otras políticas junto al impulso de la industria y el consumo, los datos censales muestran un significativo crecimiento en el uso de medios de comunicación. La Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Entic) relevada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec) mostraba que en 2011, a nivel nacional urbano, se encontraba casi universalizada en los hogares la disponibilidad de aparatos de televisión y de radio y, en un porcentaje muy alto (85,6 por ciento), la telefonía celular. Con menor nivel de incidencia se registraba el acceso a la telefonía fija (61,9 por ciento), a computadoras (52,8 por ciento) y a internet en el hogar (43,8 por ciento) (Indec, 2011 citado en Tedesco y Steinberg, 2015: 177).

Asimismo, según una encuesta nacional administrada en escuelas primarias y secundarias por el Programa TIC y Educación Básica de Unicef Argentina, en el segundo semestre de 2011 existía una alta dotación de equipamiento tecnológico tanto en las escuelas como en los hogares de personal docente y directivo. Televisores, reproductores de DVD y computadoras para uso pedagógico estaban disponibles en más de un 90 por ciento; proyectores, conexión a internet o cámaras digitales oscilaban entre el 40 y el 70 por ciento de las escuelas, mientras que los servidores y pizarras electrónicas, en cambio, existían en porcentajes muy inferiores. Un dato muy interesante es la escasa diferencia entre el equipamiento que había en los hogares del personal docente y directivo y en los del estudiantado (Tedesco y Steinberg, 2015: 177).

«Con el impacto de las políticas de provisión de computadoras (modelo 1 a 1) las escuelas secundarias públicas muestran mejor equipamiento que sus pares del sector privado» (ibíd.), sobre todo si se refiere a la disponibilidad de servidores. Ello va acompañado por el hecho de que la resistencia que existía hace unos años atrás en relación a la incorporación de tecnologías por parte de docentes y directivos/as es hoy por hoy marginal, aunque también hay evidencias de que no llegan a aprovechar significativamente sus usos pedagógicos. Podemos concluir, junto con otros trabajos, que los programas de distribución de *netbooks* han achicado enormemente la brecha digital respecto del acceso e introducen un gran desafío en relación a la enseñanza, a las concepciones sobre el conocimiento y a la autoridad pedagógica. Los modos de aproximarse a estas nuevas tecnologías suelen ser diferentes entre personas jóvenes y adultas, situación que hace necesario revisar los nuevos modos de vinculación que se proponen y qué tipo de transmisión intergeneracional se produce en relación al uso de las tecnologías.

Aportes recientes acentúan la necesidad de avanzar hacia experiencias que miren como productoras a las nuevas generaciones, para evitar la disociación entre el discurso teórico y la utilización real de las tecnologías. En ocasiones, y más allá del uso de la computadora, en el manejo de tex-

tos en cualquier soporte existe una diferencia entre las distintas escuelas de los saberes y de la profundidad de análisis implicados en las actividades de escritura y de lectura. En algunas instituciones, las actividades consisten en escrituras personales, ensayos, puntos de vista, es decir, propuestas que ponen en juego quehaceres propios de un escritor experto, como son la planificación del texto, su estructuración según las características tipológicas y cierta profundidad en el análisis de textos leídos que sirven como disparadores de la escritura. En otras, contrariamente, las actividades radican en responder preguntas que se encuentran explicitadas en el texto leído o en la explicación del profesor. El desafío consiste entonces en identificar qué parte copiar para responder a la pregunta. La disparidad de las estrategias intelectuales es visible y hace pensar en qué medida nos posicionamos y posicionamos a nuestro alumnado en un rol de productor cultural o como pasivo reproductor de lo ya conocido.

En este sentido, retomamos el énfasis referido a priorizar la construcción de un lazo social que estaría basado en la reunión alrededor de centros de interés común, donde se comparte el saber, hay aprendizaje y cooperación (Lévy, 1997). A la vez, no debe olvidarse que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre productores y usuarios (Dussel, 2012; Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Como ha planteado Daniel Link (Schuliaquer, 2005), internet no supone un abandono de la cultura letrada, sino que, por el contrario, actualiza su enorme vigencia y potencia, dado que la interactividad se hace mayormente a través de prácticas de lectura y escritura. Y porque, además, la interactividad en internet nos desconecta de otros medios de comunicación cuyas prácticas culturales audiovisuales disponen a quienes los consumen en un lugar de mayor pasividad. Es preciso mencionar que, en ocasiones, la crítica al uso de internet y los nuevos medios olvida que las y los televidentes consumen más pasivamente que quienes juegan en red o que las y los internautas (Hopenhayn, 2004). Link destaca que hay una competencia por el tiempo libre entre la cibercultura y la cultura industrial, pero no entre la cultura letrada y la cibercultura; estas funcionan como aliadas (Schuliaquer, 2005).

Por otro lado, como afirma Dussel, desde comienzos del siglo XXI la consolidación de lo que se ha llamado «sociedad del conocimiento o en red» toca el corazón de la estructura curricular y organizativa de la escuela secundaria. Implica un reordenamiento de sus jerarquías, ya que está siendo desafiada por el surgimiento de campos nuevos y por tendencias a la interdisciplinariedad que amenazan la estabilidad de las propias disciplinas (Yates, 2012). También surge desde las nuevas tecnologías una idea de inteligencia colectiva que se opone al «conocimiento experto», aquella de la opinión y del gusto masivo por el «Me gusta» (Dussel, 2015).

Allí se potencia el lugar de la escuela y su capacidad de incidencia sobre factores de desigualdad social que podrían –o no– ser reproducidos en ella. Pues las instituciones escolares se autoimponen restricciones a lo que pueden hacer (el acceso diferencial a la computadora o a internet es un ejemplo de ello), pero, por otra parte, también hay una fuerte influencia del acoplamiento de las propuestas escolares con esas diferencias sociales, de manera que además es posible indicar que las escuelas *producen* desigualdad en el nivel de las prácticas alfabetizadoras; una desigualdad asociada a las percepciones de los actores institucionales acerca de lo que es y lo que no es posible hacer con las y los jóvenes en las escuelas. Analizaremos más detalladamente estas líneas conceptuales en el contexto de los conflictos intergeneracionales en el capítulo de Jaime Piracón titulado «La “compu” y sus conflictos en la escuela media».

CONVIVENCIA, REGULACIONES Y FORMACIÓN CIUDADANA

Un aspecto que permite adentrarse en la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares, a través de modos de funcionamiento, tanto formales como informales, desarrollados por la propia institución o por normativas externas que –indefectiblemente– tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela, dado que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos hablan de las visiones de la escuela. En este sentido, tal como afirma Jacques Rancière, «la política entonces es en primer lugar la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes» (2010: 61).

El qué se regula y quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. Delimitan las acciones permitidas y prescriptas, construyen los límites que encuadran la experiencia escolar. Estos pueden ser, a veces, más flexibles o más rígidos, pero en ambos casos funcionan como organizadores del espacio y del tiempo escolar.

La experiencia de nuestro equipo en anteriores proyectos de investigación nos ha permitido indagar en diferentes cuestiones:

1. La regulación de las temáticas tradicionales, como apariencia y puntualidad.
2. Las neotransgresiones.
3. La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias.

Respecto al último aspecto, es preciso indagar cómo las relaciones entre estudiantes y docentes pasan también a estar mediadas por nuevas moda-

lidades. ¿Cómo se regula su presencia?, ¿qué usos y funciones se imaginan? y ¿cómo alteran las interacciones entre las y los jóvenes, y entre ellas/os y docentes? De acuerdo con Jenkins (2009), el temor de las personas adultas radica en que lo que hace la juventud con las tecnologías genera gran influencia en la cultura popular. Ese terreno es uno de los principales «campos de batalla» de los que se valen las y los adolescentes, y donde actúan su autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchas personas adultas piensan a internet y a las redes sociales como socialmente aislantes, para muchas y muchos jóvenes son redes de apoyo alternativas, que los ayudan a encontrar a alguien que los considera aptas/os. En todo caso, de lo que se trata es de conocer cómo los nuevos medios alteran y reorganizan la sociabilidad en la escuela en momentos cuando, como señala Jesús Martín Barbero (2007), atravesamos una mutación tecnológica no solo de la educación, sino de toda la sociedad. Para este autor el problema principal radica en que la mentalidad escolar continúa ubicando a la tecnología no solo fuera del aula, sino fuera de la cultura.

A lo largo de este libro, analizaremos en qué medida las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar (Litichever, 2014). Por otro lado, abordaremos diferentes situaciones, en las cuales, si bien las normativas funcionan como referencias para definir cuándo una situación es justa y el modo «correcto» de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados–, también se ponen en juego definiciones particulares de los actores educativos sobre cuál decisión implica una solución «justa» y cuál representa «una injusticia». De acuerdo con François Dubet (2008), el análisis de las injusticias sociales supone que estas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son injustas.

En los testimonios incluidos en este libro hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aun cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales del profesorado y del alumnado, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la «condición inferior» de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década, la cual alcanza su mayor expresión en una oposición: «ellos» (las y los jóvenes, las/os nuevas/os) y un «nosotros» (las personas adultas, las que estábamos aquí). «Ellos» tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como «“nosotros” los recibimos, pero “ellos” fracasan» ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros/ellos (Dussel, 2008) y no propician las mejores condiciones para pensar en lo común y la reciprocidad.

En relación a la convivencia, en las últimas décadas se produjo un cambio de modelo respecto a la regulación de la disciplina. Pero la introducción de la convivencia para pensar los vínculos en el espacio escolar continúa siendo más una proclamación que una práctica instalada en las instituciones educativas. Aun así, como analizan Denise Fridman y Pedro Núñez en el capítulo «Configuraciones normativas en la escuela secundaria: interacciones escolares en relación a la convivencia y la participación política», la intervención de los distintos actores escolares en la discusión de las normas de convivencia y en la búsqueda de resolución de conflictos trae aspectos novedosos y bien interesantes para analizar cómo se conforman los vínculos intra e intergeneracionales en el espacio escolar.

La manera en que la escuela «enseña» ciudadanía y las formas de participación política juvenil suelen preocupar tanto a docentes como a quienes no son parte cotidiana del escenario escolar. Como es sabido, en el caso argentino, mientras la educación primaria brindaba elementos útiles para generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia y valores básicos del ser ciudadano, la tradición elitista de la enseñanza media nacional le otorgó a la preparación ciudadana un sesgo paradójico: en sus primeros años, una diferenciación según la formación fuera en los colegios nacionales o las escuelas normales, que luego se acrecentó con la creación de la educación técnica y, después, con la presencia de un movimiento estudiantil que planteó consignas de transformación social en un ámbito que distaba de ser uno donde las distintas clases sociales estuvieran expresadas.

En el marco de nuestra investigación, nos propusimos presentar algunas discusiones que brindarían pistas para comprender los modos en que dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades políticas juveniles –en particular, sus percepciones sobre «la participación», «la justicia» o «los derechos»– con la propuesta escolar en relación a estas cuestiones.

A partir de preguntarnos por la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria, indagamos en el repertorio de acciones utilizado por las personas jóvenes. Asimismo buscamos observar en tales acciones elementos compartidos con otros grupos etarios o tradiciones políticas ciertamente reactualizadas, pero no por ello no transmitidas (Kropff y Núñez, 2010). Como punto de partida, sostenemos que las acciones políticas juveniles muestran algunas variaciones en la fisonomía del movimiento estudiantil secundario. Oscar Aguilera Ruiz (2011) sostiene la hipótesis de que las masivas movilizaciones estudiantiles ocurridas en Chile, que dieron origen al movimiento de los «pingüinos», provocaron, en términos de subjetividad juvenil, el pasaje de una sensación de desmovilización juvenil a un proceso de reencantamiento con lo público, que impacta en prácticas asociativas para la sociedad chilena, tal como lo muestran los sucesos ocurridos durante 2011 con las nuevas movilizaciones juveniles. Por su parte, para el caso de lo ocurrido

en 2010 en la ciudad de Córdoba (Argentina), Mariana Beltrán y Octavio Falconi (2011) plantean entender las «tomas de escuelas» como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa por parte de las y los jóvenes-estudiantes en el espacio público social; pues hicieron un uso simbólico y expresivo del espacio y, al mismo tiempo, recuperaron y reinventaron sentidos que las y los constituyeron como un sector social diferenciado en el escenario escolar. Procesos similares ocurrieron en distintas provincias de Argentina, como Neuquén y Santa Cruz, aunque no lograron la misma relevancia mediática.

En otras investigaciones que hemos realizado, hallamos que los discursos de las personas jóvenes reflejaban más bien significados disímiles acerca del rol de los centros de estudiantes. Estas afirmaciones contrastantes emergen como indicios para pensar las características que asume la cultura política juvenil contemporánea y, de manera concomitante, nos alertan acerca de la presencia de una heterogeneidad de sentidos sobre la participación y la política (Southwell [comp.], 2012; Southwell e Higuera, 2016). A partir de estos datos sostuvimos la existencia de diferencias en el estudiantado, entre quienes asumen posturas que podríamos denominar más «idealistas» y quienes sostienen ideas más «instrumentales» o «pragmáticas» (Núñez, 2013). En otro trabajo, Núñez sostiene que mientras el primer grupo parece heredero de la tradición «combativa» y reivindicativa de los centros de estudiantes –propia de los setenta y comienzos de los ochenta, cuando actuaban como caja de resonancia de conflictos sociales (Jelin y Lorenz, 2004; Manzano, 2011)–, el segundo cobra particularidades que identifican las funciones del centro con «el hacer», con la tradición de lucha de los sectores populares en cuanto a «ganar derechos» que se obtienen a través de la implicancia concreta en las soluciones.

En definitiva, «idealistas» e «instrumentalistas» instalan nuevos temas de agenda, expresan una preocupación por la *seguridad* dándole un sentido diferente al término –muy visible en las protestas estudiantiles ante la situación de la infraestructura de sus escuelas– y manifiestan una mayor preocupación por aquellas temáticas que más los inquietan, como los usos del espacio público, la libertad de elección sexual, las situaciones de discriminación o de decisión sobre su propio cuerpo (Núñez y Litichever, 2015). Además, apelan al discurso de los derechos y se involucran en cuestiones concretas, que implican un cambio de una situación específica; en este aspecto parecieran más preocupados por poder resolver en el corto plazo que en pensar grandes cambios colectivos. Un involucrarse en el hacer a partir de situaciones concretas, donde pueden modificar algunos aspectos de su mundo antes que pretender cambiar cuestiones macroestructurales.

Partimos aquí de la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa, no hay calidad sin ella. Esta afirmación de ne-

cesidad de formación ciudadana para la educación democrática se ha ido afianzando –no sin disputas ni altibajos– y expresando en la incorporación de forma más explícita al currículo. En el capítulo «Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires», Denise Fridman, Estefanía Otero y Patricia Salti presentan la serie de normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la participación, la representación y distintas formas de vivir la experiencia de convivencia democrática, lo que supone también un conocimiento y una reflexión de memoria social sobre el pasado y sus hechos traumáticos. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso y donde existe una tensión –no resuelta y con altibajos en las distintas instituciones– referida a dejar de lado la vieja noción de enseñar como «prescribir ciertos preceptos» y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Como dijimos, un elemento importante en las políticas de la última década ha sido la promoción de nuevas formas de convivencia y organización democrática de las escuelas. Programas como los de Construcción de Ciudadanía en las escuelas, la promoción de la creación de centros de estudiantes y la organización de marcos legales para desarrollar reglamentos de convivencia consensuados son aspectos que destacan esta preocupación por las políticas de la vida cotidiana escolar. Trabajos como los de Núñez y Litichever (Núñez, 2013; Litichever, 2014; Núñez y Litichever, 2015) exploran las nuevas condiciones del escenario de la obligatoriedad escolar y destacan, allí, los avances, cambios, permanencias y también los desafíos pendientes de la socialización política en las escuelas. Asimismo, indagan sobre nuevos modos de regulación y *neotransgresiones*, que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela –la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio–. Retomaremos estos problemas en el apartado siguiente, pero solo puntualizaremos aquí que, lejos de un esquema dicotómico «nada ha cambiado» o «ya nada es como antes», esos estudios analizan maneras diferentes de regulación y, a la vez, cómo la búsqueda de transformación no llega a resolverse o a plasmarse. Se ha hecho también evidente que entre los años 2005 y 2015 ha existido una intención de que la escuela se emparente más con el reconocimiento y el respeto de derechos, y también con una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la formación científico-técnica y a nuevos saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación a la idea de la justicia, entre los antecedentes de investigaciones sobre el tema, cabe destacar los trabajos realizados en Francia por François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) y, más recientemente, por Dubet (2008) y por Marie Duru-Bellat y Denis Meuret (2009), quienes des-

tacan que cuando las y los adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Estas investigaciones señalan que la protesta de las personas jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad, sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. De manera similar, resulta sugerente el análisis de la investigadora francesa Valerie Caillet (2002) respecto del sentimiento de justicia en la escuela media, pues señala que hoy su sentido se forma en el nivel más individual y que su manera de producción, discusión y disputa no alude únicamente a reglas generales. La autora destaca que las y los jóvenes piensan la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta la conexión entre lo particular y lo colectivo. Estas reflexiones señalan cómo la construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y que la elaboración de normas y nociones acerca de qué es justo no debe ser pensada en términos trascendentales y ahistóricos, como si fuera cuestión de principios, sino como una producción que incluye a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamientos de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan –no necesariamente de manera armónica– una convivencia democrática.

Como mencionamos en un trabajo anterior (Southwell, 2015), las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos y mediante estas acciones clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumna/o, pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento. ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad? ¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas organizan la reflexión a fin de comprender las comunidades políticas de referencia para las que valen las reglas.

LA DIMENSIÓN DE LOS AFECTOS

En la etapa actual del capitalismo postfordista el terreno cultural ocupa una posición estratégica ya que la producción de afectos desempeña un rol cada vez más importante. Al ser vital para el proceso de valorización capitalista, este terreno debería constituir un lugar crucial para las prácticas contrahegemónicas (Mouffe, 2014: 18).

El formato escolar que se difundió y se constituyó en hegemónico desde algunos siglos atrás resultó muy funcional a la estandarización de la cultura. A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que les fueron asignadas. Incluso, el desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética–, necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar un marco ideológico común mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivas basadas en los llamados «cánones civilizados». Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el «buen gusto» y «sentido común» integraron la formación de un determinado reparto de lo sensible (Rancière, 2011). Esa producción estético-política se implantó sobre la eficacia de prácticas cotidianas premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. En tanto «fábrica de lo sensible», la escuela produce sensorialidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos «habitan» y «conocen» el mundo (Southwell, 2012).

En la temprana teorización de Norbert Elias se ubicó la cuestión de la violencia como parte de la dinámica de *El proceso de la civilización* (1987) en las sociedades occidentales. A partir de describir la conformación del Estado francés y sus implicancias para la metamorfosis de las relaciones interhumanas, las cuales modificaron el comportamiento social y el sistema emotivo del individuo (Kaplan y Orce, 2009), Elias analiza cómo el proceso civilizatorio dispone una dinámica de violencia organizada. Así, los Estados modernos convalidaron el monopolio de la violencia física y una programación diferenciada de funciones dentro de la sociedad, que modelaron estructuras de personalidad con alto nivel de autorregulación. Como parte de esta «ingeniería» se produce una tendencia a la pacificación controlada con impacto sobre la estructuración psicológica de cada individuo, procesando conflictos que antes solo se expresaban en el enfrentamiento exterior con los otros (Weiler, 2009). Elias destacó que esas transformaciones se produjeron como resultado de las coacciones sociales sobre los individuos: «un cambio específico en toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia» (Elias, 1987: 528).

En el ámbito específicamente educativo, es en los ochenta cuando se desarrolla una consistente vinculación entre la sociología de la sociali-

zación escolar y la sociología de las emociones y del cuerpo (Montandon, 1992). Así, se afirma una línea de investigación que asume y pone metodológicamente en juego la conclusión de que toda emoción es siempre relacional, histórica y situada. Más cerca de nuestro tiempo, la investigación educacional incorporó –en mayor medida– a su agenda de investigación un análisis acerca de los modos en los que se constituyen las emociones en los contextos de fragmentación social, donde cada grupo es tratado y trata a los otros como minorías subalternizadas. Como lo expresó Rossana Reguillo (2003), cuando lo público pierde su fuerza articuladora, cuando se desdibujan las razones para estar juntos, cuando el sentido de lo que significa la vida de los otros, las ideas de los otros y los proyectos de los demás se disloca, las violencias se fortalecen.

Más recientemente, en los estudios del ámbito de la educación, la cuestión de las emociones ha ido teniendo mayor presencia en la producción bibliográfica y, a la vez, identificamos que se orienta en dos direcciones. Por un lado, hacia la preocupación por el ingreso de los miedos en la escuela, a la par del estudio de las violencias, y de abordajes que se preguntan por la justicia y la confianza como conceptos útiles para caracterizar a una escuela como «segura» (Kaplan y Orce, 2009). Carina Kaplan y equipo se encuentran estudiando, además del miedo, la expresión de la humillación, el desprecio y el respeto, entre otros sentimientos que cobran vida en la cotidianidad escolar. Por otro lado, hacia los estudios que indagaran más bien sobre la creciente tensión entre amor y pedagogía (Dussel y Gutiérrez, 2006; Abramowski, 2010) o sobre la sociabilidad estudiantil en la universidad pública, como los trabajos de Sandra Carli (2012) y Rafael Blanco (2017).¹¹

En el primer caso, existen investigaciones que se abocaron a rastrear si existen sentimientos de malestar o temor al ir a la escuela. Los resultados son variados, pero en todos los casos contribuyen a consolidar un área de investigación que hasta entonces se encontraba poco explorada. Algunos trabajos, como el ya mencionado del equipo de Kaplan y Orce (2009), indagaron en el análisis de las violencias, incorporando las expectativas, emociones y sentidos que las personas jóvenes y adultas asignan a la escolarización. Entre otros aspectos, el valor que estos estudios han introducido tiene que ver con tematizar que las y los jóvenes, en la actualidad, acarrearán una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión (Margulis, 2000; Balardini, 2004; Kaplan, 2005, 2012 y 2013; Urresti,

11. En esta línea, cabe mencionar los artículos compilados por Graciela Frigerio y Gabriela Diker en el libro *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del estante, 2006.

2005; Bourdieu, 2007; Southwell, 2008; Pérez Islas, Valdez Gonzáles y Suárez Zozaya, 2008; Alvarado y Vommaro, 2010; Chaves, 2010; Filmus y Kaplan, 2012). Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (1999) destacó que los contextos de fragmentación y exclusión social darían lugar a la conformación de *habitus* psíquicos y comportamientos inciviles que dificultarían la integración social.

En el segundo caso, existe una línea de estudios que se preguntan por el tipo de vínculos que se construye en la escuela y el lugar del amor y del cuidado (Dussel y Gutiérrez, 2006). Ana Abramowski (2006: 81) constata una «creciente y difusa centralidad de los afectos en la educación», que se expresa de diferentes maneras: los argumentos que hablan de la docencia como profesión elegida «por amor a los niños», las pedagogías que buscan dar centralidad al cariño y al afecto, la comprobación de que a muchos alumnos les «falta» afecto y que los docentes estarían obligados a brindarlo de manera compensatoria, el cariño y el afecto como cualidades de lo que se considera un «buen docente», así como las denuncias de acoso sexual y la conformación de parejas entre docentes y alumnos, además de la tan extendida idea de la «contención» que la escuela tendría que brindar.

En esta misma línea, Mariana Nobile (2014) analizó las emociones que se ponen en juego en el vínculo entre estudiantes y docentes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y los rasgos peculiares de esas relaciones. La autora observa que la función con que han sido pensadas esas escuelas y las características de su modelo institucional favorecen la emergencia de cierta experiencia emocional gratificante que contribuye al proceso de disciplinamiento del alumnado y, por ende, a su involucramiento en la vida escolar. Esta estrategia de personalización es posible por la «puesta en suspenso» por parte de las y los docentes de las miradas estigmatizantes sobre las y los jóvenes. Cabe aquí incorporar dos interrogantes concatenados para pensar si esta clase de vínculo es propia de ese tipo de formato o si se trata de una estrategia más extendida: ¿es particular de las escuelas que han modificado sensiblemente su formato?, ¿se establece por la empatía que producen las dificultades de las trayectorias vitales de ese estudiantado? Aun particularizando el análisis en estos últimos elementos, conviene advertir sobre la inestabilidad y dinamismo de los sentimientos, dado que la empatía, disposición sensible e incluso conmiseración, puede mutar en ocasiones, frente a determinadas situaciones, en descalificación.

Uno de los efectos del desacoplamiento entre personas jóvenes y adultas del que ha partido este proyecto refiere a la existencia de sentidos divergentes en torno a la idea del respeto, tal como se verá en los testimonios de este libro. De manera invariable, cuando se consulta a las personas jóvenes sobre el respeto, estas señalan que «respetan a quien los respeta». Esta fórmula, útil para usar como exigencia ante algunas situaciones y para desresponsa-

bilizarse de algunas acciones, también permite observar las diferencias entre lo que la propuesta escolar entiende por *respeto* y el modo de significarlo por las y los jóvenes.

La escuela insiste en una idea tradicional del respeto, que pilotea en torno al «respeto a los símbolos patrios» –la nacionalidad como razón de ser de la institución escolar– y al respeto al cuerpo docente –por el mero hecho de serlo–. Mientras que, según han demostrado investigaciones recientes, las personas jóvenes distribuyen el respeto de modo diferencial: hacia quienes temen, pero también hacia aquellos docentes que argumentan bien o a quienes admiran por alguna razón (Núñez, 2007). La autoridad se obtiene de manera individual, a nivel áulico, y ya no está garantizada por el santuario escolar. En su investigación, Pedro Núñez también halló que las y los estudiantes significan al respeto de múltiples maneras –haciéndose valer, por la fuerza, siendo solidarios/as, siendo buenos/as compañeros/as, por cuestiones estratégicas como el acercarse al grupo de más poder o estando a la moda–, pero por lo general prevalece una idea del respeto como *reciprocidad*, tal como lo entiende Richard Sennett (2003).¹²

El derecho al respeto parece ser un punto de partida fundamental para garantizar la interacción con las personas jóvenes; aspecto que involucra la demanda del reconocimiento de sus identidades y prácticas así como una dimensión que enfatiza la necesidad de la reciprocidad en las interacciones. También resulta pertinente pensar las emociones para explorar en la relación entre jóvenes y política en la escuela media. Tal como han mostrado los teóricos posestructuralistas, lo político es una de las esferas donde quizá se pone más en tensión el lugar de las emociones y las pasiones (Mouffe, 2007).

Resulta provechoso sumar otro aspecto a estos abordajes para darle visibilización al tema de los afectos. Para ello, recuperaremos la reflexión que realiza Luciana Cadahia (2015) a partir de apuntar los prejuicios existentes respecto a que la presencia de los afectos en la política responde más a un signo de debilidad y atraso que a una consolidada praxis política. Contrariamente, se trata de un problema estético-político,¹³ una dimensión sensible que se pone en juego en relación a constituir sensibilidades populares, formas de sentir común (ibíd.:157). Nos referimos a la *sensibilidad* entendida como la

12. Sennett (2003) encuentra en la conciencia de la necesidad mutua el lugar del reconocimiento; entonces no es solo reconocer al otro, sino reconocer la relación que se establece entre uno y otro. La reciprocidad, plantea, es el fundamento del respeto mutuo.

13. Conviene recordar que, en el marco de nuestro trabajo, lo político remite a la dimensión antagonica, que es inherente a todas las sociedades humanas.

elaboración de un *sentido común* vinculado con la construcción colectiva de los deseos; esto, que suele plantearse como un defecto de las teorías populistas o de la teoría democrática adversarial –que ubicaríamos fundamentalmente en torno al trabajo de Chantal Mouffe–, es en realidad una constante en el pensamiento moderno y ha habido distintas respuestas ensayadas en relación con la sensibilidad y la política. La supuesta deriva a través de la cual el pensamiento moderno de carácter contractualista ha desembocado en una idea democrática del consenso no es un desarrollo natural, sino una anulación de la cuestión de pensar la política en relación a los afectos. Entonces, la tematización de los afectos dentro de los vínculos políticos no es una anomalía, sino que forma parte de un legado.¹⁴ Esto implica superar una conceptualización extendida que entendió a los afectos como una expresión de irracionalidad, delimitando una marcada distinción entre razón y sensibilidad, para comprenderlos en el sentido en el que los desarrolla Mouffe (2014): *razón y sensibilidad* no son términos antagónicos, sino agónicos, es decir, se propone que las instituciones permitan que los conflictos adopten una forma agonista, donde los oponentes no sean enemigos sino adversarios entre quienes exista un consenso conflictual. La afirmación de una diferencia es condición para la existencia de identidades; pues la conformación de un *nosotros* requiere necesariamente la delimitación de un *ellos*. Pero no siempre se trata de una relación antagónica, sino que debe buscarse la manera para sea compatible con el reconocimiento del pluralismo; una relación donde la presencia del antagonismo es «sublimada», movilizandolas pasiones hacia proyectos democráticos mediante la creación de formas colectivas de identificación (ibíd.).

Otro prejuicio que existe respecto la sensibilidad, plantea Cadahia (2015), es que los afectos están vinculados a los sectores populares, atravesados por las pasiones (en contraposición a la existencia de sectores ilustrados que serían más racionalistas). Este supuesto presenta a los sectores populares como expresión de una inferioridad. La noción de democracia racional es una forma de negación siempre presente en el pensamiento político; las maneras en que se está expresando contemporáneamente la cuestión de los afectos no es, entonces, una anomalía, sino el modo de expresión de un problema clásico. A pesar de la negación que ha producido la modernidad –y, en particular, el pensamiento cartesiano–, diferentes pensadores han puesto de manifiesto que es necesario reflexionar sobre la cuestión de la sensibilidad. Cadahia (ibíd.) retoma a Friedrich Schiller, quien ubica a la estética y a la razón en pie de igualdad, donde las dos partes se necesitan,

14. Retomamos los aportes de Cadahia en espacios de trabajo compartido (Cátedra Libre Ernesto Laclau, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2015).

pero no se pueden terminar de reconciliar, son constitutivas de lo humano; no hay entonces una práctica de la racionalidad desentendida de la sensibilidad. Habría allí una relación agonística entre sensibilidad y razón, es necesario pensarla como una tensión irresoluble, que está siempre presente. Schiller prevé una doble noción de Estado; por un lado, la clásica del Estado contractualista, donde se impone una razón moral y, por otro, un Estado estético, no en el sentido de la estetización de la política, sino de un Estado que está siempre en revisión, que se instituye, se destituye y mantiene lo instituido como aquello que puede ser cambiante. Es un Estado que contempla la dimensión de la moral, de la sensibilidad y de la racionalidad. Así, no se debe partir de posiciones esencialistas que supogan que hay estados predeterminados o imaginarios de la ciudadanía preestablecidos, estos se van constituyendo. La institución se puede problematizar de otra manera en ese sentido. Allí no hay una estetización de la política, sino una incorporación de la dimensión de los afectos para pensar la sensibilidad, puesto que negarla supone una violencia. Lo que suele pensarse como una anomalía por expresarse en una dimensión sensible es en realidad una condición constitutiva de la política –tal vez, la anomalía sean las teorías racionalistas que anulan la dimensión de la sensibilidad–. Lo negado retorna como síntoma una y otra vez, y es un síntoma de la crisis del relato y por eso es imperioso que sea reencauzado por el pensamiento político contemporáneo (ibíd.). De este modo, resultaría imposible comprender la política democrática sin reconocer a las pasiones como fuerza motriz de lo político y las políticas (Mouffe, 2014).¹⁵

La existencia de narraciones –sobre el estar juntos, sobre qué es lo propio y lo común– permite construir formas de subjetividad en las que «los afectos y las pasiones colectivas no sean instrumentalizados por el cálculo burocrático de los efectos, sino que pasen a formar parte del juego de lo político» (Cadahia, 2015: 167-8). Aunque el consenso es necesario y tiene que ver con los modos en los que se produce una institución como la escuela, debe estar también acompañado del disenso; siempre va a existir un desacuerdo sobre el significado de los valores en torno a los cuales se tramita la convivencia, por lo que se tratará ineludiblemente de un «consenso conflictual» (Mouffe, 2014).

Por ello nos ha interesado preguntarnos cómo se dan los vínculos entre quienes participan de acciones políticas en la escuela secundaria, cómo son

15. Cuando no se les puede dar a las pasiones una forma de expresión democrática, se sientan las bases para la articulación de políticas esencialistas, así como para la multiplicación de confrontaciones en torno a valores morales no negociables (Mouffe, 2014).

vistos por aquellos que no se involucran activamente y en relación a las diferencias generacionales en el modo de concebir la política, la participación y la ciudadanía.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE DA ORIGEN A ESTE LIBRO

El proyecto de investigación que origina este volumen es «Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana» (Picto ANPCyT-UNIPe N° 0097), y ha contado con la financiación de la Agencia Nacional para la Ciencia y la Tecnología, entre los años 2012-2015. Nos propusimos con él retomar la preocupación de trabajos previos –que también están incluidos en las reflexiones de esta publicación– acerca de la relación entre desigualdad y escuela media, y a partir de ellos detenemos más específicamente en las relaciones intergeneracionales a través del trabajo de campo en cuatro escuelas ubicadas en localidades de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, recuperamos preguntas clásicas de los estudios de educación, pero destacando la necesidad de producir reflexiones innovadoras que permitan desentrañar las características que asume el vínculo entre juventudes, escuela secundaria y política en la contemporaneidad.

Buscamos caracterizar las formas de producción y reproducción de desigualdades de la escuela secundaria desde el análisis de la reconfiguración de los vínculos entre las personas jóvenes y adultas en la institución escolar a partir de tres ejes:

1. Una mirada sobre el peso de la *matriz consolidada históricamente* para la escuela media, sus continuidades, transformaciones y modos en que dialogan las nuevas expresiones culturales y las nuevas formas de ser jóvenes en relación con aquella matriz.
2. Los vínculos promovidos por las *normas que regulan las interacciones escolares*, tanto las que sostienen los acuerdos de convivencia, reglamentos y disposiciones como aquellas informales que organizan las posiciones de los sujetos en el espacio escolar.
3. La participación y los modos de intervenir de los distintos actores en los establecimientos educativos. Nos interesó indagar en los significados del respeto, el reconocimiento de los derechos, la *percepción sobre la justicia de los actores educativos y el repertorio de acciones* utilizado por las y los jóvenes para plantear sus demandas.

Nos preguntamos por la manera en que alumnado y docentes definen los problemas de la escuela, de su ciudad y del país; sus ideas acerca de las características de la propuesta escolar así como sobre cuestiones referidas

a sus derechos, la convivencia, la política o los procesos distributivos. Nos propusimos situar su análisis desde un abordaje que no hiciera hincapié únicamente en la definición desde la mirada adulta. Con ello proyectamos:

- Conocer las percepciones de distintos actores relacionados al ámbito escolar respecto a las características de la experiencia de la escuela, los sentidos de la escuela secundaria, los usos de las tecnologías y sus expectativas a futuro.
- Indagar en los principios de justicia que se aplican en la escuela media para distribuir bienes escasos de distinta índole y explorar en las injusticias que identifican las y los jóvenes en el espacio escolar, comparando si existen diferencias en términos de clase, género, generación o clivajes vinculados al tipo de institución educativa y lugar de residencia.
- Analizar los cambios acaecidos en los vínculos a partir de las nuevas tecnologías y del uso de las redes sociales. Revisar las normas estipuladas en las instituciones escolares en función de estos aspectos.
- Caracterizar los nuevos reglamentos de convivencia, sus modos de confección, sus principios de argumentación y los criterios de legalidad y legitimidad que sostienen. Caracterizar también los aspectos que regulan y la referencia a los derechos de las personas jóvenes o los derechos humanos en general, analizando asimismo la revisión de estas nociones a partir de la materia Construcción de Ciudadanía.

Estos ejes organizan y se despliegan en los capítulos de este libro. Dado que la investigación se inscribió en el camino iniciado tiempo atrás para estas temáticas, convertimos una de las dimensiones del diagnóstico en punto de partida para el análisis de la relación desigualdad-escuela media, a partir de reconocer que las representaciones de las personas adultas y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en el aula dan cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnado. Las divergencias, la desconfianza e incluso el desconcierto sobre los modos de participar en la vida en común se expresan de una manera tal que permiten señalar la existencia de una disyunción de corte generacional.

El objetivo fue también analizar las continuidades y transformaciones de la matriz consolidada históricamente para la escuela media argentina. En particular, nos interesó explorar en los modos en que dialogan las nuevas

expresiones culturales y los nuevos modos de ser jóvenes en relación con ella. A su vez, nos preguntamos por los cambios en el formato y por el peso de la gramática escolar ante las modificaciones en el contexto social y el ingreso de jóvenes de distintos sectores sociales.

Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de instituciones singulares, siguiendo un criterio similar al propuesto por Julie McLeod y Lyn Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto en personas jóvenes y adultas de biografías similares, que concurren a escuelas distintas y con historias diferentes en una misma institución. Estos heterogéneos «tipos de instituciones» permitieron analizar qué sentidos se construyen acerca de las normas y la convivencia, los derechos y la política en distintas escuelas. A la vez, entendemos que permitió dar cuenta de las diferencias entre las instituciones más tradicionales y aquellas surgidas a partir de la expansión del nivel, entre las de formato clásico y las que incorporan algunas variaciones que reorganizan la propuesta escolar, que presentan matices en cuanto a la presencia de mecanismos institucionales de participación política –como los centros de estudiantes– y algunas donde las acciones políticas juveniles adquieren formas que reactualizan la discusión acerca de la construcción de ciudadanía en el espacio escolar.

El proyecto pudo así incorporar a los estudios una perspectiva que tuviera en cuenta cómo repercute la situación social de cada localidad en la esfera educativa, contemplando el trabajo de campo en zonas que no suelen ser consideradas por la investigación y que permiten apreciar otras dinámicas que tienen lugar en las instituciones.¹⁶

Como instrumentos de indagación se utilizaron en las cuatro escuelas las mismas guías de entrevista y se aplicó una encuesta común a alumnos de 5^{to} año, con el objetivo de contar con información que permitiera la comparación. Las encuestas y entrevistas estuvieron divididas en los siguientes ejes: 1) aspectos generales sobre la escuela, 2) vínculo y convivencia, 3) participación, 4) percepciones sobre justicia, 5) nuevas tecnologías y 6) aspectos sociodemográficos del alumnado.

Sin que este proyecto pueda considerarse estrictamente un estudio longitudinal, durante el trabajo de campo realizamos varias visitas a todas las escuelas y tomamos contacto con las personas entrevistadas. En un primer momento, se aplicó la encuesta a las y los estudiantes y, a partir esta, se seleccionaron los y las jóvenes a entrevistar, prestando atención a las dinámicas particulares de cada institución (mayor o menor heterogeneidad del alum-

16. La composición de la muestra se detalla en el Capítulo 1.

nado, presencia de distintas estéticas juveniles, etc.) y considerando variables de género, étnicas y de clase social, y su relevancia para los ejes que forman parte de nuestra investigación. En cada escuela se realizaron encuestas y entrevistas a estudiantes de 5^{to} año, y entrevistas a docentes, preceptoras/es e integrantes de los equipos de conducción y de orientación escolar.

A partir de la metodología utilizada buscamos realizar un acercamiento a las representaciones que los sujetos tienen de sus experiencias así como su puesta en práctica. El enfoque planteado permitió explorar los múltiples modos en que las y los jóvenes transitan la condición juvenil y los perfiles docentes existentes. La búsqueda de semejanzas y diferencias en las trayectorias de vida de quienes asisten a las escuelas seleccionadas permitió moverse entre lo que parece específico de un individuo y lo que parece representar un patrón social, y preguntarse por el impacto de la escuela en este proceso.

El abordaje prioriza el análisis de la experiencia de individuos con biografías diferentes en la escuela, indagando sobre los límites y posibilidades que las instituciones construyen. Este análisis supuso un enfoque que reunió la aproximación de datos empíricos cualitativos junto con las interacciones entre los sujetos y sus propios contextos de actividad y toma de decisiones. Por esta razón, las entrevistas se realizaron en espacios provistos por las escuelas, interactuando con los sujetos durante el tiempo que transcurren en ellas. A partir de las situaciones particulares, fue posible estudiar a nivel micro las interacciones de los sujetos desde la perspectiva tanto de los individuos como de sus redes inmediatas, volviendo después interactivamente a los datos para vislumbrar los elementos de lo social que fueron negociados, resistidos e internalizados individualmente e indagar el poder explicativo que pueden dar estos conceptos emergentes (Chamberlayne, Rustin y Wengraf, 2002). Se buscó sobre todo identificar los rasgos representativos en las trayectorias biográficas, las formas en que una situación de vida o un patrón de acción son similares o diferentes de otros de su tipo. Este método se mueve continuamente entre el mundo de vida individual y la configuración social, que tanto la produce como es producida por ella.

Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2012) definen a las escuelas como «ensamblajes sociales frágiles», que son revalidados e impulsados de manera permanente por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares. Desde su perspectiva, la escuela se enfrenta permanentemente a expectativas o experiencias contradictorias, pero lejos de invalidar estas demandas por inconsistentes o suponer que su construcción no armónica quita potencialidad, sostienen que ese carácter hibridado y tensionado da la ocasión para producir distintas potencias, para atender a diferentes dimensiones y para construir a partir de la problematización, o no, de una pretensión de linealidad. Esta productividad en

un territorio tensionado tiene mucho que ver con el trabajo que buscamos mostrar. Nos preocupa mirar a las escuelas con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o a invalidar. Para eso hemos requerido nutrirnos de la significativa y potente agenda de investigación que se ha producido en nuestro país en los últimos años, necesitamos de ese andamiaje para construir un abordaje genuinamente comprensivo. Por eso, hemos querido compartir ese itinerario de lecturas, como una invitación a la perspectiva nutrida y plural para mirar nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, Ana

2006 «“Un amor bien regulado”: los afectos magisteriales en la educación», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 81-98.

2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Agis, Emmanuel; Cañete, Carlos y Panigo, Demián

2010 «El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Argentina», en *Aulas y andamios*, n° 8, pp. 11-16. Disponible en: <<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Agis-Canete-Panigo-Asignacion-Universal-por-Hijo-en-la-Argentina.pdf>> [consulta: 2 de junio de 2018].

Aguilera Ruiz, Oscar

2011 «Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006», en *Propuesta Educativa*, n° 35, vol. 1, año 20, pp. 11-26. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/48.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Alvarado, Sara Victoria y Vommaro, Pablo A. (comps.)

2010 *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*, Rosario, Clacso-Homo Sapiens.

Balardini, Sergio

2004 «Políticas de juventud en Argentina: balance y perspectivas», en Gerber, Elisabet y Balardini, Sergio (coords.) *Políticas de juventud en Latinoamérica. Argentina en perspectiva*, Buenos Aires, Flacso-Fundación Friedrich Ebert, pp. 25-31. Disponible en: <<http://library>>

fes.de/pdf-files/bueros/argentiniem/50183.pdf> [consulta: 2 de junio de 2018].

Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette

2012 *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*, Abingdon, Routledge.

Baquero, Ricardo *et al.*

2012 «La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos», en *Espacios en blanco*, vol. 22, nº 1, pp. 77-112. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04.pdf>> [consulta: 2 de junio de 2018].

Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.)

2007 *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Barrère, Anne

2013 «Les établissements scolaires à l'heure des “dispositifs”», en *Carrefours de l'éducation*, nº 36, pp. 9-13. Disponible en: <<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-9.html>> [consulta: 2 de junio de 2018].

Beltrán, Mariana y Falconi, Octavio

2011 «La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria», en *Revista Propuesta Educativa*, nº 35, vol. 1, pp. 27-40. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flaco.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf> [consulta: 4 de junio de 2018].

Blanco, Rafael

2017 *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario-Clasco.

Bourdieu, Pierre

2007 *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Bracchi, Claudia

2010 «Las políticas de inclusión y la escuela secundaria», ponencia presentada

en las IV Jornadas sobre el Programa Asignación Universal por Hijo, Buenos Aires, AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF. Disponible en: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi_politicas-inclusib3bn-y-escuela-secundaria1-auh.pdf> [consulta: 26 de febrero de 2019].

Bracchi, Claudia y Gabbai, María Inés

2013 «Subjetividades y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho», en Kaplan, Carina (dir.), *Culturas juveniles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-44.

Cadahia, Luciana

2015 «Podemos y el despertar de la sensibilidad colectiva», en *Debates y combates*, año 5, n° 8, pp. 151-168. Disponible en: <http://www.academia.edu/22938279/Podemos_y_el_despertar_de_la_sensibilidad_colectiva_Publicado_en_la_Revista_Debates_y_Combates_No_8_2015_> [consulta: 2 de junio de 2018].

Caillet, Valerie

2002 «Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle», en *Cahiers de l'Ecole*, n° 2, París, pp. 65-85.

Carli, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Chamberlayne, Prue; Rustin, Michael y Wengraf, Tom (eds.)

2002 *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and Life Journeys*, Bristol, Policy Press.

Chaves, Mariana

2010 *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Cornu, Laurence

1999 «La confianza en las relaciones pedagógicas», en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-26.

Di Leo, Pablo

2010 «Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por

reconocimiento y la confianza instituyente», en *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, vol. 56, n° 3, pp. 183-191.

Díaz Frers, Luciana y Casadei, Estefanía

2010 *Diagnóstico del sistema fiscal argentino y propuestas de reforma*, Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec).

Diniece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación)

2009 «Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria», en *Serie: La Educación en Debate. Documentos de la Diniece*, n° 6, informe elaborado por Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Diniece. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf> > [consulta: 1 de julio de 2018].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

2010 *Educación para la inclusión. Determinación de áreas críticas. Un instrumento para la acción*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraserie/libro_inclusion.pdf> [consulta: 7 de marzo de 2019].

Dirección Provincial de Planeamiento

2010 «Definiciones de vulnerabilidad educativa», en *Serie Planeamiento, Investigación y Estadística*, n° 3, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <<http://servicios2.abc.govol.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>> [consulta: 10 de junio de 2018].

Dubet, François

2008 *Faits d'école*, París, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo

1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duru-Bellat, Marie y Meuret, Denis (dirs.)

2009 *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruselas, De Boeck.

Dussel, Inés

- 2008 «¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate», en *Revista de Política Educativa*, vol. 1, pp. 68-90. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10908/881>> [consulta: 4 de junio de 2018].
- 2012 «Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital», en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens-Flacso, pp. 183-213.
- 2015 «Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 279-317.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.)

- 2006 *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial-Fundación OSDE.

Elias, Norbert

- 1987 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Filmus, Daniel y Kaplan, Carina

- 2012 *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*, Buenos Aires, Aguilar.

Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre

- 1997 *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Gallart, María Antonia

- 2006 *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Stella-La Crujía.

Gitelman, Lisa

- 2008 *Always Already New. Media, History and the Data of Culture*, Cambridge, MIT Press.

Gluz, Nora

- 2013 «Reduccionismo en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas», en Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coords), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los*

particularismos» neoliberales, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 121-144.

Goffman, Irving

1953 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Edimburgo, Universidad de Edimburgo [trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993].

Gorostiaga, Jorge

2012 «Las políticas en el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?», en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n° 1, pp. 141-159. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a07.pdf>> [consulta: 4 de junio de 2018].

Grimson, Alejandro

2015 «La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno -Fundación OSDE, pp. 95-118.

Hall, Stuart y Jefferson, Tony (eds.)

2000 *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Hutchinson.

Hopenhayn, Martín

2004 «Orden mediático y orden cultural: una ecuación en busca de resolución», en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, n° 5. Disponible en <<https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/rico5a02.htm>> [consulta: 4 de junio de 2018].

Itzcovich, Gabriela

2014 *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina (2000-2010)*, Cuaderno 19, junio, Buenos Aires, Siteal-Unesco-IIPE. Disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf> [consulta: 5 de junio de 2018].

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia

2007 *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Unesco-IIEP-Santillana.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.)

2004 *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Jenkins, Henry

2009 *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*, Barcelona, Paidós.

Kaplan, Carina

2005 «Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?», en Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 121-139.

2012 «Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria», en Kaplan, Carina; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 15-78.

2013 «El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana», en id. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 45-67.

Kaplan, Carina y Orce, Victoria (coords.)

2009 *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco. Disponible en: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/kessler.pdf>> [consulta: 5 de junio de 2018].

2014 *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kropff, Laura y Núñez, Pedro

2010 «Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas», en Chaves, Mariana (coord.), *Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*, La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina-Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 45-50. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana_chaves_estudios_sobre_juventudes_en_argentina.pdf> [consulta: 22 de junio de 2018].

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal

1987 *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Lévy, Pierre

1997 *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet «Nouvelles technologies: coopération culture et communication»*, París, Odile Jacob-Édition du Conseil de l'Europe [trad. cast.: *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*, Barcelona, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, 2007].

Litichever, Lucía

2014 «La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos», ponencia presentada en I Encuentro de Educación «Espacios de investigación y divulgación», 29, 30 y 31 de octubre, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Disponible en: <<http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/502/7441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [consulta: 27 de febrero de 2019].

Llobet, Valeria

2013 «La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes», en Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coords), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los particularismos» neoliberales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 245-268.

Manovich, Lev

2006 *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*, Barcelona, Paidós.

Manzano, Valeria

2011 «Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX», en *Propuesta Educativa*, n° 35, pp. 41-52. Disponible en: <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/dossier_articulos/50.pdf> [consulta: 22 de junio de 2018].

Margulis, Mario (ed.)

2000 *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos.

Martín Barbero, Jesús

- 2007 «Paradigmas de comunicación: un mapa con memoria latinoamericana», en *Mediaciones Sociales*, n° 1, pp. 235-260. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0707110235A/21463>> [consulta: 22 de junio de 2018].

McLeod, Julie y Yates, Lyn

- 2006 *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*, Nueva York, State University of New York Press.

Montandon, Cléopâtre

- 1992 «La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation», en *Revue française de pédagogie*, n° 101, pp. 105-122. Disponible en: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1313> [consulta: 22 de junio de 2018].

Mouffe, Chantall

- 2007 *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
2014 *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Nobile, Mariana

- 2014 «Redefinición del mérito en la escuela secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingresos en la Ciudad de Buenos Aires», en *La CPU-e-Revista de Investigación Educativa*, n° 18, pp. 87-110. Disponible en: <<http://revistas.uvol.mx/index.php/cpue/article/view/757/1420>> [consulta: 1 de julio de 2018].

Núñez, Pedro

- 2007 «Los significados del respeto en la escuela media », en *Propuesta Educativa*, n° 27, junio, Buenos Aires, pp. 80-87. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699010>> [consulta: 27 de febrero de 2019].
2013 *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

- 2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Pérez Islas, José Antonio; Valdez Gonzáles, Mónica y Suárez Zozaya, María Herlinda (coords.)

2008 *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Unam-Miguel Ángel Porrúa.

Ponce de León, María Aldana y Legarralde, Martín

2014 «De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en riesgo. Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2009 - 2013)», ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 3 al 5 de diciembre de 2014, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51127/Documento_completo.pdf?sequence=1> [consulta: 22 de junio de 2018].

Rancière, Jacques

2010 *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

2011 *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Barcelona, Herder.

Reguillo, Rossana

2003 «Violencia y después. Culturas en reconfiguración», trabajo presentado en la Conferencia «Cultura y Paz: Violencia, Política y Representación en las Américas», Universidad de Texas, Austin, 24-25 de marzo. Disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/cultura-y-paz/reguillo.pdf>> [consulta: 22 de junio de 2018].

Saravi, Gonzalo

2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, Flacso-Ciesas.

Schuliaquer, Iván

2005 «Daniel Link: “La cultura letrada y la cibercultura son aliadas”», en *El Monitor de la Educación*, nº 3. Disponible en: <<http://www.me.govol.ar/monitor/nro3/dossier7.htm>> [consulta: 22 de junio de 2018].

Sennett, Richard

2003 *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*, Barcelona, Anagrama.

Southwell, Myriam

- 2008 «¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades», en *Propuesta Educativa*, vol. 2, n° 30, pp. 23-35. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/22.pdf> [consulta: 20 de junio de 2018].
- 2011a «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media», en *Praxis Educativa*, v. 6, n° 1. Disponible en: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/2504>> [consulta: 20 de febrero de 2019].
- 2011b «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato», en Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens, pp. 35-69.
- 2013 «El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación», conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-Cinvestav, México.
- 2015 «La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa», ponencia presentada en el seminario «Figuras actuales de la segregación» Flacso, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.

Southwell, Myriam (comp.)

- 2012 *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Flacso-Homo Sapiens.

Southwell, Myriam e Higuera, Diego

- 2016 «Juventudes, relaciones intergeneracionales y formas de lo político en las escuelas argentinas», en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, n° 24, pp. 68-74. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560003.pdf>> [consulta: 20 de junio de 2018].

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro

- 2014 «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. XI, n° 11, pp. 163-187. Disponible en: <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>> [consulta: 20 de junio de 2018].

Steinberg, Cora

- 2015 «Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa», en Tedesco, Juan Carlos, *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 191-234.

Tedesco, Juan Carlos y Steinberg, Cora

- 2015 «Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación», en Tedesco, Juan Carlos, *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE, pp. 165-190.

Terigi, Flavia

- 2008 «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles», en *Propuesta Educativa*, n° 29, vol. 1, año 15, junio, pp. 63-71. Disponible en: < http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf> [consulta: 13 de marzo de 2019].

Tenti Fanfani, Emilio

- 1995 «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente», conferencia magistral dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, México DF, en septiembre de 1995.
- 1999 «Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la realidad social contemporánea», en *Revista Sociedad*, n° 14, pp. 33-54.
- 2003 «Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes», ponencia presentada en el Seminario Internacional «Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los Países del Cono Sur», MECyT-Embajada de Francia, Buenos Aires, 15 y 16 de septiembre. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.uy/giga1/documentos/EL001243.pdf>> [consulta: 3 de junio de 2018].
- 2007 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- 2009 «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial-Flacso, pp. 53-69.

Tiramonti, Guillermina

- 2011 *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*, Rosario, Homo Sapiens.

Tiramonti, Guillermina (comp.)

- 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larry

2000 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Urresti, Marcelo

2005 «Mundos de vida adolescente, nuevas culturas juveniles y subjetividades emergentes», en López, Néstor (comp.), *Desigualdad, fragmentación social y educación*, Buenos Aires, IIPE/Unesco.

Vacchieri, Ariana

2013 *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*, Buenos Aires, Unicef.

Weiler, Vera

2009 «Algunos antecedentes de la estrategia de investigación de Norbert Elias», en Kaplan, Carina y Orce, Victoria (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, Buenos Aires, Noveduc.

Willis, Paul

1988 *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

Yates, Lyn

2012 «My School, My University, My Country, My World, My Google, Myself... What is Education for Now?», en *Australian Educational Researcher*, vol. 39, n° 3, pp. 259-274. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Lyn_Yates/publication/257803834_My_School_My_University_My_Country_My_World_My_Google_MyselfWhat_is_education_for_now/links/571f0ca608aeaced7889ec7e/My-School-My-University-My-Country-My-World-My-Google-MyselfWhat-is-education-for-now.pdf?origin=publication_detail> [consulta: 25 de junio de 2018].

Zanten, Agnès van (dir.)

2000 *L'école, l'état des savoirs*, París, La Découverte.