

Título: “Perspectivas acerca de la escuela en adolescentes con conflictos con la ley”.

Autora: Pinzás Marianela.

Instituto de cultura jurídica. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. UNLP.

Correo electrónico: marianela_pl@yahoo.com.ar

Introducción

En este trabajo quiero presentar un proyecto de investigación que está dirigido a adolescentes que tienen o han tenido conflictos con la ley penal y que concurren a la escuela. El objetivo de la investigación es indagar acerca si la escuela cumple con el propósito no sólo de darles “saberes” sino también con el propósito de resocializarlos en los “haceres” es decir en la ética de la solidaridad, la cooperación, la amistad y el control de la agresividad. Para esto, surgen una serie de interrogantes o problemas vinculados con un gradiente significativo en la formación de los adolescentes, es decir ¿qué significado y sentido les otorgan los alumnos a las normas? Cómo es la actitud frente a ellas, en sentido sería ¿de apatía, indiferencia, o aceptación?

Los problemas que se formulan en esta investigación cualitativa son: ¿Existe dentro de la escuela un conjunto de normas coactivas (reglamentos, costumbres, usos y hábitos) que genere en los adolescentes una actitud ambigua de apatía, rechazo o aceptación de las normas jurídicas y sociales? Y asimismo ¿Cuáles son las representaciones que los adolescentes tienen frente a las mismas?

Para abordar este planteo de investigación caracterizaré brevemente algunas de las categorías teóricas que utilizaré las cuales se van a basar en tres ejes: el tratamiento del sistema de justicia penal para los jóvenes en conflicto con ley, el rol de la escuela en la sociedad de actual, el contexto social y las representaciones sociales como construcción de las normas en la conducta en los adolescentes.

1. Jóvenes en conflicto con la ley.

Utilizaré el concepto de jóvenes en conflicto con la ley en lugar de “menores delincuentes” o “menor infractor”, debido a que estos conceptos remiten a la Ley de Patronato 10. 903 (de 1919) donde se consideraba a los niños y jóvenes como “objetos” y no como sujetos de derechos, como los concibe la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (aprobada por la ONU en 1989).

El proceso que va desde 1899 (primer Tribunal de Menores) hasta 1989 (Convención sobre los Derechos del Niño), constituye una larga marcha que puede ser resumida en el pasaje de la consideración del menor como objeto de la compasión–represión, al niño-adolescente como sujeto pleno de derechos.

Argentina fue el primer país de América latina en adoptar las nuevas ideas impulsadas por el movimiento de reformas. Esta forma de trabajo de los Tribunales de Menores, en donde la centralización de poder reside en el juez, se extenderá hasta la década de los ochenta en América latina. Se consideraba que estos tribunales eran la respuesta más adecuada para el control de potenciales infractores del orden. Se entendía a los niños y niñas como “una categoría de sujetos cuya debilidad o incapacidad debía ser sancionada jurídica y culturalmente. (...) Se sientan de este modo las bases de una cultura estatal de la asistencia”. Una vez más, lo medular es que se reconoce al niño como objeto de compasión y protección, y no como sujeto pleno de derechos. El Juez de Menores tenía el papel de “proteger y educar a los desvalidos, encarrilar al descarrilado, proceder siempre, no como un profesor de derecho, ni un erudito en jurisprudencia, sino simplemente como un maestro que enseña, como un abnegado sacerdote que perdona, más aún, como un buen padre de familia”.

Estas leyes presentaban el problema de que los jueces de menores sólo podían intervenir en el caso de que los menores comparecieran como autores o víctimas de un delito. La protección se concebía, entonces, como una forma de control represivo.

Es en el año 1989, y con la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, comienza a introducirse en nuestro país un nuevo paradigma, propiciado por organismos internacionales como las Naciones Unidas y UNICEF, pero en el año 1994 dicha Convención como también las Reglas de Beijing o Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores, las Directrices de Riad de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, fueron incorporadas a nuestra Constitución Nacional, adquiriendo a partir de ese momento jerarquía constitucional.

Este nuevo paradigma viene a realizar un cambio muy profundo en relación al modelo anterior. De este modo, el término “menor” se deja de lado, declamándose la igualdad de todos los niños. Se trata de superar el circuito de institucionalización represivo-tutelara y se considera al niño como un sujeto de derecho, en cual se le otorgan todas las garantías que un Estado democrático debe reconocer a un adulto, más un plus por su especial condición de persona en desarrollo. Por otro lado, en cuanto a la privación de libertad, ésta sólo será aceptada para los infractores a la ley penal, es decir como sanción por el hecho cometido, en casos muy excepcionales y después de que se hayan agotado numerosas medidas socio-educativas. (Di Natale, 2003)

No estamos ante un mero juego de palabras en el que todo queda igual, sino ante la elaboración de un nuevo paradigma que tratará de superar los conceptos y paradigmas que formaron parte de los encargados de cumplir la ley.

2. El rol de la escuela para los adolescentes.

La escuela en la actualidad, ha enfrentado profundas transformaciones sociales que atravesaron los últimos años. A finales de los años sesenta del siglo XX la educación formal se quiebra profundamente y los sistemas educativos entran en crisis (Puelles, 2004: 297-311). El proceso de transformación del mundo en el último tercio del siglo pasado ha sido tan

profundo, tan acelerado que ha afectado a los sistemas educativos. De esta manera se ha dicho que la crisis “no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos que finalidades debe cumplir” (Tedesco, 1995: 16). Por ello es imprescindible preguntarse los fines que cumple la educación en la sociedad del conocimiento siendo uno de sus rasgos esenciales el vertiginoso ritmo de cambio.

Se sigue observando en los sistemas educativos la reproducción de los viejos modos de transmisión de la cultura académica, a través de contenidos ajenos a las preocupaciones reales de los educandos.

Para revelar las funciones sociales que hoy desempeña la escuela, partiremos de dos perspectivas teóricas que abordan esta concepción. Tratando de encontrar la posición que manifiestan los jóvenes, a través de la visión que representan sobre la misma.

Por un lado, tenemos la perspectiva reproductivista que se fundamenta en las directrices marxistas y althusserianas, y entiende a la escuela como un dispositivo donde se legitima y se preserva el funcionamiento social. La escuela fundamentalmente se erige como un espacio reproductor de las relaciones sociales. En esta misma línea, se involucra la dimensión de la reproducción cultural, en el cual Bourdieu (2001), expone una serie de mecanismos por los cuales la escuela contribuye a reproducir la distribución de capital cultural¹. El sentido de la escuela desde la perspectiva reproductora dentro de la dinámica social es “garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la misma sociedad” (Pérez Gómez, 1995). Sus implicaciones tienden hacia el fortalecimiento en la fragmentación de la sociedad y a reproducir las diferencias sociales y culturales subyacentes, mediante su apuesta a la separación entre la vida escolar y la vida cotidiana.

¹ De acuerdo con Bourdieu, existen tres tipos de recursos que inducen a diferentes tipos de capital: - Recursos de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal).- Recursos de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente).- Recursos sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o “clientelas”. (Criado: 2004: 2).

Sin embargo desde el abordaje propuesto desde la Pedagogía Crítica, la comprensión de la escuela no se remite únicamente a la reproducción; sino que existe en ella un espacio donde se traspasa lo lineal y lo automático, asimismo propicia un terreno de contradicciones y de resistencias. Desde esta propuesta lo más destacado es el rescate de las subjetividades implicadas y relacionadas con su actividad cotidiana, “hay en las escuelas (...), mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan, (Apple: 1989)” estas mujeres y hombres son directivos, maestros y estudiantes quienes constantemente interpretan y significan sus experiencias relacionadas con la escuela. Por lo tanto, observar la escuela desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, significa no reducirla a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a los de reproducción; sino abordar la vida cotidiana de un conjunto de sujetos que convergen en ella, y además significa la oportunidad de repensarla a la luz de los significados que se construyen sobre ella y sobre los roles que cada uno “debe” cumplir, considerando la historia que cada uno lleva. Así, por ejemplo, la práctica pedagógica es una práctica social en la cual los docentes se consideran como intelectuales (Giroux: 1997) y los estudiantes son sujetos activos y creadores (Freire: 1985). Como consecuencia, se observa a la escuela como uno de los escenarios más propicios para modificar el orden social existente.

A partir de estas dos miradas acerca de la escuela, se intentará observar el posicionamiento que tienen los jóvenes. Principalmente tomando en cuenta las ideas que se constituyeron sobre la misma y reflexionando sobre los roles que se cumplen en ella. Observar si se aporta a una crítica y construcción subjetiva, o en cambio se sostiene la visión reproductivista, es decir una transmisión de contenidos y mandatos legalistas-normativos a través de contenidos academicistas, lejanos a la realidad y a las problemáticas del adolescente.

Se debe considerar asimismo que la escuela como institución se encuentra sujeta a continuos desafíos, frente a un mundo cambiante principalmente en cuanto a demandas sociales, pero aún sigue siendo uno de los principales ámbitos en el cual los jóvenes permanecen

cotidianamente un tiempo considerable, por lo que puede convertirse en un lugar privilegiado en donde que se creen las condiciones para un contexto saludable y protector o en su defecto un ambiente donde la falta de normas, contención y perspectivas -principalmente de las autoridades hacia los adolescentes-, desencadenen en el joven en un vacío de normas, teniendo en cuenta como mencionamos anteriormente que es en ella donde se educan además del conocimiento, las pautas de comportamiento que serán los modelos de conducta para el mundo social adulto.

En este sentido Durkheim (1902), vincula la educación con la anomia² considerando como el medio para enseñar al individuo a contener sus pasiones y a la par como limitante externa en que se imponen las normas sociales. En esta obra, Durkheim sostiene que la moral, entendida como el conjunto de reglas externas determina imperativamente la conducta, es la encargada de fijar y regular las acciones de los hombres imponiendo en ello deberes para lo cual el cuerpo que lo ejerce debiera ser reconocido como una autoridad legítima con un mandato imperativo. De esta forma, y a partir de la determinación y regularización de comportamientos, la moral logra poco a poco la disciplina que suponen los límites y la coerción necesarios para contrarrestar los deseos ilimitados en que los que los individuos son presos. Las normas son necesarias ya que, de lo contrario, un deseo libre de todo freno y de toda regla sólo será causa de constantes tormentos para cada individuo. Para experimentar un placer al actuar, es necesario tener la percepción de que las acciones sirven para algo, es decir, conforme se realizan, acercan al individuo progresivamente al fin planteado. Si no existe esta idea de perspectiva, no importa el esfuerzo involucrado, no se sentirá que el fin está más cerca, generando únicamente tristeza y desaliento. El individuo no puede sentirse feliz frente a la carrera ilimitada en la que la anomia lo

² Desde esta perspectiva, la anomia se refiere a la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones entre las diversas funciones sociales que cada vez se tornan más variadas debido a la división del trabajo y la especialización, características de la modernidad. Dado que la transformación ha sido rápida y profunda, la sociedad se encuentra atravesando por una crisis transicional debida a que los patrones tradicionales de organización y reglamentación han quedado atrás y no ha habido tiempo suficiente para que surjan otros acordes con las nuevas necesidades.

ha sumido, ya que requiere de objetivos específicos y definidos. No implica ello, que los objetivos no puedan ser replanteados, sino únicamente que los límites puedan ser necesarios.

3. El contexto social.

A las deficiencias que sufre la escuela también hay que sumarle el agravante social, muchos jóvenes presentan condiciones de vulnerabilidad los cuales deben enfrentarse desde muy temprana edad a responsabilidades (como el trabajo o encargarse de sus hermanos o tareas del hogar) que muchas veces no se sientan maduros para asumirlas. UNICEF (2000) define que en la actualidad existen “niños, niñas y adolescentes en circunstancias especialmente difíciles”. Aquellos que están en situación de calle, los trabajadores, los institucionalizados y supuestamente “abandonados o sin hogar” son en principio niños/as y adolescentes temporal o definitivamente privados de derechos fundantes de su condición de niño o adolescente, el derecho a ser protegidos y provistos en sus necesidades por su propia familia y el derecho a que la escuela sea su actividad principal, además del juego y la recreación.

En estos nuevos escenarios sociales ha transformado también, la función que hoy debe desempeñar la escuela.

Intentaremos vislumbrar el contexto para la recepción de las normas educativas observando las representaciones que se obtienen de ella a través de la educación que se imparte desde la misma. Por esto debemos considerar las transformaciones ocurridas en las sociedades latinoamericanas durante los últimos 20 años, y especialmente hacia fines de los años noventa, que afectaron a la totalidad de las esferas de la vida social, política, económica y cultural.

La sucesión de períodos de estancamiento económico y crisis durante la década de los años '80 tuvo un impacto significativo en las condiciones de vida de la población. Si bien la retracción del mercado de trabajo que resulta de esta situación de crisis no se tradujo en un significativo incremento del desempleo abierto, provocó la expansión de la precariedad de las relaciones laborales, la profundización de la

informalidad en la actividad económica, el deterioro del nivel de los salarios y la creciente subutilización de la fuerza de trabajo en la región.

El principal efecto de este debilitamiento del mundo del trabajo en la calidad de vida de las familias es el crecimiento de la pobreza. Se puede concluir que el rasgo distintivo de la década de los años '80, desde el punto de vista social, es el deterioro de las condiciones de vida de los sectores medios urbanos y el surgimiento de la nueva pobreza: amplios sectores de las capas medias de la población ven caer sus ingresos por debajo de los niveles necesarios para acceder a un mínimo de consumos básicos y se suman así al universo de los pobres.

La década de los años '90, en cambio, presenta una dinámica social más compleja. Hoy es posible afirmar que desde el punto de vista social, esta década se caracteriza por articular tres procesos simultáneos, muy articulados entre sí: una concentración de la riqueza sin precedentes, la creciente vulnerabilidad de los sectores medios y la consolidación de procesos de exclusión, a partir de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente.

En primer lugar, se produce a lo largo de la última década una profundización significativa de la inequidad en la distribución de la riqueza, y consecuentemente un fuerte proceso de concentración. La desregulación del mercado de trabajo y la consolidación de un núcleo moderno de la producción, que se constituye en el motor del crecimiento de las economías de la región, hace que sólo un sector de la sociedad, aquel de mayores recursos y mejor posicionamiento dentro del mundo del trabajo, participe en la distribución de los beneficios de este nuevo esquema de crecimiento. El resto de la sociedad participa muy parcialmente de los mismos, o queda directamente excluida. En segundo lugar, hay una creciente vulnerabilidad de los sectores medios urbanos. Si bien hay una parte importante de la sociedad que cuenta con ingresos que le permiten permanecer por encima de los límites de la pobreza, dichos ingresos provienen de ocupaciones tan inestables que hace que estas familias vivan una cotidianeidad plagada de incertidumbre.

Por último, la ruptura de los tradicionales mecanismos de movilidad social ascendente, la fuerte fragmentación del mercado de trabajo y la

consolidación de situaciones de pobreza que devienen crónicas van creando un creciente proceso de exclusión en las áreas más marginales. El paso de la pobreza a la exclusión resulta de la pérdida de todo lazo de integración social, sea a partir del no acceso al mercado de trabajo, o de la desarticulación con relación a los sistemas de seguridad social y las redes comunitarias de contención.

Los sectores más pobres y los excluidos están privados de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque opera como obstáculo el contexto, el clima comunitario, la escasa valoración de la educación y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión (Wilson, 1996). El trabajo infantil, la expulsión de los niños de sus hogares como efecto de situaciones de profundas crisis familiares y la consecuente proliferación de niños de la calle, así como el trabajo entre los adolescentes, son situaciones habituales en contextos de alta concentración de la pobreza y en las zonas de exclusión, las cuales obstaculizan las posibilidades de una escolarización plena.

Con respecto a los sectores medios, la creciente inestabilidad en la articulación de las familias con el mercado de trabajo hace que todos los miembros del hogar aparezcan como una reserva de recursos a ser movilizados en cualquier oportunidad laboral que surja. Cuando el jefe de hogar vive de trabajos ocasionales o cuenta con contratos laborales de corta duración se crea un estado de alerta permanente en la familia, en que no pueden dejar pasar oportunidades laborales con el fin de intentar una estabilidad en el flujo de ingresos. Los niños y adolescentes son parte de los escasos recursos con los que cuentan las familias más vulnerables; cuando las circunstancias lo indican, ellos deben salir a trabajar, lo cual en muchos casos significa tener que suspender o abandonar los estudios. De todos modos, hay investigaciones que muestran que, en términos generales, "ellos no asumen un rol central en la configuración que cada familia da a su vinculación con el sistema productivo, sino que quedan posicionados en un lugar de reserva, de recursos a ser utilizados sólo en segunda instancia, de variable de ajuste

al momento de tener que estructurar estrategias para hacer frente a situaciones críticas, en muchos casos crónicas" (López, 2001).

Estas transformaciones tienen un impacto que trasciende a los sujetos, quienes se ven despojados de su base de integración, atentan contra las bases de conformación de actores colectivos. En efecto, tal como lo señalan Dubet y Martucelli, se produjo un corrimiento de los espacios de acción colectiva "de la fábrica a la ciudad". Como efecto del proceso de desindustrialización que se verifica en la región, "el movimiento obrero ya no es el actor popular por excelencia. Ya no se puede hablar en nombre de los excluidos más allá de la mera retórica de los valores. Los excluidos se encuentran con las más grandes dificultades para formarse como actor colectivo, y cuando toman la palabra, es bajo la forma de motines, de la rabia y de la violencia de los jóvenes de los suburbios. Ya no es la fábrica que encarna el escándalo de las injusticias; ahora es el turno del suburbio. La cuestión social se desplazó de la fábrica a la ciudad" (Dubet y Martucelli, 1999).

Esta necesidad de redefinir la relación entre lo público y lo privado se hace visible en todas las áreas de la vida social, y desafía al acuerdo sobre el cual descansa la noción de educabilidad. Es importante destacar que el reparto de responsabilidades actualmente vigente entre la familia y la escuela se consolida en el marco de un modelo de integración social en el cual el Estado proveía a la familia de un conjunto de garantías que la fortalecía para asumir su parte. El deterioro de las pautas de integración que subyacen a este acuerdo lleva a la necesidad de hacer una revisión del mismo.

4. Representaciones sociales sobre la escuela.

Se utilizará la categoría representaciones sociales para permitir aproximarnos al conocimiento que nuestro sujeto social, tiene del objeto social la escuela, desde su experiencia individual y colectiva.

Las representaciones sociales se crean a partir de la realidad, proceso denominado objetivación, a la vez que modifican y permiten interpretar la realidad, lo cual se denomina anclaje. La noción de representación social

es compleja, permite construir sistemas de referencia o categorías para clasificar las circunstancias, interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado. A las representaciones sociales se les atribuyen diversas funciones, entre las cuales se destacan las de conocimiento o saber, de identidad social, servir de guía para el comportamiento y de justificación (Jodelet, Dense, 1988).

La representación social resulta ser ante todo un producto sociocultural que a la vez es pensamiento constituido, es decir una representación social es un contenido constituido (sean imágenes, informaciones, actitudes u otro) con respecto a un objeto (sean situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, etc.). “De esta forma, la representación social es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura” (Jodelet, 1986). De esta manera comprenderemos las representaciones sociales como las imágenes y los modelos explicativos, de un determinado grupo social tiene acerca de algún fenómeno o contenido de su realidad y que se constituye como una herramienta conceptual que posibilita establecer un nexo entre el individuo, la cultura y la historia, es decir, entre la subjetividad y la vida social de los seres humanos.

Conclusión

En la actualidad muchos estudiantes y jóvenes se preguntan indirectamente por la razón y por el sentido de su asistencia a la escuela (Duschatzky: 2005) y paralelamente desde diversos ámbitos académicos, se cuestiona sobre lo que ésta ofrece a la vida de los estudiantes. La relación entre el sentido de la escuela construido por lo estudiantes y el concebido desde las altas directrices educativas, constituye sin duda una relación recíproca y compleja, en donde se articulan tópicos psicológicos, sociales, económicos, históricos y políticos complejos. Indagar sobre los significados que en este caso los estudiantes que han tenido o tienen conflictos con la ley presentan acerca de la escuela, nos permitirá conocer y lograr una mayor fundamentación de la posición en la cual se encuentra la escuela en la actualidad.

De esta manera intentaré comprender dentro del marco jurídico reciente para el tratamiento de los jóvenes en conflicto con la ley y teniendo en cuenta las transformaciones sociopolíticas y económicas ocurridas en los últimos tiempos, la mirada que los adolescentes presentan hacia la escuela y cómo influye la misma en la construcción no sólo de los conocimientos sino de la también de la conducta y los comportamientos en cuáles se desenvolverán tanto dentro ámbito escolar como en los distintos ámbitos de la sociedad.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckman, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.**
- Braslavsky, C. (2001). Prólogo. En Pineau P, Dussel I, y Caruso M. La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.**
- Bruner, J. (1997). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.**
- Bourdieu, Pierre (2006). Campo del poder y reproducción social: Elementos para un análisis de la dinámica de las clases. Córdoba, Argentina. Ferreyra.**
- Capital cultural, escuela y espacio social. (1997). México D.F. México. Siglo XXI,**
- Sociología y cultura. (1990). México D. F. México. Grijalbo.**
- Bourdieu P. y Passeron Jean C. (1981). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, España. Laia.**
- Castorina, José A. (2005). Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad. Madrid, España. Miño y Dávila.**
- Castorina, José A. (Compilador) (2003) Título: Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona, España. Edit. Gedisa.**
- Canale, Verónica. (Coordinación). (2005). Cuando el derecho no basta. La experiencia del sistema de sostén. Buenos Aires. Editorial del autor.**
- Criado, Martín E. (2004). De la Reproducción al Campo Escolar. Pierre Bourdieu, las Herramientas del Sociólogo. Madrid, España. Edit. Fundamentos.**
- Di Natale, Paola, Salvadores, Ana Silvia y Najle, Yamile Eugenia (2003). Mediación con jóvenes infractores a la ley penal: Una alternativa para la pacificación social. Ponencia presentada al XV Congreso Latinoamericano, VII Iberoamericano y XI Nacional de Derecho Penal y Criminología.**

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona, España. Edit. Losada.

Durkheim, E. (1998), El Suicidio. Buenos Aires, Argentina. Edit. Grupo Editorial.

Durkheim, E. (1997) La educación moral. Buenos Aires, Argentina. Edit. Losada.

Duschatzky, Silvia. (2005). La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Duschatzky, S. y otros (2000) "Tutelados y Asistidos". Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós.

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (compiladoras) (2005). Enseñar hoy : Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires [AR] : FCE, 2005

Duschatzky, Silvia; Birgin, Alejandra (compiladoras). (2010)¿Dónde está la escuela? : Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires, Argentina. FLACSO: Manantial.

Freire, P. (1985). Educación como práctica de la Libertad. Bogotá, Colombia. Edit. Convergencia.

Girola, L. (2005): Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo. Barcelona. España. Ed. Anthropos.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición, México D. F. México. Edit. Siglo Vientiuno.

----- (1997). Los profesores como intelectuales. Barcelona, España. Edit. Paidós.

Goffman, E. (1980): Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires. Argentina. Ed. Amorrortu editores.

Harnecker, Marta. (1969). Los conceptos elementales del materialismo histórico. México D. F. México. Siglo XXI.

Jodelet, D. (1986). Develando la cultura: Estudios en Representaciones Sociales. México D. F. México. Edit. UNAM.

- (2000). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. México D. F. México. Edit. Paidós.
- Jodelet, D. (1986). Develando la cultura: Estudios en Representaciones Sociales. México D. F. México. Edit. UNAM.
- (2000). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. México D. F. México. Edit. Paidós.
- Kessler, Gabriel (2004) Sociología del delito amateur. Edit. Paidós. Argentina.
- (2004) Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación UdeSA. Documento de trabajo N° 13.
- (2003). Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley. Serie «Encuentros y Seminarios» 55 Mesa «Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria»
- López, N y Tedesco J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad en niños y adolescentes de América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Buenos Aires.
- MacLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, España. Edit. Paidós.
- Marradi A., Archenti N., Piovani J. (2007) “Metodología de las ciencias sociales”, Emece, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina. Edit. Huemul.
- (1999). La presentación de las representaciones sociales. Diálogo con Ivana Markova. En Páez, D. y Blanco A. Las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. Madrid, España. Edit. Aprendizaje.
- Tirant lo Blanch, Pérez Gómez, A. (1995). La investigación educativa. En Gimeno, J, y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Edit. Visor.

Torres, Carlos A. y González, Guillermo (coordinadores) (1994) Rivera Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas. Buenos Aires, Argentina. Edit. Miño y Dávila

Tedesco, Juan C. y Filmus, Daniel (compiladores). (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires, Argentina. Edit. IIPE-UNESCO.

Tedesco, Juan C. (1980). Conceptos de sociología de la educación. Buenos Aires, Argentina. Edit. CEAL.

UNICEF (2000) “Niños/as y adolescentes en circunstancias especialmente difíciles”. Buenos Aires, Argentina.

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (Comp.) “La trastienda de la Investigación”. Ed. Lumiere. Buenos Aires. 1997.

Wolkmer, Antonio. “Introducción al pensamiento jurídico crítico.” Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UASLP. San Luis Potosí México. 2006.

Poder judicial de la Provincia de Buenos Aires, Departamento de Estadísticas de la Procuración General de la Suprema Corte de la Provincia.