

La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense

Luisa Vecino
Aceptado Mayo 2016

Resumen

En este artículo se analizan los modos en que se hace efectiva la obligatoriedad de la escuela secundaria en una institución ubicada en un barrio de un distrito del conurbano bonaerense. Se trabaja sobre la manera en que los estudiantes y los docentes, se representan y practican la experiencia de las clasificaciones que cruzan a su condición y, en este marco, describen y explican los sentidos que adquiere el estar en una escuela que no tuvo como mandato fundacional incorporar a los y las jóvenes de sectores populares y, en cambio, han sido incorporados a ella tardíamente. Se aborda, también, la valoración de la institución en el barrio, la construcción de las reglas de juego a partir de la identificación de la sanción y los modos de construir límites entre las prácticas juveniles encauzables y aquellas que no lo serían dentro de la lógica institucional. De este modo, señalamos que persisten mecanismos de selección y jerarquización de los estudiantes implícitos y/o invisibilizados en la cotidianidad escolar, pero también estamos en presencia de una reconfiguración del vínculo intergeneracional que lleva a describir a la escuela como un espacio más libre (que otros ámbitos de socialización y/u otras escuelas), con vínculos más fraternos y estrategias de acompañamiento institucional.

Palabras claves: escuela secundaria – jóvenes de sectores populares – inclusión – sentidos de la escolarización- normas institucionales

Abstract

In this article, we analyze the ways in which compulsory secondary school becomes effective in an institution located in a suburban neighborhood of

Buenos Aires city. It deals with the manners in which students (and teachers too) represent themselves and practice the experience of classifications that pass through their condition and, in this context, describe and explain the senses achieved from the fact of being in a school that did not have, as basal command, the incorporation of young people from popular sectors who, instead, have been incorporated later. This paper also deals with the valuation of the institution in the neighborhood, the construction of the rules of action starting from the identification of the sanctions and the building up of boundaries between the youth practices which could be guided and those which could not within the institutional logic. In this way, we point out that there persist mechanisms of selection of the students and their arrangement in hierarchical order which are implicit and /or made invisible in the school activities of everyday, but at the same time we witness a new configuration of the intergenerational link that leads us to describe the school as a freer space than other areas of socialization and/ or others schools, with more fraternal ties and strategies of institutional support.

Keys word: high school – young people from popular sectors – inclusion – sense of schooling – institutional rules

Introducción

La escuela secundaria argentina es, desde hace varias décadas, objeto de diversas indagaciones que buscan dar cuenta, desde diferentes perspectivas y enfoques, de los procesos de incorporación a la escolarización media de muchos/as jóvenes de sectores populares históricamente excluidos del nivel. Este interés por el proceso de expansión de la escuela secundaria se ha incrementado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional¹ en el año 2006 que inaugura la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria². A partir de su sanción,

1 Estamos haciendo referencia a la Ley 26.206, sancionada por el Congreso Nacional en diciembre de ese año y su correlato en la provincia de Buenos Aires, la Ley 13688.

2 Cabe recordar que desde la Ley Federal de Educación se había extendido la obligatoriedad de la escolarización. Para la provincia de Buenos Aires, esto significó que la escolarización obligatoria se iniciaba en la sala de 5 años del nivel inicial hasta el noveno año de la EGB, no siendo obligatoria la educación polimodal (los últimos tres años de escolarización secundaria). El nuevo marco normativo llevó a la Provincia de Buenos Aires a incluir como obligatorio el anteúltimo año de jardín de infantes (sala de 4 años) y tres años más de secundario, totalizando 14. En la CABA la estructura de la escuela secundaria es de cinco años, y es obligatoria desde la sanción de la Ley 998 de septiembre de 2002. La Ley de Educación Nacional permite a las jurisdicciones optar entre una estructura

la escuela secundaria adquiere un sentido distinto al que sostuvo durante gran parte del siglo XX; es la última etapa de la escolarización obligatoria, un nuevo piso, y para la mayoría de los y las jóvenes de clases populares, como sostiene Tenti Fanfani (2008), es un “techo” o “enseñanza final”. La permanencia de los estudiantes en la escuela ya no es aleatoria ni discrecional, ni puede atribuirse únicamente al mérito y esfuerzo (Lahire, 2008; Van Zanten, 2008). En otro contexto primó el supuesto de la competencia desregulada entre los estudiantes, en donde lo que estaba en juego eran los recursos individuales de éstos; los que no se adaptaban a esos requerimientos quedaban excluidos, leyéndose esta operatoria de selección social como fracaso individual (Montes y Ziegler, 2012). En este marco se inscribe el presente artículo.

Interrogarse sobre la escuela secundaria obligatoria en el conurbano bonaerense es preguntarse por los modos de procesar un mandato reciente del nivel medio: el mandato de la inclusión. Es interrogarse por los movimientos, desplazamientos –o ausencia de éstos–, desde una escuela secundaria pensada, en principio para “pocos”, luego para algunos más que demostraran “merecer ser parte”, hacia una escuela secundaria masiva y universal. Desde finales del siglo XX la continuación de estudios secundarios es percibida como una obligación social que colocó en el imaginario social a la escuela secundaria como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesino, Sinisi, y Schoo, 2009). La obligatoriedad de la escuela secundaria posee en la actualidad, entonces, una doble dimensión: una dimensión social y una dimensión legal. Es decir, no sólo es obligatoria porque así lo establece la normativa sino porque gran parte de la sociedad la percibe así. Esta distinción es importante a los efectos de entender qué sostienen los jóvenes sobre su paso por la escuela, encontrándole sentidos que van mucho más allá de la obligatoriedad legal de asistir a ella. Es, en este marco, que cabe la pregunta por los sentidos que adquiere asistir a la escuela secundaria en un barrio de clases populares del oeste del conurbano bonaerense; asimismo cabe interrogarse sobre cómo es leída la inclusión en la escuela secundaria en la actualidad por los y las jóvenes de los barrios del conurbano. Es, en definitiva, preguntarse por los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y sus legitimaciones sociales³.

de 7 años de escolarización primaria y 5 de secundaria o una estructura de 6 años para una y otra instancia de escolarización, como ocurre en la actualidad en la provincia de Buenos Aires, garantizándose a nivel nacional la equivalencia entre cualquiera de las dos opciones.

3 En este artículo se presentan resultados de la investigación que produjo mi tesis de maestría “La construcción

En este artículo nos proponemos abordar las condiciones de escolarización y sus vinculaciones con las representaciones de estudiantes sobre los sentidos de la experiencia escolar, los modos de entender el vínculo intergeneracional tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y la interpretación que los actores institucionales realizan de las reglas de juego escolares. Comenzaremos realizando una caracterización de las condiciones de escolarización en el nivel secundario considerando los índices de promoción, repitencia, abandono y sobreedad, tanto a nivel provincial como jurisdiccional e institucional. En este primer apartado, buscaremos dar cuenta del interjuego de dichos índices en la configuración de la experiencia escolar en los sectores populares. En un segundo momento, nos detendremos en reconstruir los sentidos que le asignan los estudiantes a la experiencia escolar en la escuela tomada como referente empírico. Luego, analizaremos la caracterización que realizan, tanto estudiantes como docentes, de la escuela en general y la institución en particular en donde el vínculo será presentado como el eje vertebrador para explicar/se la particularidad escuela. Por último, trabajaremos sobre los modos de entender y de describir el funcionamiento de la norma y las regulaciones de las prácticas de los sujetos en la escuela, qué prácticas son consideradas encauzables y cuáles no, y qué consecuencias conllevan estas representaciones sobre las reglas de juego y su puesta en práctica.

Las condiciones de escolarización

La obligación de ir a la escuela no se liga, como señalamos más arriba, necesaria y únicamente a un orden normativo-jurídico que coacciona a los y las jóvenes a estar y permanecer en ella sino, más bien, emerge de una apreciación socialmente legitimada en el contexto inmediato sobre el valor positivo de la asistencia a la escuela secundaria. Para muchos/as jóvenes la escuela secundaria en el barrio garantiza su escolarización; sin ella y la accesibilidad que implica que esté cerca del propio hogar sería más dificultoso el sostenimiento de la escolarización.

del nosotros/otros en una escuela secundaria pública en un barrio del conurbano bonaerense". La investigación se basó en un estudio de caso, realizando una indagación de corte cualitativo priorizando las entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, observaciones de la cotidianidad escolar y análisis de documentos institucionales en una escuela pública de gestión estatal ubicada en un barrio de la zona norte del distrito de Moreno, al oeste del conurbano bonaerense. El trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2013 y la tesis fue defendida en abril de 2015 en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

La escuela secundaria tomada como referente empírico en la investigación se encuentra en el barrio hace más de 25 años⁴, sin embargo los resultados del trabajo de campo muestran que muchos/as jóvenes son la primera generación de posibles egresados del nivel en sus familia⁵. Por otro lado, han señalado que al momento de elegir la escuela desconocían la oferta educativa más amplia en el distrito (por fuera de su conocimiento de los establecimientos ubicados en el barrio o en barrios cercanos).

El planteo inicial de los y las jóvenes entrevistados gira, mayoritariamente, en torno a no haber elegido la escuela, o no haber querido ir a esa escuela sino a otra en función de las elecciones de amigos/as y conocidos. Esa decisión quedó por fuera de sus posibilidades ya que la tomaron los adultos de sus familias. Así lo narran los y las estudiantes:

No quería venir mucho a esta escuela porque quería juntarme con otras compañeras que eran mías pero por una situación económica no pude porque tuve compañeras que fueron a escuela privada y bueno, pero al fin y al cabo me gustó y así que estoy en esta (Estudiante, 6to año).

Yo no elegí la escuela. Un preceptor que se llama Rubén... no me acuerdo cómo se llama, está a la tarde y él es conocido y amigo de mi hermana, entonces me dijo que me anote en esta escuela que la escuela era buena dentro de todo y yo quería, porque estaba como cansado de la escuela y me anoté en esta escuela (Estudiante, 5to año).

Yo no quería venir a este colegio, quería ir a otro, pero como me hice novia de él, vine a este colegio que va él. Quería ir a uno que está por allá (...) porque iban todas mis compañeras, ahí quería ir (Estudiante, 4to año).

4 Comenzó a funcionar en 1988 en la sociedad de fomento del barrio y en la parroquia, y un año después se mudó al edificio propio en el que continúa en la actualidad

5 Según datos suministrados por la institución en base a un relevamiento realizado en el año 2011, sólo en el 18% de los hogares de los estudiantes algún familiar había concluido la escuela secundaria, un 80% tenía aprobada la escuela primaria y sólo el 2% los estudios superiores.

Sin embargo al dar cuenta de por qué, pese a su resistencia inicial, la asistencia y permanencia en esta escuela es narrada de modo positivo porque en ella se sienten conocidos y reconocidos. La escolarización es posible ya que es cerca del domicilio, es la única escuela que conocen, asistieron previamente familiares o conocidos, asisten amigos del barrio. En síntesis, prima la reproducción de trayectoria educativa en un circuito de semejantes en la que se valoriza la escuela *en el barrio*, entendiendo que ella no debería ser diferente a otras escuelas. Los estudiantes poseen una imagen positiva acerca de que *la escuela sea del barrio* y, por ende, de asistir a ella, señalando que no difiere de otras escuelas públicas del distrito ya que, básicamente, *“los docentes son los mismos”*. Asimismo cabe señalar que muchos entrevistados no conocían otra institución de educación secundaria en la zona. No poseían un marco de elección más amplio que el del barrio del que se desprendiera la opción por esta escuela entre otras. Por ende, pierde consistencia la idea de elección, pero, paralelamente, cobra relevancia el lugar de la escuela secundaria en el barrio. La escuela cercana al domicilio es condición de escolarización para los jóvenes en/del barrio (Wortman, 1991; Duschatzky, 1999). Si bien es cierto que en la segunda década del siglo XXI son muchos más los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y que salen del barrio para ello, el desconocimiento de otras instituciones de educación secundaria por parte de los jóvenes entrevistados está dando cuenta de una persistencia de la tendencia a acceder a la escolarización a través de y gracias a la escuela en el barrio.

Antes de detenernos en la valoración que los estudiantes realizan de su experiencia escolar presentaremos algunos datos que permiten describir los itinerarios escolares de los y las jóvenes de la investigación y caracterizar, así, sus condiciones de escolarización. La repitencia y el abandono de la escuela, sobre todo en el último tramo de la escolarización (en la secundaria superior) es una realidad tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Región Educativa⁶ en que se encuentra la institución investigada, y la escuela analizada no es una excepción. Como se puede apreciar en el Cuadro 1, además, los y las jóvenes tienen más edad que la teóricamente esperada al momento de realizar la escuela secundaria (tanto en el primer tramo como en el último). Al desagregar los datos

6 La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires tiene organizada la jurisdicción en torno a 25 Regiones educativas, las regiones 1 a 10 son consideradas parte del conurbano bonaerense y el resto son parte del interior de la provincia. El distrito de Moreno, en donde se encuentra la institución analizada, comparte la Región 09 con los distritos de José C. Paz, Polvorines y San Miguel.

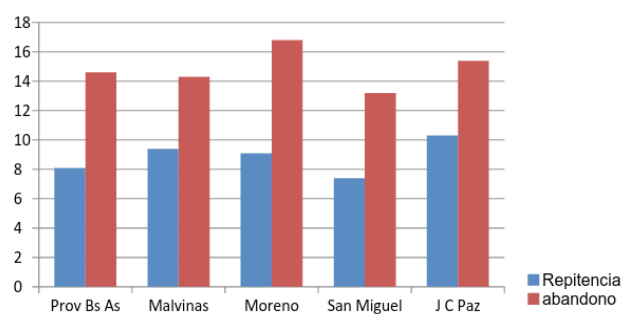
para la región y el distrito analizado –como muestra el gráfico 1– encontramos que estas tasas se mantienen y que, en el caso de Moreno, la tasa de abandono es mayor que la media de la región educativa y de toda la provincia de Buenos Aires. Partiendo de estas tasas para el distrito de Moreno, al desagregarlas por ciclo del nivel –ciclo básico o ciclo superior–, encontramos, como señala el Gráfico 2, que el mayor desgranamiento se concentra en el ciclo superior de la escuela secundaria, y que su principal problema es el abandono y, en segundo lugar, la repitencia.

Cuadro 1: Indicadores de trayectoria educativa 2009-2010 para la provincia de Buenos Aires

Indicadores	Secundaria Básica	Secundaria superior
Tasa de repitencia	3,21	8,11
Tasa de promoción efectiva	79,48	77
Tasa de abandono interanual	6,10	13,37
Tasa de sobreedad	36,27	37,65

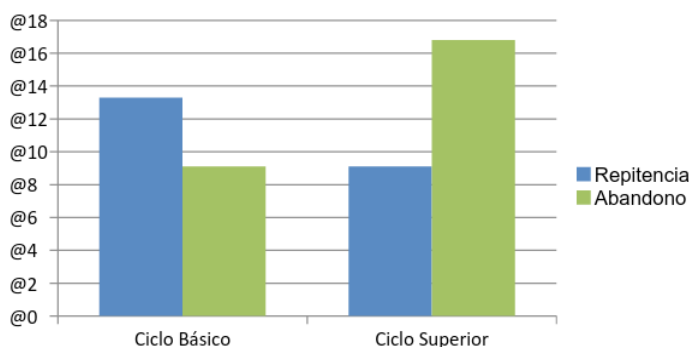
Fuente: Dirección de Información y Estadística. DPP. D.G.C. y E. Relevamiento Anual 2009 y 2010

Gráfico 1: Tasa de repitencia y abandono en el ciclo superior de la escuela secundaria de la Región Educativa 09



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C. y E. Relevamiento 2009-2010

Gráfico 2: Comparación tasa de repitencia y abandono en Moreno en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior de la escuela secundaria



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Planeamiento. D.G.C.y E. Relevamiento 2009-2010

Asumiendo que la permanencia y la continuidad en la escuela son los desafíos presentes en la educación secundaria actual y habiendo dado cuenta de datos provinciales que muestran que la escuela secundaria sigue siendo un espacio en el que no todos los jóvenes están, cabe hacerse la pregunta en torno a qué ocurre con el abandono, la repitencia y la sobreedad en la escuela en que se realizó el trabajo de campo. Los datos no mostrarán diferencias o sobresaltos con respecto a los índices provinciales y distritales pero su análisis particular permite presentar las trayectorias reales de los y las estudiantes.

Cuando se analiza la variación de la matrícula entre el inicio de un ciclo lectivo y su finalización⁷ –como muestra el Cuadro 2– se evidencia un descenso de la matrícula del 12,5 %, siendo levemente mayor el descenso entre los varones que entre las mujeres. Este descenso está compuesto por el índice de abandono de la escuela, ya que los casos de pases son poco significativos para construir ese porcentaje, como se puede observar en el Cuadro 3. Sólo el 10% de quienes se fueron de la escuela lo han hecho hacia otro establecimiento.

⁷ Los datos que se analizan corresponden al período en que se realizó el trabajo de campo en la institución.

Cuadro 2: Variación entre matrícula inicial y matrícula final en el Ciclo Superior en el año 2010

	Matrícula inicial	Matrícula final	Variación %
Varones	183	157	14%
Mujeres	276	246	11%
Total	459	403	12,5%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 3: Salidas del establecimiento durante el ciclo lectivo 2010

	Varones	Mujeres	Total	%
Con pase	3	3	6	10,5
Sin pase	23	27	50	89,5
Total	26	30	56	100

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

En el análisis de la promoción y de la repitencia o en el análisis del desgranamiento de la matrícula no se está afirmando que estos estudiantes no continúen en la escuela, pero sí que sus trayectorias escolares se desarrollan de modo no lineal o regular. A partir de los datos con que se cuenta no se puede afirmar que al año siguiente no se rematriculen en esta escuela o en otras, pero sí podemos sostener que sus trayectorias son realizadas con sobresaltos.

Cuadro 4: Estudiantes promovidos según instancia del cierre del ciclo lectivo

	Varones	Mujeres	Total	%
Promovidos último día de clases	56	87	143	35,5%
Promovidos con exámenes diciembre/febrero	34	61	95	23,5%
No promovidos al siguiente año	63	102	165	41%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

Cuadro 5: Relación matrícula-repitencia en el Ciclo Superior de la Escuela

	Matrícula	Repitencia	Porcentaje de repitencia
4to año	211	56	26,5%
5to año	120	22	18%
Total	331	78	23,5%

Fuente: elaboración propia según datos 2010-2011 suministrados por la escuela.

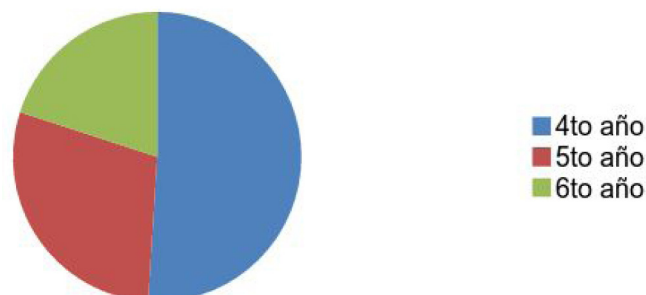
Este análisis desagregado de los datos permite presentar los nudos centrales del tránsito por la escuela secundaria de muchos/as jóvenes. La escuela secundaria actual sigue estructurada alrededor de trayectorias escolares teóricas que presuponen biografías lineales a partir de una periodización estándar. Considerando las trayectorias reales de los estudiantes, se puede afirmar que ciertos itinerarios coinciden con ellas; sin embargo, existen también trayectorias no encauzadas, modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela que al ser leídos desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas nos hacen observar marcas de la experiencia en términos de fracaso (Terigi, 2007). En estas trayectorias no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la interrupción y la “vuelta a empezar”, en muchos casos, sin llegar al egreso, como queda en evidencia al analizar el drástico descenso de la matrícula entre los primeros años y el último, como señala el Gráfico 3. La linealidad en el trayecto supone un recorrido o curso más o menos prefijado, pero para muchos jóvenes ese recorrido aparece bloqueado o frente a él surgen encrucijadas de sentidos, vías de retorno, callejones de difícil circulación y, en muchos casos, el no retorno (Machado Pais, 2007: 5). La lógica de la linealidad y sus construcciones de sentido –a determinada edad se está en determinado año, la escolarización se hace en años sucesivos y sin intervalos de no escolarización, etc. – no dan cuenta de las lógicas no lineales y reales que transitan muchos jóvenes.

Como se viene analizando a partir de los datos de repitencia y abandono suministrados por la escuela, en ella cobran visibilidad y fuerte presencia las trayectorias “no encauzadas”, es decir, esos recorridos que no respetan la “linealidad” y/o transparencia en el “itinerario” realizado. Otro elemento que permite sostener esta afirmación se desprende de las tasas de sobreedad que la institución presenta. Si bien una gran cantidad de estudiantes podrían ubicarse

en una correspondencia entre la trayectoria teórica y la propia –que supone que a determinada edad el estudiante esté en determinado año– muchos tienen más años de los esperados para el momento de la escolarización en el que se encuentran. Más de un 20% de los estudiantes del ciclo superior de esta escuela tienen trayectorias escolares desfasadas de la trayectoria teóricamente esperada.

Hablar de las trayectorias estudiantiles en esta escuela implica, necesariamente, reconocer la persistencia de la estructura piramidal en la educación secundaria y en particular en los últimos años del nivel o ciclo superior (tal como se lo denomina en la actualidad). Este dato, propio de la escuela secundaria en su conformación histórica, no parece haberse modificado en los últimos años. Como se puede observar en el Gráfico 3, más de la mitad de la matrícula del ciclo superior de la escuela corresponde al 4to año (primero de este ciclo), reduciéndose a un poco menos de la mitad en el siguiente año y aún un poco más en el último año. Esta reducción se puede deber a que el problema de la repitencia se concentra en cuarto año o que los estudiantes que han abandonado sus estudios o han repetido el año y no se reinscriben o deciden comenzar nuevamente en otra escuela –o a una combinación de ambos fenómenos–. Como ya se señaló más arriba, el problema de la deserción no es menor en el distrito en general y en esta escuela en particular. Se puede afirmar, además, que detrás de muchos de los casos de repitencia y/o abandono no hay una inmediata rematriculación en otra escuela. El cruce con los datos en torno a la edad de los estudiantes refuerza esta hipótesis ya que da cuenta de intermitencias o estancamientos en la trayectoria escolar. Pero también, las edades diferentes a las teóricamente esperadas puede estar dando cuenta de una impronta más contenedora y de recuperación de la escolarización de aquellos/as jóvenes que abandonan o repiten. Es decir, puede estar mostrando un constante retorno a la escuela, aún en un marco de persistencia de la expulsión, que le puede estar asignando una dinámica y característica novedosa a la escuela secundaria.

Gráfico 3: Distribución de la matrícula según año



Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Por otro lado, al diferenciar la matrícula por año según sexo, los datos muestran que en el primer año del ciclo superior no hay diferencias entre la cantidad de mujeres y varones; sin embargo, al siguiente año son muchas más las mujeres que los varones –un 15 % más– manteniéndose esta diferencia también en el último año (ver Cuadro 6). Estos datos permiten hipotetizar que las mujeres tienen más probabilidades de ser “exitosas” en su escolarización o, al menos, son quienes más permanecen en la escuela y continúan sus estudios hasta el último año.

Cuadro 6: Porcentaje de mujeres y varones por año

	mujeres	varones
4to	50,5%	49,5%
5to	65,5%	34,5%
6to	65%	35%

Fuente: elaboración propia según datos 2010 - 2011 suministrados por la escuela.

Los sentidos de la experiencia escolar

La escuela secundaria se ha construido sobre cierta representación que sostuvo que su sentido puede ser definido a partir de sostener ciertos objetivos o fines

a concretar en el futuro, no en la experiencia inmediata. Así, la educación secundaria fue pensada como antesala de los estudios superiores y/o como instancia de formación específica para la incorporación exitosa en el mercado de trabajo; más recientemente la obligación también se constituye en un sentido para la incorporación al nivel (Tenti Fanfani, 2008). Sin embargo, sólo circunscribir los sentidos de la experiencia escolar a estos tres aspectos simplifica la compleja construcción de la propia experiencia vivida, que se configura en el entrecruzamiento de las experiencias subjetivas, en este caso de estudiantes y profesores, con los condicionamientos estructurales del contexto y las demandas de otros actores de la sociedad para con la escuela.

Los estudiantes sienten como obligatoria la asistencia a la escuela, “*hay que hacerla*” señalan. Sin embargo, este marco de obligación no implica un “sin sentido” sino, por el contrario, la reafirmación del mismo. Si bien la escuela posee sentido en función de un fin instrumental que se cristaliza en la adquisición de *capital cultural institucionalizado*⁸ ya que “*salís con un título*” y es un *cheque postfechado* (Parra Sandoval, 1998), es decir un bien a usufructuar luego, más adelante, porque “*tenés una base para seguir*”, “*te da ventajas*” y “*en el futuro podés llegar a algo*”; es mucho más que eso. También es un espacio que habilita a pensarse en otras posiciones, con otras perspectivas, a ampliar tu mundo social y tu conocimiento sobre él. La escuela cobra sentido también en el presente, y como representación de un futuro mejor; en un marco de incertidumbre y de trayectorias que se realizan de modos diversos, las relaciones entre presente y futuro cobran centralidad en sus experiencias escolares (Nuñez y Litichever, 2015). En este marco, los estudiantes dotan de significatividad a la escuela secundaria en general y no sólo a esta escuela en particular. Este planteo se articula con una preocupación, de los mismos estudiantes, sobre la posibilidad de que sus compañeros más cercanos abandonen la escolarización que, como ya se mencionó, es uno de los problemas reales y concretos que cruza a los estudiantes. Esta preocupación los hace desplegar estrategias de retención de los pares y entre pares, como quedan en evidencia en el siguiente relato:

8 El capital cultural institucionalizado o su objetivación en forma de título es una forma de capital que tiene autonomía relativa con relación a su portador; por otro lado el título escolar es “un acta de valor constante que le confiere a su portador un valor convencional constante y jurídicamente garantizado respecto a la cultura” (Bourdieu, 2011: 219).

Había una compañera que no venía y como no venía yo le insistía que venga que no sea boluda que después más adelante como pinta capaz no te van a pedir el secundario, capaz te pidan inglés, informática, que tengas una carrera estudiada digamos. Yo por eso quiero terminar el secundario y estudiar algo. Y yo le insistía para que venga, yo le hablé y vino y venía conmigo y con unos amigos y faltaba y yo le decía no faltes y como que faltaba mucho y “por qué faltás”, “que cuando termines de trabajar pasá por casa así veníamos para acá”. Y como que estaba libre y yo hablé con los profesores y tenía que venir; “y no sé, inventá cualquier cosa, no quedés libre, no seas boluda, no vas a perder otro año (Estudiante, 5to año).

Recuperando el concepto de “escolaridad de baja intensidad”, desarrollado por Kessler (2004) para dar cuenta de las trayectorias educativas de jóvenes con conflicto con la ley penal, se podría analizar las estrategias de retención entre pares como parte del reconocimiento de los propios estudiantes de la existencia, entre ellos, de este modo de vivir la escolaridad. Ella puede describirse como un débil vínculo con la escuela y por el “desenganche” con la actividad propuesta por ésta; estar inscriptos pero ir poco, no cumplir con ninguna tarea solicitada, no llevar los materiales necesarios y despreocuparse por las consecuencias de estas acciones (Kessler, 2004: 193). En la institución analizada, algunos estudiantes perciben el “desenganche” de otros con la escuela, intuyen que el desenlace probable –pero no necesario o inevitable– es la deserción y despliegan acciones de acompañamiento en pos de fortalecer la integración de éstos y evitar lo que señalan como desventajoso para el futuro: el abandono de la escuela y el retraso en la finalización y en la obtención del título.

Esta valoración de la escolarización y de la permanencia en la institución los lleva a marcar distancia con los jóvenes que no asisten o no permanecen en la escuela –identificados como otros jóvenes con prácticas “peligrosas” en el barrio–. Lo que los distancia es el capital cultural acumulado que entienden otorga el tránsito por la escuela, en contraposición con lo que no otorgarían, u otorgarían en menor medida, otras instancias socializadoras como la calle, el barrio, los amigos, etc. Este capital cultural no se reduce a la obtención de la titulación; la escuela brindaría algo más profundo y menos tangible a corto plazo que el título, como señalamos más arriba. Para los estudiantes, el paso o no por la

escuela deja marcas, señales de distinción que aunque se minimicen en el relato, muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho, entre los jóvenes del barrio que asisten a la escuela y aquellos que no o ya no. Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad porque pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio, etc.

Yo capaz que en una charla familiar siempre salen temas y digo, cómo no vas a saber dónde queda tal país, tal lugar... y por ahí, no sé, tu jefe te pregunta algo y vos no sabés nada, sólo sabés comer, dormir y nada más... [en relación a los hermanos que abandonaron la escuela] (Ex alumna, cursante Plan FINES).

P: *¿Hay diferencias entre los que fueron a la escuela y los que no?*
¡Nooo! No para nada. Ahora que estoy estudiando el profesorado me cargan así, pero chistes... boludos nomás y... les digo “andá vos a mular a la fábrica”.

P: *¿Y ellos qué te dicen a vos?*

Nada me dicen, como estoy estudiando el profesorado de filosofía, “andá vos filósofo”. Boludeces, pero nada de rechazo, nada (Egresado, estudiante en un instituto de formación docente de la zona).

Los relatos permiten analizar el reconocimiento del capital escolar no como una cuestión de aptitudes individuales –como *don*–, sino como algo que se adquiere y se distribuye de modo desigual. La escuela es, en esa interpretación, una institución clave en la distribución de dicho capital y aquí radica parte de la centralidad que adquiere la experiencia escolar. Los jóvenes entrevistados están asumiendo la posibilidad de investirse con capital cultural gracias a la escuela y la reconocen como distribuidora de él. Su planteo no parecería remitir netamente a la competencia cultural otorgada por el título en tanto capital objetivado, aunque no la desconozcan ni la nieguen; sino más bien, con lo que supone el estado incorporado del capital cultural, para el cual se invirtió personalmente un tiempo y se trabajó en ello y sobre uno mismo (Bourdieu, 2011: 215).

En el reconocimiento de que el capital cultural se acumula, se funda la creencia de los estudiantes, sobre la diferencia entre ellos y los que no están en la escuela; aquella se sustenta en la inversión de tiempo puesta en incorporación del capital que allí está disponible y que, a través de la asistencia a la institución, se corporiza. Esto supone, además, el reconocimiento –por parte de los jóvenes– de la escuela como una institución que puede anteponerse al capital heredado (patrimonio innato). Es decir, que se puede superar o “poner en valor” ese capital heredado a través del sostenimiento de la trayectoria escolar. Este capital cultural funciona como capital simbólico frente a los jóvenes que no permanecieron en el sistema escolar, permitiéndoles diferenciarse de otros, de aquellos no escolarizados o des-escolarizados que también transitan y habitan el barrio en que se encuentra la escuela y en el que viven los y las jóvenes entrevistados (Chaves, Fuentes y Vecino; 2016: 31).

La pregunta por la particularidad de la escuela cobra relevancia, también, para caracterizar la experiencia de escolarización secundaria transitada por estos jóvenes. Al señalar diferencias entre *su* escuela y *otras* escuelas los estudiantes mencionan escuelas privadas, otras escuelas del barrio y escuelas del centro del distrito. En algunos casos, dando cuenta de su propio recorrido previo y, en otros, por experiencias de pares y amigos con los que se comparan. Podríamos profundizar en la comprensión de estos criterios de clasificación señalando las diferencias que encuentran entre su escuela y las privadas, su escuela y otras cercanas, su escuela y las que se ubican en la zona céntrica. Pero este modo de clasificarlas estaría muy ligado a una definición a priori que señala que estas escuelas son diferentes entre sí *per se* en función de su ubicación geográfica y/o tipo de gestión y sabemos, por las investigaciones realizadas en torno a la escuela media en los últimos veinte años, que las posibles categorizaciones entre escuelas son mucho más complejas y dinámicas⁹. Se podría apelar a otro criterio clasificatorio vinculado al modo de nominar las diferencias entre estas escuelas: lo que caracterizaría la diferencia sería justamente lo que se señala como distinto, no por la característica externa –geográfica o de gestión–, sino por lo que se entiende como dinámicas internas de funcionamiento. Creemos que en esta distinción se encuentra para los estudiantes la diferencia sustancial entre *su* escuela y *otras*, y que estas diferencias que señalan se encuentran marcadas

⁹ Ver: Kessler (2002); Tiramonti (2004); Dussel, Britos y Nuñez (2007); Tiramonti y Montes (2009); entre otros.

fuertemente por su experiencia vital y no tanto por una explicación racional y calculada de los costos-beneficios de asistir a una u otra escuela.

La escuela, esta escuela, es distinta para los estudiantes porque en ella “*se les da mayor libertad*”, “*se los comprende más*” y “*se los apoya en su escolarización*”. Sus experiencias previas y las de algunos pares que conocen les permiten afirmar esto. La experiencia personal y singular, será la marca distintiva de la institución pública anclada en un barrio de sectores populares.

La escuela es buena, porque ahora se hicieron muchas cosas para ayudar, para que no la dejen, porque vos te llevás materias y ellos te definen para que te ayuden, así vos las podés rendir para que no te las lleves, te ayudan a rendirlas para que vos no la dejes y antes no había eso, todos se las llevaban y ya dejaban (Estudiante, 6to año).

P: *¿Cómo describirías a los profesores de esta escuela?*
No, la verdad que son muy buenos, son muy buenos te explican bien, si necesitás ayuda te ayudan, te entienden porque por ahí no pudiste venir por tal motivo y justo era la prueba, no tenías una nota, les explicás el motivo y ellos te la toman a la prueba escrita, o si no, oral. Como yo una vez no pude venir y la di un día antes y la tuve que dar oral con la profesora que estábamos... Y te ayudan en el momento de la lección oral te ayudan mucho, y en las pruebas también. Y si en el cuatrimestre no llegás con un 7 en el trimestre te dan un trabajo extra o si no te dicen estudiá tal cosa, así das una prueba, así levantás, o también te dicen: te pongo un voto de confianza para el próximo trimestre [...] Nos tratan bien, eso depende también cómo cada uno se gana el cariño del profesor, si le faltaste el respeto, no le hacés caso, no cumplís, es obvio que la mirada va a ser otra para ser más exigente hacia esa persona y por ahí una persona entregó todo, no contesta, participa en su clase es obvio que el trato va a ser otro, porque no va a haber tanta exigencia como la otra persona que no hace nada en cada clase (Estudiante, 6to año).

Para los estudiantes, la escuela les propone un vínculo más personalizado entre docentes y estudiantes que posibilita el sostenimiento de la escolarización. Leen una preocupación por los modos en que transitan la escolarización, facilitándoles este recorrido, esto es evaluado positivamente por parte de los estudiantes.

Si analizamos relacionamente el planteo de los estudiantes sobre las particularidades de la escuela con la percepción de los docentes encontramos que, para estos últimos, esta escuela también es particular en relación a una reconfiguración de un vínculo que comienza a definirse más desde el afecto y la contención que desde la transmisión de conocimientos.

A mí me pasó con grupos muy difíciles hablar de otros temas muy personales y a la clase siguiente trabajar y era como que había cambiado la noción y era como que teníamos otra relación. [...] Si no establecés un vínculo no ganás nada, es una obligación. Si vos establecés un vínculo –mucho mejor cuando vos establecés un vínculo– no lo podés cortar y el alumno responde de otra manera, es como que creás una amistad, no amistad, sí “¿cómo voy a decepcionar a esta persona?”... porque capaz que en un ratito te comentan algo y vos podés opinar y no significa que opines como ellos. Está bueno, porque los adolescentes necesitan hablar y así hemos solucionado muchas cosas, a veces, para ellos (Profesora).

Como se observa también en el relato de la docente la reconfiguración del vínculo docente-estudiante se presenta como condición para que la tarea educativa ocurra. A su vez, le otorga un sentido aquí y ahora a la experiencia escolar, que se liga al establecimiento de un vínculo personalizado y cercano mediado por un cierto afecto y reconocimiento del otro. Esto no significa, como veremos en el siguiente apartado, que desaparezca la distancia y la asimetría sino que la misma cambia. “El trato personalizado, atento, y en algunos casos afectuoso, si bien achica la distancia, no anula la asimetría” (Nobile, 2011: 200).

La construcción y el sostenimiento de las reglas de juego

Cómo se construyen las normas, quiénes las construyen, cuándo se aplican, quiénes las aplican no sólo da cuenta de las formas que adquiere la dinámica escolar sino también permite dar cuenta de los modos en que se vive la experiencia escolar y se delimita quiénes están afuera y quiénes adentro, en función de la aceptación o no de las reglas de juego y de la internalización de las normas escolares.

Los y las estudiantes, al reconstruir el modo en que la escuela procesa la convivencia, en un marco jurídico y normativo que propone la democratización de los vínculos intraescolares e intergeneracionales¹⁰, señalan la *sanción* como la manera de medir lo correcto o lo incorrecto, lo aceptable y aquello reprobable en la escuela. Su concepción sobre la norma dista de entenderla como una construcción democrática realizada entre todos y, también, de ser entendida como herramienta de mediación de las interacciones sociales. Las normas no regulan prácticas o relaciones sino que sancionan transgresiones. Por otro lado, las normas regulan las acciones de los estudiantes –y sólo de ellos– al interior de la escuela y en particular dentro del aula.

Las reglas de juego giran y son identificables, desde la óptica de los estudiantes, a partir de la potencialidad de la sanción. Dirá un estudiante: “*si sancionan, está prohibido o si no, está todo bien*”. En los relatos de los estudiantes la norma no se identifica si no es a través de la sanción; al reconstruir “el circuito de la sanción”, el relato se torna confuso al intentar dar cuenta de cómo se construye ella, cuáles son los grados de sanción y frente a qué hechos es utilizada y ejercida. No queda claro en sus relatos –y podemos deducir que para ellos no está claro– si primero se cita a los padres, si luego de una cantidad determinada de “firmas” esto ocurre, si existen las amonestaciones o no, luego de qué acciones se suspende, si es diferente un llamado de atención de un acta. En todas estas marcas de sanción que los estudiantes identifican ronda el miedo a la expulsión. Ese es el límite real o potencial, quizás más esto último, ya que también en sus relatos mencionan no

10 Resolución 1709/09 de la D.G.C.yE. de la provincia de Buenos Aires sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia (que reemplaza a la Resolución 1593/02 del mismo organismo). Las resoluciones 4900/09 y 4288/11 que prescriben a la participación estudiantil como derecho y a la organización gremial de los estudiantes y los modos de llevarla a la práctica, del mismo organismo provincial. En un marco más amplio la Ley de Educación Nacional N° 26206 en sus artículos 126 y 127 y la Ley provincial de Educación N° 13688 de la provincia de Buenos Aires en sus artículos 88 y 89 señalan los derechos y obligaciones de los estudiantes del nivel secundario.

conocer a nadie expulsado de la escuela, pero la amenaza es efectiva en términos de que la sanción –y la amenaza de ésta– evite nuevas transgresiones. El miedo a la expulsión puede leerse como una paradoja actual, no porque sea una condición extraña o excepcional para la lógica de funcionamiento de la escuela secundaria, ya que ha funcionado históricamente como mecanismo de selección de aquellos que “mejor” se adaptaban a la norma, sino porque la expulsión, en el marco de la educación obligatoria, no es plausible de ser llevada a cabo como práctica real y, sin embargo, actúa en el plano de lo simbólico produciendo realidades. Y aquí hay que señalar la existencia de mecanismos sutiles de expulsión, muy ligados a la naturalización de la deserción o de la realización de un “pase” de establecimiento educativo sin realizar un seguimiento de la posterior trayectoria escolar de los estudiantes “enviados” a otras escuelas. La no reinscripción en la escuela al siguiente ciclo lectivo de “ciertos” estudiantes no genera preguntas sobre el sostenimiento de su escolarización sino, al contrario, certezas de que los comportamientos escolares pueden ser controlados.

Será la visibilidad de la posible sanción, que no es enunciada como aplicable o determinada por otros actores institucionales que no sean los docentes, la que marque las reglas de juego. No se sabe bien cómo funcionan estas reglas, se intuye en función de una observación de las prácticas sancionadas o potencialmente sancionables según la óptica adulta. En este marco, la sanción se visualiza como una acción ejercida en una relación desigual, adulto-estudiante. Justamente es la acción-reacción de los adultos en función de los comportamientos de los estudiantes, ya que estos comportamientos son interpretados como no acordes con lo esperable de ellos en la escuela.

Esto no significa que los estudiantes crean que la sumisión a la regla –evitando la sanción– es todo lo que ocurre en la escuela, también consideran que se pueden burlar las reglas, es decir, transgredirlas sin ser sancionado. Estas transgresiones son, paradójicamente, parte de la rutina escolar, pero a su vez buscan romper con ella. Se visualizan como ruptura de las reglas, pero no como disrupción del orden establecido. Serían transgresiones aceptadas o, al menos, que forman parte de la cotidianidad y no producen su puesta en jaque. Transgresiones tales como

quedarse en el patio luego de que toca el timbre de ingreso al aula, pedir ir al baño y quedarse paseando por la escuela, utilizar las netbooks para jugar en red¹¹ son señales de “desobediencia”. Son leídas así por los estudiantes, conscientes de que suponen una ruptura de las supuestas reglas de juego estatuidas, pero, a su vez, son desobediencias toleradas o aceptadas dentro de los parámetros escolares, sobre todo cuanto más avanzado se está en la escolaridad.

Pero, como hemos analizado en otras oportunidades (Chaves y Vecino, 2012; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016), también la transgresión puede ser considerada como una disrupción individual y por fuera de los parámetros de lo tolerable y entonces allí se hace necesaria la sanción. Este tipo de ruptura de la regla es individualizable en aquellos que “*buscan lio todo el tiempo*”, “*gritan*”, “*no escuchan a los docentes*” o “*se pelean en el aula*”. Este tipo de acciones/disrupciones las resuelven los docentes, y esto ocurre así porque hay “formas” de resolver la disrupción que sólo las conocen, las portan y las manejan los docentes. El establecimiento de la norma y la organización de la convivencia no se presentan como construcciones colectivas y colaborativas, sino como atributos adultos o, por lo menos, así aparecen presentados, en la percepción de los estudiantes entrevistados.

Para los docentes hay dos tipos de transgresiones, que requieren modos distintos de operar sobre ellas. Unas son procesables institucionalmente, otras no. En el primer caso la transgresión se vincularía con “*faltarle el respeto al profesor*” o “*contestar mal*” y serán los llamados de atención los que marcarán el límite. Estas rupturas de las reglas se sancionan, pero también –en paralelo a la lógica de la sanción– serán justificadas y explicadas como una reacción frente a la indiferencia adulta o como actitudes propias de una edad en que se desafía la autoridad o se enfrenta lo que se lee como desinterés del otro. Estas son mencionadas como trasgresiones controladas y/o controlables que tendrán

11 Cabe señalar que mientras se estaba realizando el tramo del trabajo de campo en donde se concentró la realización de entrevistas en profundidad y observaciones, en el segundo semestre de 2011, llegaron a la institución las netbooks del Programa Nacional Conectar Igualdad. En las conversaciones con los jóvenes y adultos de la institución, se charló sobre la incorporación de ellas a la vida escolar y, al ser reciente dicha incorporación, las disrupciones que provocaron se pusieron en evidencia junto con la intención de *regular-reglamentar* su utilización, aunque era un proceso incipiente. Se visibilizó no sólo la tensión entre la percepción de los jóvenes con respecto a los usos de las netbooks sino también las resistencias que fueron provocando ciertas reglas de juego impuestas desde los adultos de la institución, por ejemplo, el no abrir las netbooks si el docente no lo solicitaba, no usarlas para jugar en la escuela, no llevarlas si no se les pide, entre otras.

mayor o menor intensidad en función del vínculo que el docente logre establecer con el estudiante y de la cantidad de tiempo que haga que los estudiantes estén en la escuela (cuanto más avanzados en la escolarización menos disruptores de las normas y las reglas de juego). Desde la óptica de estos docentes prima la convicción de que son reencauzables y son, a su vez, útiles para señalar, recordar, mostrar y poner en evidencia qué se puede y qué no se puede hacer en la escuela y el aula. En cambio, hay otras transgresiones que no son percibidas como controlables; son leídas como conflictividades profundas, más complejas, no integrables. Son transgresiones no plausibles de abordar por la escuela. Se mencionan, por ejemplo, cursos en los que los estudiantes no permiten que la clase se desarrolle normalmente. La solución que se presenta es que esos comportamientos disruptivos estén fuera de la escuela: que sus portadores, al no declinar en su actitud, declinen en un todo, es decir, no asistan a la escuela (Chaves y Vecino, 2012).

La concepción que sostienen principalmente los docentes, pero también los estudiantes, vinculada a las transgresiones se articula con la mirada sobre los y las jóvenes que asisten a la escuela como sujetos proclives a la desviación, es decir, a correrse de la norma. Si *“no se los mira”* o *“se los deja solos”*, estos jóvenes no saben bien qué hacer ni cómo actuar. Se refuerza la mirada tutelar por un lado y, a su vez, la idea de que la etapa de la juventud supone la necesidad de trasgredir y la existencia de alguien que marque los límites. Sin la supervisión adulta, sin que se haga presente alguna marca de autoridad, los y las jóvenes podrían hacerse daño (o hacerlo a otros), podrían no saber qué hacer o cómo actuar en la escuela. Por otro lado, la percepción del límite institucional para el reencauzamiento de algunos jóvenes también da cuenta de una representación sobre los jóvenes como seres peligrosos de los que hay que preservarse. La convicción de que hay transgresiones no encauzables refuerza una mirada estigmatizante de la condición juvenil en el barrio; legitima la exclusión de aquellos que no se adaptan a la lógica escolar. Esta última no es una representación generalizada ni generalizable pero sí es aplicada para pensar a aquellos que no se adaptan a las reglas de juego de la escuela y son excluidos, por esto, de ella. En ambos casos es la visión adultocéntrica, que permea las relaciones intergeneracionales en nuestra sociedad, que hace que el parámetro positivo de la relación sea el del adulto, representado como un modelo acabado a imitar y los jóvenes como seres incompletos (Chaves, 2010). El riesgo para la inclusión educativa y el sostenimiento real de la obligatoriedad de la escuela secundaria

que conllevan este tipo de representaciones se vincula con el sostenimiento y persistencia de prácticas que, por un lado, invisibilizan a los y las jóvenes como sujetos con capacidad de intervenir en la dinámica institucional y, por otro lado, que establece un parámetro para la inclusión escolar que solo es construido y manejado por los adultos.

A modo de cierre

En este artículo hemos buscado analizar los modos en que se hace efectiva la obligatoriedad de la escuela secundaria en una institución ubicada en un barrio de un distrito del conurbano bonaerense. Se buscó visualizar cómo se estructuran y reestructuran las miradas respecto a la institución, de qué modo los adultos de la institución y los jóvenes escolarizados en ella se representan y practican la experiencia de las clasificaciones que cruzan a su condición y, en este marco, describir y explicar los sentidos que adquiere, para los estudiantes de sectores populares, el estar en la escuela en el marco de la obligatoriedad. El recorrido realizado nos permite afirmar que en la escuela secundaria actual existen/persisten mecanismos de selección y jerarquización de los estudiantes que se encuentran implícitos y/o invisibilizados en la cotidianidad escolar, pero también estamos en presencia de una reconfiguración del vínculo intergeneracional que lleva a describir a la escuela como un espacio más libre (que otros ámbitos de socialización y/u otras escuelas), con vínculos más fraternos y estrategias de acompañamiento institucional.

Pudimos analizar, además, cómo la presencia de la escuela en el barrio es condición de escolarización para muchos/as jóvenes. Se valora su presencia cercana y se entiende que el tránsito por ella es dador de capital cultural que, en el ámbito barrial, se reconvierte en capital simbólico. Asimismo hemos visto cómo los sentidos de la experiencia escolar se construyen combinando y reactualizando los sentidos históricos en un nuevo contexto a la vez que adquiere nuevos. Estos nuevos sentidos se vinculan con la experiencia presente y con la reconfiguración de un vínculo intergeneracional que coloca a la escuela como instancia socializadora y moralizadora en donde el vínculo personalizado es el eje. Por otro lado, la escuela es concebida como una institución que distancia juventudes porque construye experiencias diferenciales de juventud. Esta representación, a su vez, se ancla

en un imaginario estigmatizante de la condición juvenil de los sectores pobres urbanos; en este marco los jóvenes del barrio, escolarizados y no escolarizados, son representados como “*faltos de códigos*” y proclives a la desviación. Esto supone la necesidad constante de tutela adulta, reforzándose la matriz adultocéntrica que coloca en los adultos la centralidad para el establecimiento de las reglas de juego y señalar qué es permitido en el ámbito escolar y cómo es procesado, delimitando qué prácticas son incluibles en la escuela secundaria y cuáles no, por ende, qué lugares ocuparán sus portadores en el circuito de escolarización.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- _____ y VECINO, L. (2012) “Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela”. En *Revista Argentina de estudios de juventud*, Vol. 1; N° 6 “La inclusión de las juventudes en la escuela media Argentina”, Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1603>
- _____; FUENTES, S.; VECINO, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- DUSSEL, I.; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires, Santillana.
- KESSLER, G. (2009) *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE.
- _____ (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- LAHIRE, B. (2008) “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”. En TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MACHADO PAIS, J. (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona, Anthropos.

- MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”. En SOUTHWELL, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, Homo Sapiens.
- MONTESINOS, M. P.; SINISI, L. y SCHOO, S. (2009) *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE, Serie la educación en debate 6.
- NOBILE, M. (2011) “Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos”. En TIRAMONTI, G. (Directora) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
- NÚÑEZ, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires, Crujía.
- _____ y LITICHEVER, L. (2015) *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- PARRA SANDOVAL, R. (1998) “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”. En CUBIDES, H.; LAVERDE TOSCANO M. y VALDERRAMA, C., *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- TENTI FANFANI, E. (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial / Flacso.
- TERIGI, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación, 28, 29 y 30 de mayo, Fundación Santillana.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- VAN ZANTEN, A. (2008) “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En TENTI FANFANI, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Luisa Vecino: Licenciada y Profesora en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Comunicación y Cultura (Universidad de Buenos Aires). Docente en Instituto Superior de Formación Docente N°21, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de General Sarmiento. luisa_vecino@yahoo.com.ar