

¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires

New students? The Construction of School Identity in Alternative Scholar Devices in Secondary Education. A Case Study on Disadvantaged Young People in the City of Buenos Aires

Marina Larrondo

Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es, a partir de un estudio de casos realizado en la Ciudad de Buenos Aires, indagar en el proceso de construcción de la identidad escolar de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias con rasgos alternativos en contextos de pobreza. Para ello, atiende las diferencias y similitudes en relación con las propuestas de la escuela tradicional en el mismo contexto. Los modos de conceptualizar al estudiante, los significantes con que se los interpela y las prácticas pedagógicas que se vehiculizan en función de ello, son los focos analíticos principales del análisis de la *identidad escolar*. A su vez, se exploran también las autoconstrucciones identitarias que realizan los propios jóvenes sobre sí mismos en tanto alumnos. Creemos que los hallazgos presentados permitirán ampliar la reflexión sobre la relación entre la escuela media y los jóvenes de sectores populares. En la actualidad hay un amplio consenso en la literatura sobre los principales problemas y las causas de la exclusión de dicho nivel entre los jóvenes más pobres. A pesar de la prolífica producción de estudios sobre la educación media, creemos que es importante ampliar el campo de discusión a partir del análisis de dispositivos escolares *novedosos* o *alternativos*.

Palabras clave: educación secundaria, sectores populares, juventud, identidad escolar

Correspondencia a:

Marina Larrondo
Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina
Vito Dumas 284, Victoria, prov. de Buenos Aires, Argentina, C.P: B1644 BID
Correo electrónico: mlarrondo@udesa.edu.ar

© 2012 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

Abstract

This paper shows the results of a research on a case study basis which pretends to describe the main features assumed by the construction of the student as a subject. In other words, to research the process of school identity construction within secondary school young people in alternative school experiences in poverty contexts in the city of Buenos Aires. In order to achieve this, it will be necessary to take into account the differences and similarities in terms of the identity produced by traditional school devices compared to the ones created by alternative educational experiences. The ways in which the students are named and conceptualized, the signifiers under which they are interpellated and teaching-learning practices that convey in the light of this are the main analytical focus of the analysis of the *school identity*. In turn, the research also explores the self-identity construction made by the young people themselves as learners. We believe that the findings of this research will expand the discussion on the relationship between the middle school as an institution and youth coming from disadvantaged groups.

Keywords: secondary education, popular sectors, disadvantaged young people, school identity

En este artículo se analiza la construcción de identidades escolares en escuelas que se diseñaron y funcionan específicamente para incluir en la educación secundaria a jóvenes de sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, el nivel medio se considera parte de la educación básica y una instancia productiva y vital para el desarrollo social y cultural de los jóvenes. Es también el nivel que presenta indicadores más críticos en cuanto a rendimiento y deserción en el caso de los jóvenes más pobres; es decir, los “nuevos alumnos” (Dubet, 2004). El debate acerca de la escuela media y sus desafíos para la inclusión genuina, en un contexto de desigualdades, masificación de la matrícula y fuertes cambios culturales, se halla presente en el campo latinoamericano. Estos cambios marcan la presencia de conflictividades entre la institución escolar y las características de los jóvenes estudiantes, acentuadas aún más en el caso de los sectores populares. De este modo, temáticas de investigación *vecinas* dialogan con ello: los estudios sobre juventudes (en particular sobre prácticas culturales y políticas) y los abordajes sobre eficacia escolar e innovación educativa.

Puntualmente, la necesidad de comprender las dinámicas internas de la escuela media han puesto en primer plano las investigaciones sobre identidad escolar y la construcción subjetiva de la experiencia escolar. Dichos trabajos han utilizado, mayoritariamente, abordajes cualitativos o etnográficos. Estas se han constituido como un campo de abundante producción en la región. Para citar algunos ejemplos (que no agotan obviamente la totalidad de estudios presentes, locales y contextuales, y marcos interpretativos diversos) se pueden mencionar, en México, los trabajos de Sandoval (2000), Saucedo (2005, 2006), Díaz (2006) y Reyes (2006); en el caso de Chile, Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda (2000), Baeza (2001), Duarte (2002), Molina y Sandoval (2006), y Dávila, Ghiardo y Medrano (2006), entre otros.

En Argentina, este mismo debate se instaló en términos de la *crisis* del nivel medio. Investigaciones recientes coinciden –aunque desde perspectivas diferentes– en que esta crisis se manifiesta en la relación entre las llamadas “culturas juveniles”, la cultura contemporánea y los contenidos escolares (Dubet, 2004; Tenti, 2000; Tiramonti, 2005); en los vínculos entre jóvenes y adultos (Nicolazzo, 2005); y en las fuertes dificultades de la institución para socializar y subjetivar a los jóvenes más pobres en tanto estudiantes (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2003; Tiramonti, 2004).

La intención del presente trabajo no fue profundizar en la búsqueda de manifestaciones de la mentada crisis, altamente documentada. En su lugar, se propuso indagar qué sucedía en escuelas que explícitamente intentaban ofrecer propuestas para responder a los problemas socioeducativos de los sectores populares, y que por ciertas características se consideran alternativas a la gramática escolar tradicional. Específicamente, se intentó desentrañar el *proceso de construcción* de la identidad escolar en estas escuelas. El análisis se centró en las interpelaciones identitarias (Hall, 1996) dirigidas a los estudiantes y, en consonancia con esto, en las propuestas pedagógicas y organizativas que las vehicularían. También, en cómo los jóvenes se narraban a sí mismos en tanto estudiantes. En definitiva, las preguntas de investigación tenían que ver con lo siguiente: ¿en qué medida existen *nuevas* construcciones de instituciones y sujetos (alumnos), y de

qué modos operan en estas escuelas? Estas interrogantes surgieron, además, en diálogo con otro conjunto de investigaciones más recientes que tendían a matizar la idea de crisis a partir de diferentes fenómenos y hallazgos presentes en las escuelas de Argentina (Acosta, 2008; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Elisalde, 2007; Tiramonti et al., 2007).

En síntesis, este trabajo no se concentra solamente en la construcción de la experiencia escolar *por* los jóvenes, poniendo todo el peso interpretativo en ellos. Tampoco sostiene un enfoque analítico centrado en la línea de eficacia escolar para el análisis de los efectos en los aprendizajes. Basándose en determinadas categorías teóricas, intenta explorar la construcción de la identidad escolar concebida como un diálogo estrecho entre las estructuras institucionales (interpelaciones discursivas y prácticas pedagógicas) y la construcción activa que los estudiantes llevan a cabo dentro de ese marco. Ambas instancias se condicionan pero no se determinan, y se exploran sus continuidades y rupturas.

Aspectos metodológicos relevantes

Para alcanzar los objetivos se consideró metodológicamente adecuado la realización de un estudio de casos de corte cualitativo, en el que se indagaron tres escuelas que atendían a una población de jóvenes de similares características (sectores populares) en la Ciudad de Buenos Aires: dos de ellas con rasgos *alternativos* (en adelante, E1 y E2) y una tercera con fines comparativos. Esta última es una escuela sin características alternativas (en adelante, *escuela tradicional* [ET]), sin cambios en su gramática escolar. El diseño incluyó diversas técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad a docentes, directivos y estudiantes (total: 26); análisis de documentos y materiales producidos por las escuelas; registro de observaciones de situaciones cotidianas; conversaciones informales; observaciones de clases (4 aproximadamente en cada caso, en complemento con hallazgos de las entrevistas); y actividades extracurriculares.

Para construir el concepto *alternativo* con el que se caracterizaron a E1 y E2, se consideraron aspectos teóricos y empíricos y se utilizaron criterios vinculados con el concepto de “alternativas pedagógicas” (Puiggrós, 1996). En segundo lugar, se planteó que los casos tuvieran dispositivos alternativos en relación con la “gramática escolar” (Tyack & Cuban, 1995) de la escuela secundaria argentina en relación con su conformación histórica (Dussel, 1997). Por último, los propios actores se consideran y nombran a sí mismos –de modo fundante– “alternativos”.

Los casos alternativos: descripción y fundamentación

La E1 y la E2 fueron pensadas específicamente para los sectores populares, aunque los sectores populares y el papel de la educación se conciben de diferente manera para cada caso. Ambas brindan educación oficial con acreditación legal del nivel secundario. El primer caso (E1) es una escuela *de reingreso*. Se trata de escuelas públicas que dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, creadas por dicho organismo en el año 2003 en el marco de un programa destinado a intervenir en la deserción y el abandono escolar. Son escuelas específicamente orientadas a estudiantes con experiencias previas de deserción, abandono y sobreedad (Tiramonti et al., 2007). Sus elementos alternativos tienen que ver con el régimen de asistencia (por materia y no por día), la aprobación (por materia) y la posibilidad de diseñar y cursar trayectos curriculares personalizados. Destacan, asimismo, la fuerte presencia de dispositivos de apoyo al estudiante (tutorías, charlas con docentes, talleres de apoyo escolar) y una importante oferta de talleres extracurriculares obligatorios. Desde la propuesta institucional, se sostiene una concepción político-educativa en cuanto a la centralidad de la inclusión, el derecho a la educación y la protección al estudiante como misión central de la escuela.

La E2 es una escuela que funciona en una fábrica recuperada por sus trabajadores, y es parte de un movimiento social de base territorial, de conformación relativamente reciente. Los elementos alternativos de este caso tienen que ver, en primer lugar, con el lugar donde funciona y, en segundo lugar, con su claro objetivo político educativo: se trata de una iniciativa de educación popular, no creada por el Estado sino por los propios movimientos sociales. Dicho objetivo va más allá de brindar educación formal: la escuela es parte de la lucha y de las acciones de dichos movimientos. Estas escuelas se proponen explícitamente, como parte de su concepción educativa, formar “sujetos políticos: críticos de las relaciones de producción capitalista y sus diferentes mecanismos de dominación”. Al igual que la E1, también plantea dispositivos

de contención y apoyo al estudiante: charlas personalizadas, clases de apoyo y flexibilidad en los criterios de aprobación y de asistencia. Otro elemento central es la utilización del mecanismo de asamblea docente estudiantil para la toma de decisiones de todos los asuntos relevantes de la escuela. Sumado a esto, la horizontalización de los vínculos confiere peculiaridad al caso: no hay directivos sino coordinadores, y se cuestionan explícitamente las asimetrías de poder y de saber en la relación docente-alumno.

Abordaje teórico

El marco conceptual parte de la reflexión acerca de la relación institución-sujetos, dado que era un núcleo conceptual relevante desde donde las investigaciones previas visualizaban la crisis del nivel medio. Para ello, se tomaron los aportes de Lahire (2005), quien propone el concepto de *disposiciones* para entender el vínculo entre los sujetos y las instituciones. Dicho concepto, en lugar del más frecuentemente utilizado *hábitus* –criticado en parte por su grado de fijeza y fuerza en la determinación de disposiciones para la percepción y la acción– entiende que en las personas conviven diferentes formas de orientarse ante las situaciones según los diversos ámbitos de socialización en los que participan y han participado. Así, creencias heterogéneas y contradictorias se movilizan en cada nueva situación porque existe una compartimentación social e institucional de los contextos socializadores (Lahire, 2005). Esto hace posible que los individuos socializados en diferentes ámbitos “puedan interiorizar tipos de representaciones diferentes o modos de pensamiento diferentes según el contexto donde se inscriba su acción” (Lahire, 2005), lo cual se traduce en diferentes predisposiciones y formas de actuar en situaciones nuevas. En síntesis, la contradicción, la ambigüedad, la discordancia o las concordancias entre los jóvenes y las escuelas no resultan un fenómeno extraño: es parte de la lógica del vínculo entre socialización, percepción y acción de los sujetos en cualquier tipo de institución.

En segundo lugar, se hizo necesario construir el concepto de *identidad escolar*. Se tomó como punto de partida la perspectiva de Hall (1996), quien define la identidad de la siguiente forma:

El punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (...) De este modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección (p. 20).

Así, para el mismo autor, el análisis de la identidad debería basarse en “una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido” (Hall, 1996, p. 20). Estas estructuras de sentido e interpelaciones no son aleatorias. Las instituciones tratan de *hacer sujetos* de determinada manera, pero no son naturales ni esenciales; por el contrario, son contingentes. No construyen sujetos como moldes de yeso. Es el sujeto mismo quien lo hace a partir de estas, desde una autonomía relativa.

Ahora bien, la identidad escolar *tiene una especificidad*. Lo escolar implica interpelaciones y acciones que tienen que ver con la enseñanza, en dispositivos complejos que son sistemas educativos organizados. El concepto de dispositivo, de raíz foucaultiana (Castro, 2004; Lahire, 2006) resultó relevante para concebir aquellas cosas que las escuelas hacen para formar *sujetos-alumnos* de *determinada manera*. Siguiendo esta línea de razonamiento, se tomaron los conceptos de dispositivo pedagógico, discurso pedagógico y teorías de la instrucción (Bernstein, 2001).

Por último, se consideraron un conjunto de trabajos que, con un nivel de teorización más cercano a lo empírico, permitían asir los aspectos didácticos de la *identidad escolar*: una construcción que implica formas de enseñar y un hacer. Por ello, se utilizó el concepto de “oficio de alumno” (Perrenoud, 2001, 2006). Junto a otros trabajos de corte más ligado a la didáctica (Davini, 2008; Gvirtz y Palamidessi, 2007) se construyeron dos tipologías: pedagogías *tradicionales* y *activas*, las cuales permitieron clasificar (de un modo no estático) las actividades escolares, necesarias en el análisis.

Principales hallazgos: ¿nuevos alumnos?

La construcción del sujeto alumno a través de la voz de docentes y directivos

En esta sección presentamos los resultados del análisis del discurso de docentes y directivos y de las prácticas observadas. En los tres casos (E1, E2 y ET) se encontraron grandes diferencias, y con ello se da cuenta de una construcción de subjetividades escolares –alumnos– diferentes, dada por el discurso pedagógico y la propuesta escolar que fue posible encontrar en cada uno.

En este sentido, cabe retomar brevemente la conceptualización. El discurso pedagógico, componente fundamental del dispositivo pedagógico, es:

Un recurso discursivo por el cual la producción y reproducción de un orden interno y externo al individuo y la constitución de competencias especializadas (conocimientos y habilidades) se hace posible. Así, actúa sobre el tiempo, el espacio y el conocimiento definiendo categorías [por ejemplo, alumno y profesor], prácticas [por ejemplo, actividades didácticas, rituales, etc.] y sitios” (Bernstein & Díaz, 1984, p. 34).

Se trata de un discurso específico con modos de operación particular que construye categorías – entre ellas la de alumno– y regula la práctica pedagógica. Está formado por (mejor dicho, opera con, sintetiza, *re-crea*) discursos de diferentes disciplinas, del sentido común (particularmente en los contextos de recontextualización locales) y es, a la vez, creador de nuevos discursos (Bernstein, 2001). Así, institucionaliza límites, reglas específicas y principios regulativos (orden moral) e instruccionales (enseñanza y aprendizaje) (Bernstein & Díaz, 1984, p. 32). En definitiva, *construye determinados sujetos*.

La práctica realiza este discurso, y es un intento por controlar la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones específicas de transmisión/adquisición. Los componentes instruccionales y regulativos del discurso pedagógico funcionan como determinantes de la práctica pedagógica. Así, esta tiende a variar en función de los discursos y, con ello, de los sujetos que construye. El discurso pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos, determinando el tipo de prácticas concretas de transmisión, adquisición y evaluación.

No obstante, cabe resaltar que el principal componente del discurso pedagógico es el regulativo. El discurso regulativo –y su correlato en la práctica pedagógica– ubica a los sujetos en un orden moral legítimo, relativo a normas y paradigmas de conducta: “Todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad, y este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias, y condición de la misma” (Bernstein, 2001, p. 190).

En este punto es de fundamental importancia considerar la teoría de la instrucción indispensable, justamente para conformar el discurso pedagógico y la relación de sus componentes instruccionales y regulativos. Bernstein define esta teoría de la siguiente forma:

Regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el adquirente), el modelo del transmisor, el del contexto pedagógico y el de competencia pedagógica comunicativa. Por tanto, los cambios en la teoría de la instrucción pueden tener consecuencias para el ordenamiento del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica (2001, p. 194).

En este trabajo se amplía la noción de *teorías de la instrucción*, que se consideran no solo aquellas teorías provenientes de los discursos de la Psicología, la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, sino también ciertos saberes políticos y del *sentido común docente*.

De este modo, es posible sostener que los mayores contrastes entre E1 y E2 se dan en el *componente regulativo* del discurso pedagógico tal como se ha definido. En cada caso, ello se traduce empíricamente en diferentes concepciones del alumno, tanto del *real* (el modo en que se comprende y describe a los alumnos) como del *ideal* (lo que se quiere lograr). Asimismo, este discurso redundante en diferentes concepciones del sentido de la escolaridad coherentes con estas descripciones y, así, en una correspondencia entre estos y las propuestas pedagógico-didácticas y los dispositivos de apoyo que se concretizan en las propuestas de enseñanza. Estas descripciones y estos modos de entender e interpelar a los jóvenes aparecían, de modo

espontáneo, en una serie de *temas* que los actores escolares utilizaban para dar cuenta de los estudiantes y la escuela, a saber: determinados modos de entender la condición de pobreza, la condición de juventud, el sentido de lo escolar y del saber, y el papel político de la escuela –de *esa* escuela–.

Ahora bien, ¿con qué significantes concretos estas escuelas construyen su discurso pedagógico? Para las escuelas 1 y 2 –nuestros casos de análisis– diferenciarse de la escuela tradicional es un objetivo en sí mismo, y ello atraviesa todas las prácticas escolares. En la E1, el discurso de los derechos es el que atraviesa la construcción del sujeto y las prácticas. Se define al *alumno real* como jóvenes vulnerados en sus derechos, y la escuela restituye el derecho a la educación. Lo que la escuela quiere es que los estudiantes proyecten un camino de vida, encontrando en la escuela un espacio no solo de aprendizaje sino de resocialización distinto de las reglas de un *fuera*: la calle, el barrio, la exclusión del mundo del trabajo, la violencia y las adicciones. El *alumno ideal* es aquel que puede terminar la escuela y encontrar en ella este proyecto, a partir de intereses, inquietudes y una valorización de su autoestima: bajo esta idea se comprenden las prácticas pedagógicas concretas. El *egresado ideal* es el que logra hacerse un proyecto de vida propio (sea a través de la continuación de estudios o una buena inserción laboral). En palabras del vicedirector:

Exclusión educativa implica exclusión social en la familia de nuestros alumnos. Nosotros no decimos *vulnerables*. Vulnerable remite a la esencia de un sujeto. Los entendemos como *vulnerados*: hay un otro que los vulnera. Acá nosotros tuvimos que reinventar muchas cosas, y una de esas cosas fue el discurso. Nosotros hablamos de una comunidad *vulnerada* en sus derechos. Porque inclusive, digo, la escuela, al ser una escuela estatal, no deja de ser un espacio... o vocera de ese mismo Estado que excluye. Esto implica tener que trabajar con un nivel de resistencia inicial de los chicos, inclusive de los padres (Entrevista personal).

En la E2, en cambio, el diagnóstico es similar a la E1 en cuanto a ciertas necesidades y rasgos de los jóvenes. No obstante, el discurso regulativo se basa en una mirada teórico-política de la ubicación del alumno en función de su grupo social. Se concibe a estos como pertenecientes a los *sectores populares*, en claro antagonismo con otros grupos, claramente bajo una perspectiva marxista (en sentido amplio). El acento de la escuela en cuanto objetivo institucional está puesto en formar *sujetos políticos*. En este caso, el estudiante no es visto solo como un joven al que hay que proteger, sino que es un potencial sujeto transformador de la estructura social. Se trata de formar un joven que, a partir de un posicionamiento político no neutral, pueda *salir a luchar* en el marco de una mirada crítica de la sociedad capitalista y sus mecanismos de dominación. Esto tiene que ver con el perfil de egresado ideal que los actores vislumbran: un joven que sigue estudiando y milita. En palabras de uno de los docentes coordinadores del espacio:

Nosotros pensamos la escuela como una organización social. Trabajamos la escuela desde la idea de educación popular: construir un sujeto político para la transformación social. Este sujeto político y tan marcado de la educación popular es un sujeto crítico, ¿no? Lo que trabajamos nosotros es en desnaturalizar las relaciones capital-trabajo en el marco de la sociedad actual, teniendo a la escuela como un lugar no neutral, sino político. Nosotros construimos a través de eso. En las escuelas más *progres* es común que te digan “nosotros construimos estudiantes para que puedan pensar, discernir, opinar, elegir. Entonces les mostramos dos miradas y que ellos elijan”. Nosotros nos posicionamos en una mirada y después ellos pueden discutirla porque tienen total libertad. Es una idea de la educación popular desde lo dialógico para poder contestar y refutar, pero nosotros nos paramos desde una mirada y de una posición clara que explicitamos (Entrevista personal).

En el caso de la ET, es muy claro *quién* es el alumno. Directivos y docentes reconocen en la condición social de los estudiantes la situación de vulnerabilidad y las necesidades no cubiertas que la mayoría de ellos tienen. La condición social y las características de los jóvenes redundan en una mirada teñida por el déficit, como imposibilidad (o muy serias dificultades) para que los jóvenes puedan encarnar el papel de alumno, presentar un interés por el conocimiento y cumplir con una disciplina. Se define a los estudiantes como desinteresados por la escuela o el conocimiento, con familias ausentes, y como estudiantes cuyos problemas atentan contra la verdadera función de la escuela media, cuya esencia y fortaleza están en el pasado. En palabras del director de la ET:

Antes, la escuela secundaria era una escuela donde se estudiaba. No había pavadas. Hoy todo se comprime, todo es contener, pero poco se habla de enseñar. Se habla de contener al alumno para que no vaya a la calle, para que no esté en la calle, para que no sea... cumplís un rol que no te corresponde. Enseñar es lo menos que tenés que hacer; contener al chico porque tiene problemas familiares, aceptar que no estudie y darles una oportunidad, más otra, más otra. Entonces vos no lo tenés que evaluar al alumno por lo que sepa sino por su cambio ante la materia. Es decir, aprobarlo aunque no sepa. El profesor tiene que bancarse todo. El alumno tiene todo el derecho. Y los padres son cómplices de los alumnos (Entrevista personal).

Yendo a la práctica pedagógica, y en coherencia con sus idearios, la E1 y la E2 tienen como rasgo común la existencia de dispositivos de escucha y atención al estudiante, es decir, la atención de sus problemas y obstáculos se han conformado como parte intrínseca del trabajo en esta escuela. Las formas de abordar estos problemas y los mecanismos de apoyo y ayuda tienden a ser estables; son estrategias consensuadas y puestas en práctica por directivos y docentes de modo habitual y con continuidad en el tiempo. En la E1, la idea es ganar la confianza, y en la E2, lo que los actores denominan “habilitar la voz”. Los problemas más frecuentes que resuelven son las inasistencias, las dificultades con las materias, los problemas o conflictos entre compañeros y los problemas familiares y judiciales, entre otros. A diferencia de ello, en la ET estos problemas son vistos como obstáculos y situaciones en las que la escuela no *debería* intervenir. No aparece una lectura crítica o comprensiva sobre *quiénes* son los estudiantes. Aun más, las manifestaciones culturales juveniles aparecen como totalmente carentes de sentido; ciertos valores o códigos de los sectores populares son rechazados porque se piensa que no deben estar allí. Si bien en dicha escuela existe la figura del profesor tutor, justamente se desliga en él la atención a diferentes problemas. No se han observado estrategias que, institucionalmente, asuman este papel como propio de la escuela. En la ET, la cultura escolarizada, o la *alta cultura*, es la vara para medir los consumos culturales e inquietudes de los jóvenes. En cambio, en la E1 hay una clara promoción de las expresiones juveniles, lo cual se refleja en las paredes de la escuela, que está prácticamente cubierta por murales realizados por los estudiantes, por un lado, y en el permanente interés que tienen los docentes en integrar la cultura juvenil a las clases. El director llama esa estrategia “escuela de puertas abiertas”. En la E2, las culturas juveniles y los códigos, conocimientos y valores de los sectores populares se aceptan desde una postura más cercana al relativismo cultural. Pero, a diferencia de la E1, no hay una promoción de estas expresiones como interés en sí mismo, sino más bien desde una impronta de aceptación y diálogo, y como punto de partida para construir estrategias de enseñanza y formas eficaces de comunicación. El objetivo está puesto en la formación política.

La tarea y el sentido del trabajo escolar en las escuelas 1 y 2

Las maneras en las que el trabajo escolar y su sentido se plantean en la E1, la E2 y la ET también muestran diferencias relevantes, lo que refleja la continuidad entre el componente regulativo y las prácticas. Es necesario recordar que ambas instancias tienen una relación de condicionamiento, pero no de total determinación.

Un elemento común aparece en ambos casos: la predominancia de *pedagogías activas* y sus diferencias se explican, más que por las perspectivas teórico-didácticas que las sustentan, por la reubicación de la propuesta didáctica en función de las diferentes lecturas político-educativas de la escolaridad. Las diferencias entre ambas, concretamente, tienen que ver con el mayor peso que tienen la cultura juvenil y la valorización del barrio en la E1 y con el énfasis en la crítica social que se quiere promover en la E2. Asimismo, la E1 y la E2 hacen una recontextualización (Bernstein, 2001) importante del currículo oficial.

En la E1 hay una fuerte y constante presencia de los intereses y vivencias de los chicos en la selección de contenidos. En la E2, la selección de contenidos y su enfoque curricular están atravesados por la mirada crítica y política que se quiere promover.

En la E1 hay un eje curricular transversal: violencia, discriminación y medio ambiente. Otras problemáticas que atraviesan la selección de contenidos son la juventud, los problemas sociales, el barrio, las culturas y los derechos humanos. En la E2, hay un enfoque teórico y político transversal en el currículo institucional, que se refiere a “la crítica a las relaciones sociales de producción (y explotación) capitalistas, su dominación ideológica establecida y la transformación social”. La ET tiene un escaso nivel de recontextualización del currículo oficial. No tiene proyectos curriculares/didácticos institucionales sostenidos, y, asimismo, los docentes se refieren solo al currículo oficial escrito –y en algún caso al libro de texto– como la fuente que define los contenidos a enseñar.

En cuanto a las actividades escolares propuestas, en la tabla 1 puede verse un listado desagregado de las actividades escolares registradas más frecuentes. Como puede observarse allí, en la E1 hay un énfasis en la expresión del estudiante a través de diversos soportes y en la valorización de su procedencia cultural (barrio, culturas juveniles). En el caso de la E2, el análisis de los problemas sociales en clave crítica atraviesa todas las actividades propuestas, siendo frecuente el diálogo colectivo como actividad única. Hay una fuerte presencia de juegos y dinámicas grupales. En definitiva, en ambas escuelas prevalecen

“pedagogías activas” (Perrenoud, 2006) que implican expectativas diferentes en cuanto al ejercicio del papel de alumno y, con ello, los criterios de valoración –y evaluación– del trabajo escolar.

Tabla 1
Actividades escolares en cada caso

E 1	E2	ET
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por proyectos - Talleres integrados entre sí y a los espacios curriculares (artes plásticas, revista, radio, y otros) - Elaboración de productos en el marco de las asignaturas: afiches, maquetas, videos, murales, cartas - Diálogo e intercambio con el docente - Elaboración de trabajos prácticos escritos - Ejercicios <p>JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN LA ASISTENCIA Y EL ESFUERZO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado entre docentes y estudiantes (debates) - Análisis de textos sobre actualidad sociopolítica y y puestas en común (diálogo, debate) - Realización de afiches o láminas - Escritura de monografías, trabajos prácticos escritos - Juegos (ajedrez humano, Oca, chanco) - Investigaciones didácticas (Davini, 2008) <p>JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN EL TRABAJO Y EL COMPROMISO CON EL GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de ejercicios - Resolución de cuestionarios con lectura de material bibliográfico - Explicación del tema por parte del docente <p>JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN LA POSESIÓN DE SABERES</p>

Para ejemplificar el análisis, se presentan las palabras de docentes en relación con la construcción de dichos criterios:

Voy sondeando los intereses de los chicos; qué es lo que quieren ver. Si bien hay un programa básico, [veo] los temas que ellos quisieran abordar. O las temáticas, que es lo que más les gusta a ellos. Me gusta saber de dónde vienen. Si son personas de países limítrofes, tipo Bolivia o Paraguay, o del interior. Entonces, cuando les traigo los cuentos o poesías, son autores que tratan temas de países limítrofes o de provincias. Había una chica que le encantaba... –cosas muy locas pueden surgir acá– le encantaba el género policial; ella quiere ser médica forense, entonces le traigo cuentos que tratan de eso. Una chica, a principio de año, me dijo: “Profe, yo quiero aprender a escribir una carta, porque tengo mis amistades, y no les sé escribir una carta”. Yo no pensé que me iba a decir esto. Estos chicos siempre te quiebran las estructuras, siempre salen con cosas nuevas. Entonces vimos la temática *carta*: carta familiar, carta formal... Sí, vienen con muchas inquietudes (Docente de Lengua, E1, entrevista personal).

P: ¿Cómo seleccionas los contenidos en función del currículo? ¿Cómo armas el programa de tu materia?

R: Acá es muy difícil decirles tienen que comprar tal libro porque no te lo compran. Tienen que sacar fotocopias y no te las sacan. Entonces yo, en base a los contenidos generales, tomo unos libros que manda el Ministerio de Educación que están en la biblioteca y me organizo con esos libros que están. Selecciono el contenido básico y después lo mecho con alguna cosa más moderna, más actual, qué sé yo. El año pasado que les traía películas dije “no, esto no va”. Se quejaban porque no entendían. Y si no, hay que agarrar el libro y ser metódico; volver al sistema tradicional unidad por unidad, y que hagan ejercicios pero todo en clase (Docente de Inglés, ET, entrevista personal).

Los criterios de evaluación, concretamente en el caso de la E1 y la E2, tienen que ver con *actividad*, *compromiso*, y *expresión*, antes que con la demostración de la posesión de determinados conocimientos. En la ET solo se encontraron propuestas que coinciden con las “didácticas tradicionales” (Perrenoud, 2006). Estas diferencias en los tres casos se expresan también en las exigencias a los estudiantes. Si la escuela tradicional exige la demostración de la posesión de ciertos saberes adquiridos y apego a lo

solicitado, en la E1 y la E2 el desempeño esperado de las pedagogías activas no siempre es tarea fácil para los jóvenes. Por el contrario, para *ser alumno* en estas escuelas los jóvenes tienen que hacer también un esfuerzo que consiste en desprenderse de muchos de los rasgos del alumno tradicional y de sus “estrategias de supervivencia” (Perrenoud, 2001). En las escuelas 1 y 2 no basta cumplir las tareas en tiempo y forma. Hay que hacerse responsable por la participación en un trabajo que se define como colectivo. No parece haber una escolaridad poco exigente, sino más bien lo contrario. La contracara se traduce, en ocasiones, en que los estudiantes no siempre pueden seguir ese ritmo de involucramiento, cooperación y compromiso constante que las escuelas esperan, lo cual difiere en el tiempo la acreditación y la finalización de las tareas.

Ser alumnos desde la voz de los jóvenes

Las narraciones de los jóvenes sobre sí mismos en tanto estudiantes, en el caso de las escuelas 1 y 2, estaban fuertemente marcadas por la comparación con las escuelas anteriores a las que habían asistido, experiencias descritas en términos de malestar o maltratos, falta de reconocimiento y frustraciones reiteradas. Sobre ello se construye su relato y su experiencia, que varían pero que manifiestan este punto nodal común. Junto con ello, una gran valoración de los dispositivos de escucha y ayuda, pero sobre todo el reconocimiento de sus singularidades pedagógicas y personales en sus escuelas actuales. A modo de ejemplo:

P: ¿Y cómo se sienten en esta escuela?

R (A1): Sí, me gusta... es distinto.

R (A2): Hay otros colegios que te tenés que vestir así, que tenés que hacer esto, lo otro... es como que te dominan, te quieren dominar.

R (A3): Hay ciertas cosas que te tenés que callar. Acá no: acá tenés libre expresión, podés hablar las cosas que sentís, las cosas que querés decir, nadie te calla.

P: ¿Y a vos eso te parece importante?

R (A1): Sí, porque te respetan.

(Alumno 1 y alumnas 1 y 2, E2, entrevista personal).

Otro estudiante expresó: “En este colegio te dan miles de oportunidades, te ayudan más que nada y valoran tu trabajo. En otros colegios es como que dicen ‘desaprobaste, listo’, y ya está. Acá es totalmente distinto...” (Alumno 2, E1, entrevista personal). Estos efectos de las interpelaciones y prácticas pedagógicas de las escuelas 1 y 2 en la subjetividad de los estudiantes redundan claramente en un sentimiento de bienestar en la escuela, el cual pudo encontrarse en todos los testimonios de los jóvenes entrevistados. Muchos reconocen en esto la razón de su permanencia en la escolaridad, como puede verse en este fragmento de entrevista:

Y vine... y los primeros días... como que faltaba, no venía. Y llamaron... ¡Ay! –dije-, estos llamaron. Algo les debe importar, ¿o no? Y bueno, seguí viniendo. Este colegio es distinto a todos los demás para mí. A este sí me dan ganas de venir. Hoy aprendí. Y cuando vine, no pegaba una, nada con la carpeta, la letra era más fea... y ahora ya he pasado a un par de materias de cuarto, y la verdad que estoy contento de mí. Me ayudaron bastante, ¿eh? (Alumno 1, E1, entrevista personal).

Ahora bien, *no todas las interpelaciones que las escuelas 1 y 2 realizan parecen estar presentes en la mayoría de los jóvenes de modo significativo*. Sucede en el caso de los objetivos y formas de pensamiento que estas quieren transmitir de modo *transversal* y que hemos mencionado en secciones anteriores: el discurso de los derechos, por un lado, y el compromiso con la militancia política y la transformación social, por el otro. Las entrevistas a los estudiantes no mostraron una fuerte adhesión o toma de conciencia sobre estos aspectos, ni que valoran especialmente a sus escuelas por ello. Pueden verse reflejados en determinadas opiniones sobre algunos temas, pero los estudiantes entrevistados no parecen sentirse involucrados fuertemente en estos objetivos institucionales. Esto no es generalizable a todos los estudiantes de las escuelas ni a todos los aspectos. Las actividades que las escuelas 1 y 2 proponen en relación con estos idearios tienen participación de los estudiantes, pero ello no nos lleva a concluir directamente que dicha participación está fuertemente relacionada con tales idearios, al menos en lo que deja verse en los testimonios analizados. En la ET, los estudiantes (afortunadamente) no perciben la concepción de alumno –teñida por el déficit– que prima en la mayoría de los docentes y directivos. Lo que sí valoran de la escuela es el hecho genérico de poder ir y sentirse tratados como adultos.

Relacionado con lo anterior, también se indagaron los significados que los alumnos construyen frente al trabajo escolar propuesto, y, junto a ello, cómo trabajan –desde su perspectiva– y qué vínculos establecen con el conocimiento escolar. Encontramos que las razones que dan para fundamentar su interés y preferencia por determinadas materias o actividades son muy variadas: tienen que ver con sus ilusiones en cuanto al futuro, con sus consumos culturales extraescolares y, de modo preponderante, con las actitudes de los docentes frente a la enseñanza. Así, el profesor “que explica hasta que entendés” es el más valorado, junto al profesor “que te hace pensar”, con “el que podés opinar y hablar libremente” y “que escucha tus problemas y te da oportunidades”. Valoran las actividades que permiten expresarse, que los entretienen, y trabajar ellos mismos. El rechazo hacia determinadas materias o áreas de conocimiento se vincula, en cambio, con la lejanía o incomodidad frente a determinados procedimientos que realizan los docentes, frente a determinados estilos de enseñanza monótonos o frente a determinados contenidos percibidos como lejanos a su realidad. A modo de ejemplo:

P: Me gustaría que me cuenten qué materias les gustan más.

R Ao1: Matemática e Inglés.

R Aa2: Inglés.

P: ¿Por qué les gustan más esas materias?

R Aa2: Es divertido.

R Ao1: Le ponen onda, no es que “Hello, I am”.

R Aa 1: Hacen juegos, cosas para que aprendamos.

R Ao1: Métodos de enseñanza que no se ven en otros colegios.

P: ¿Como por ejemplo cuál?

R Ao1: Ayer por ejemplo estábamos aprendiendo, pero haciendo juegos de mímica; “dívalo con mímica pero en inglés”; y eso, yo, inglés nunca lo tuve así. Era, era todo... teórico.

(Alumnos, E2, entrevista personal).

En síntesis, la preferencia o el gusto por algunas materias están fuertemente relacionados con la forma en la que se enseña esa materia y el vínculo de confianza y seguridad que puede construir el docente. En segundo lugar, sus conocimientos e intereses extraescolares también intervienen fuertemente en el interés y la motivación. Los estudiantes mencionan experiencias y gustos: desde la música que escuchan hasta los programas de televisión y la literatura, sus proyectos frente al futuro. Ahora bien, este estilo de trabajo basado en las pedagogías activas también genera ciertas tensiones en los estudiantes. Muchos de ellos mencionan obstáculos que van desde factores objetivos, como la necesidad de trabajar o cuidar familiares, hasta factores subjetivos relacionados con las dificultades para concentrarse y seguir las tareas escolares al día.

Discusión

Si bien esta investigación se basó en un estudio de casos, sus resultados muestran algunas prácticas que están presentes en diversas escuelas del país y de la región. Sostenemos esto a partir de la extensa revisión bibliográfica realizada y las bases empíricas y teóricas que fundamentan las propuestas de reforma que se están debatiendo actualmente en la Argentina en el nivel secundario (MEN, 2009).

Ahora bien, frente a la pregunta inicial, creemos que, en el caso de las escuelas 1 y 2, estamos en presencia de nuevos modos de interpelación dirigidos al sujeto-alumno, y ello es un hallazgo relevante de este trabajo. Estas interpelaciones acerca de la identidad escolar, es decir, *qué significa ser alumno, para qué, cuáles son las imágenes del futuro proyectadas para los estudiantes*, entre otras, son distintas y distantes del modelo enciclopedista humanista¹, que ha sido fundacional y del cual formas organizativas y curriculares, entre otras, aún perviven en la escuela secundaria actual. Asimismo, en las escuelas 1 y 2, las prácticas pedagógicas concretas toman elementos de las pedagogías activas y recontextualizan el currículum oficial de acuerdo con un proyecto fundamentado y una visión propia. Son capaces de crear dispositivos *ad hoc*, desde una reflexión informada, para lograr la atención al estudiante, la permanencia y la terminalidad de los estudios². Esta construcción tiene un alto componente de creación por parte de las escuelas 1 y 2 y se realiza sobre la base de una lectura institucional propia y una reflexión crítica sobre las prácticas educativas hegemónicas, sobre la situación social de los estudiantes y sobre el sistema educativo. Los fundamentos, además, provienen de reflexiones, lecturas y discusiones basadas en la investigación educativa y las ciencias sociales. Los equipos docentes de estas escuelas tienen un grado de “reflexividad” (Tenti, 2007) que les permite crear dispositivos, pero utilizarlos como estrategias de intervención estables. Como menciona el autor citado, la reflexividad consiste en la capacidad de dar cuenta y repensar los fundamentos de las propias acciones. En las dos escuelas con rasgos alternativos, ello se ejerce de modo permanente y es el resultado de un trabajo conjunto. Los docentes no trabajan aisladamente sino que lo hacen en equipos. En ambos casos, el trabajo coordinado y las instancias de reflexión son prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, fue posible encontrar ideas y significados comunes en cuanto a la forma de pensar y sentirse alumnos, como se ha mostrado en el apartado anterior. Ello no implica una total continuidad entre su experiencia, sus narraciones y el significado de la escolaridad, sino que existen también rupturas. Para ellos, ir a la escuela y trabajar allí es un gran esfuerzo (no siempre logrado) debido al oficio de alumno activo que promueven las escuelas 1 y 2, en ocasiones muy demandante de un compromiso colectivo permanente y emocional que no parece poder ponerse en juego siempre. En definitiva, podemos concluir que la interpelación de las escuelas 1 y 2 ha sido exitosa –como marca de una nueva forma de ser y sentirse alumnos– en la alta valoración de los estudiantes hacia las prácticas pedagógico-didácticas más participativas (a pesar de las tensiones que hemos mencionado) y del lugar de escucha, expresión y ayuda con que piensan la escuela. El punto donde la interpelación de las escuelas 1 y 2 hacia los estudiantes puede ser considerada como menos exitosa tiene que ver con los aspectos más ideológicos y valorativos que las instituciones quieren transmitir, en el primer caso, en relación con el discurso de los derechos, y en el segundo, con el discurso crítico y transformador de las relaciones de producción. Ello no está tan fuertemente presente en los jóvenes.

Pero el hallazgo más relevante, y que permite cuestionar algunos aspectos del enfoque y el consenso sobre la crisis antes reseñada del nivel secundario consiste en que hemos encontrado escuelas secundarias que atienden a sectores populares, donde la crisis no es una realidad cotidiana. Por el contrario, los problemas que propician la crisis –la distancia cultural, la asistencia fluctuante, el riesgo de deserción, la situación crítica de los hogares, los conflictos con la ley penal– no son vividos como desbordes, sino como características del alumnado, de sus condiciones de vida, y como hechos de la vida cotidiana. Esto no implica para las escuelas una imposibilidad para trabajar y estar presentes. *No parece haber respuestas*

¹ Para profundizar esta cuestión, véase Dussel (1997).

² Es importante aclarar que no se han registrado datos estadísticos comparativos de las tasas de graduación y terminalidad en los casos. En primer lugar, porque las escuelas dicen no contar con ellos; en segundo lugar, porque en el caso de la E1, al tener un régimen de asistencia y gradualidad por materias, resulta de difícil medición. En tercer lugar, las propias escuelas rechazan la valoración de su trabajo desde indicadores estadísticos, que consideran simplificadores de la realidad socioeducativa. Constituyen criterios de los propios actores. Desde la perspectiva de la investigación, reconociendo que esto puede parecer una limitación en los hallazgos, la misma no se planteó como objetivo mostrar el impacto en esos términos. En cambio, da cuenta de la capacidad que tienen estas escuelas para generar determinadas condiciones en la escolaridad, tal como se exponen.

improvisadas para desbordes permanentes. Lejos de la contingencia y la respuesta situacional, las escuelas 1 y 2 han construido y construyen dispositivos escolares pedagógicos y de convivencia que tienen como horizonte la búsqueda de formas estables de hacer las cosas y que funcionan como repertorios de acción conocidos y practicados por los actores de modo cotidiano. En las escuelas 1 y 2 hay *institucionalidad*: normas y prácticas que tienden a ser estables y son capaces de regular la vida escolar de los docentes y estudiantes. Creemos que estas experiencias muestran las potencialidades de ciertos dispositivos alternativos para la permanencia en la escolaridad y el aprendizaje. Invitan a considerar la importancia del trabajo en equipo de los docentes, junto con la relevancia de su papel, tanto como transmisores de la cultura como en el cuidado. También invitan a repensar los significados y demandas hacia los estudiantes de las pedagogías activas y su exigencia de compromiso permanente, analizando sus posibilidades pero también sus límites. Creemos que algunos hallazgos de este trabajo permiten reflexionar sobre posibles formas de construcción de concepciones y acciones capaces de enfrentar los aspectos críticos de la escuela media actual.

El artículo original se recibió el 10 de noviembre de 2011

El artículo revisado se recibió el 12 de enero de 2012

El artículo fue aceptado el 2 de febrero de 2012

Referencias

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago, Chile: Universidad Silva Henríquez.
- Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Towards a theory of pedagogic discourse. *Collected Original Resources in Education*, 3(8), 1-84.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo/UNQui.
- Cerda, A. M., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sector populares*. Santiago, Chile: Editorial Lom/PIIE.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2006). *Los desheredados trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.
- Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, 16, 99-118.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones Institucionales y/o Neoliberalismo? En E. Tenti, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Elisalde, R. (2007). *Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)* (Tesis de maestría inédita). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2007). *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lahire, B. (2005). De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. En B. Lahire (Comp.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Larrondo, M. (2009). *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09, Argentina.
- Molina, W. y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: la (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Temas Sociológicos*, 11, 103-124.
- Nicolazzo, M. (2005). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Reyes, A. (2006). *Adolescencias entre muros: la escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles* (Tesis de maestría). FLACSO, México.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641-668.
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403-429.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Trabajo presentado en el seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio de Educación de Brasil en Brasilia del 7 al 9 de junio del 2000. Recuperado de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 92(26), 889-910.
- Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. A. y Ziegler, S. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Tiramonti, G. y Minteguiapa, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp.101-118). Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.