

# LECTURA EN CLAVE ETARIA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PLÁSTICA EN LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA BÁSICA. LA CATEGORÍA DE JUVENTUD EN RELACIÓN CON UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PERIFÉRICA DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Lorena Noemí Gago

## Introducción.

Este texto aborda las prácticas de una docente y sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Plástica en un 3º año de la escolaridad básica de una escuela periférica de La Plata. He realizado trabajo de campo en esta escuela como parte del relevamiento para un proyecto de investigación avalado por la UNLP y denominado "Educación artística: paradigmas y saberes en el aula". La primera etapa de esta investigación comprendió la observación participante en cinco escuelas secundarias básicas de La Plata durante el ciclo lectivo 2008. Fueron abarcados doce grupos escolares: cuatro primeros, cuatro segundos, tres terceros y un primer año de Polimodal. He clasificado a tres de las escuelas como *de periferia* y a las otras dos como *de centro*. Hice esta catalogación con un criterio geográfico, según la ubicación de cada escuela con respecto al casco urbano fundacional de La Plata. La intención fue acercarme a escuelas distantes entre sí para acceder a diversas realidades locales y poder analizar continuidades y discontinuidades entre ellas.

De la muestra obtenida en el transcurso del primer período de la investigación, analizaré aquí, entonces, un caso, a través de una situación áulica observada en detalle. Me interesará particularmente por introducir una lectura en clave etaria de la experiencia escolar estudiada. Con esto busco poner el eje del análisis en la condición de jóvenes de los alumnos que es, en definitiva, la que los congrega en la escuela y les plantea su trayectoria estudiantil. Desde este enfoque me pregunto por el vínculo entre las concepciones de joven y de alumno durante la experiencia áulica.

En su informe "*Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*", Mariana Chaves (2006) señala que en nuestro país los estudios que abordan a la juventud como condición social la conciben como una etapa de la vida sin delimitaciones estáticas y universales y que escapa a lo biológico como determinación exclusiva para definir a los jóvenes:

"El acuerdo es que si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el "sí mismo", sino que corresponde (re)construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad (...) en el marco de la diversidad y la desigualdad". (Chaves, 2006:10-11).

En este sentido indago en cómo opera la categoría de juventud en tanto representación que participa en el modo de construcción que hacen docente y estudiantes de las situaciones escolares observadas. Utilizaré el concepto de *representación social* en el sentido que lo delimitan Neufeld y Thisted, quienes siguiendo las elaboraciones de Spink (1995)<sup>1</sup> en torno a esa categoría señalan

"el aporte de Moscovici, quien enfatiza el lugar del sujeto, como producto y productor de la realidad social, al tiempo que destaca el poder creador de las representaciones sociales mostrando su doble faz de estructuras estructuradas y estructuras estructurantes". (Neufeld y Thisted, 1999:39).

De esta manera me acerco a prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Plástica poniéndolas en relación con la categoría de juventud como noción situada en la cultura.

---

<sup>1</sup> Spink, O. (1995) "O conceito de representação na abordagem psicossocial". En: Wagner W. Textos em representações sociais: Petropolis.

Perspectiva antropológica.

Es oportuno señalar que hago este estudio desde una *perspectiva antropológica*. Esto supone comprender aquello que concebimos como juventud y las valoraciones que hacemos de ella como productos culturales y diversos, atravesados por condicionamientos socio-históricos

Mariana Chaves en su tesis doctoral "*Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata*" (2005:44-46) se refiere a los antecedentes existentes con respecto a los estudios sobre juventud. Con este objetivo indica a Margaret Mead (de quien cita los textos *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa -1928-* y *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* –1997, 1ª ed. Ing.1970-) como precursora de los estudios de la cultura relacionados con los grupos de edad: "Mead mostró cómo las culturas tienen sus propios modos de organizar la temporalidad y producir sus edades". Chaves destaca también los aportes de la escuela de los estudios culturales británicos. Especialmente los aportes de John Clarke a mediados de los años 70' a través de un estudio sobre las "subculturas juveniles". En él Clarke esquematizó la emergencia de los estilos subculturales como apropiación de lo que es dado a partir de la matriz cultural.

Esta formulación ha sido retomada en sus escritos por Carles Feixa (1998) para la elaboración de la "metáfora del reloj de arena". Con ella el autor plantea un vínculo no unidireccional entre la cultura hegemónica y las culturas parentales (ubicadas en la cúspide del reloj) y las microculturas juveniles. Recordemos con Feixa (2003:13) que la *cultura hegemónica* comprende "las formas de vida y valores propuestos como modelo dominante en aquellas sociedades en las que se establece un acceso desigual al poder y a los recursos" mientras que la *cultura parental* nos refiere a "las formas de vida y los valores vigentes en el medio social de origen". Cuando termina el pasaje de la arena que cae desde arriba, el reloj se da vuelta y aquello reinventado por los jóvenes a partir de las culturas heredadas vuelve a estas últimas y puede renovarlas. Con esta imagen el antropólogo español busca evidenciar la mutua y dinámica influencia entre las generaciones a lo largo del tiempo.

Sin embargo, Feixa identifica al reloj de arena, al que va a comparar con los relojes analógico y digital, con las culturas postfigurativas. Ellas se caracterizan por la repetición con escasas modificaciones del comportamiento de las generaciones anteriores:

"En nuestra sociedad, esta modalidad de transmisión generacional persiste en aquellas instituciones, como la escuela, el ejército, las iglesias o el mundo laboral, en las que las estructuras de autoridad están muy asentadas, y en las que la edad o veteranía sigue siendo uno de los pilares del poder y del saber". (Feixa, 2003:12-13)<sup>2</sup>.

Este enfoque nos sirve así como preámbulo para pensar la institución escolar en relación con los jóvenes que transitan por ella.

Para el análisis que realizo más adelante de una situación *áulica* me orienta además, permanentemente, el enfoque teórico-metodológico de la antropología de la educación. En este camino la etnografía ha sido la vía que he tomado para dar cuenta de los sentidos particulares que da a sus prácticas un grupo humano. He hecho hincapié en realizar *descripciones densas*, entendiéndolas, como afirma Velasco (1999:47-48) como aquellas que permiten mostrar las intenciones sociales: "Las conductas y los espacios, presentados

---

<sup>2</sup> Feixa asocia, respectivamente, a los relojes de arena, analógico y digital con las culturas postfigurativas, cofigurativas y prefigurativas teorizadas por Margaret Mead (1997). Como hemos dicho, en el sistema postfigurativo impera el modo de vida de los antepasados. La modalidad cofigurativa comprende instituciones "en las que las estructuras de autoridad están repartidas, y en las que la jerarquía de edad se difumina, pero la edad como un todo sigue siendo un referente de clasificación social" (Feixa, 2003:15). Por último, en el estilo prefigurativo las últimas generaciones pasan a establecer el modelo cultural y sus proyecciones a futuro.

en secuencia descriptiva, plasman significativamente la cultura porque ponen en evidencia *las reglas del juego*".

El objetivo último es que el análisis de las situaciones descriptas y la teoría se entretejan de manera tal que contribuyan a entrever en las escenas escolares aquello culturalmente construido que por habitual se vuelve natural.

La institución escolar.

Puede reconocerse en la escuela como institución de la modernidad, la impronta de dos procesos propios de las sociedades occidentales a partir del siglo XIX: la cronologización y la institucionalización del curso de la vida.

Chaves (2005:30; 2006: 12) define ambas nociones: a la *cronologización de la vida* como una noción de carácter evolucionista por la cual se concibe a la vida "como un desarrollo cronológico individual y progresivo medido en unidades temporales por el calendario occidental y cristiano" y que implica las ideas acumulación y avance. (En relación con esto, en la escuela encontramos diferentes grados o niveles que se suceden para ir desarrollando conocimientos progresivamente).

Por otra parte, *la institucionalización del curso de la vida* comprende entre sus configuraciones más visibles a la intervención del Estado a través de la escolarización, la salud pública y el ejército.

Para una caracterización de la escuela como institución es importante considerar, siguiendo a Pineau (2005:119-120), que la escuela moderna resignifica raíces medievales identificadas como una "matriz monacal". Esta matriz genera espacios educativos totales (en los que todas las acciones escolares son consideradas hechos educativos). Otra característica que hereda la escuela del monasterio es "una regulación artificial de las prácticas que responde prioritariamente a lógicas escolares y no a lógicas externas".

En el planteo que elabora Pineau es interesante la relación que establece entre el interior y el exterior escolar en el modelo pedagógico argentino a partir de la influencia del pensamiento sarmientino. En nuestro país la separación contundente entre el afuera y el adentro de la escuela sirvió para legitimar a las clases sociales dominantes y para disciplinar a quienes se consideraba culturalmente nulos o peligrosos. Esa escisión, encarnó los ideales de Sarmiento de "civilizar al bárbaro" y "educar al soberano" creando una sociedad nueva sobre un territorio al que consideraba vacío y con un material humano debía ser culturalmente regenerado o exterminado. Tal visión promovió una tendencia generalizada a la "erradicación de los sujetos sociales previos" en el ámbito escolar (Pineau, ídem:123).

Los límites dentro de los colegios para preservar la diferenciación entre el interior escolar y un exterior que quería dominarse pusieron en marcha un doble proceso de represión y liberación. Entre las distintas operaciones que habilitó este proceso Pineau se refiere a uno central en el tema que nos convoca y que consiste en "reprimir la infantilidad para liberar la adultez"<sup>3</sup>.

Completando el perfil socio-histórico de la institución escolar podemos agregar que las relaciones de poder dentro de la escuela entrañan desde sus orígenes divisiones sociales del trabajo, de los géneros y del conocimiento que se conjugan con las diferenciaciones entre los grupos de edad<sup>4</sup>.

La idea de "reprimir la infantilidad para liberar la adultez" nos permite incorporar, finalmente, la noción de *adultocentrismo* en relación con la escolaridad. Dado que, como institución identificada con la reproducción de la cultura dominante, la escuela participa del mandato hegemónico que con respecto a la edad construye la relación entre generaciones en nuestra sociedad. Este mandato consiste en erigir a los adultos como norma o modelo hacia el cual

---

<sup>3</sup> "...educar implica para la concepción moderna una doble operación de represión y liberación. Reprimir el cuerpo para liberar la mente o el alma, reprimir lo animal para liberar lo humano, reprimir los impulsos y los deseos para liberar la razón, reprimir el habla para liberar la concentración, reprimir el egoísmo para liberar la socialización, reprimir la infantilidad para liberar la adultez, reprimir la naturaleza para liberar la cultura, reprimir la heterogeneidad para liberar la homogeneidad..." (Pineau, íbidem: 120).

<sup>4</sup> Ver Chaves, Mariana (2006:12).

la juventud debe dirigir sus pasos. El control, el disciplinamiento y la regulación de la vida de los jóvenes, a través de normativas generadas y efectuadas por adultos, hacen que la escuela sea un prototipo de institución adultocéntrica. De este modo la escolaridad se estructura en base a valores y criterios propios de la adultez, edad considerada culminación del curso de la vida y depositaria, por otra parte, de la transmisión institucionalizada de “la cultura”<sup>5</sup>.

Situación áulica analizada.

Al entrar al aula la docente me comenta que a la clase pasada, en la que planteó dos trabajos prácticos de perspectiva, concurrieron muy pocos alumnos. Después se dirige a los estudiantes: *“Tenían que armar dos trabajos de perspectiva: los que estaban me los entregan y los que no estaban también”*. A continuación reclama a quienes tienen sus carpetas incompletas: *“Cuando la señora estuvo mirando carpetas, no todos tenían los trabajos hechos”*. (Se dirige a mí como “señora” y se refiere a todos los trabajos que han hecho en el año, hasta este momento).

En cuanto a los trabajos del día, hoy los alumnos tienen que realizar dos dibujos. En cada uno de ellos un edificio a dos puntos de fuga que se visualice como ubicado en una esquina. Con respecto a estos dos edificios la profesora dice que uno de ellos sea *“uno cualquiera y el otro la casa de ustedes”*. A esto alguien le responde: *“Yo no vivo en una esquina”*. Y ella contesta: *“No importa, lo inventan: el frente de la casa en fuga. Al cabo de la primera hora los dos trabajos terminados y vamos a hacer otro trabajo más”*.

La profesora reparte hojas a los alumnos que no trajeron, y les indica a todos que trabajen prolijo, con lápiz y sin regla. Los alumnos protestan: dicen que sin regla les sale mal, muy desprolijo, lo que se les pide que hagan. La docente enfatiza: *“Hay que trabajar a mano, sin regla”* y les recuerda que estas tareas van a tener nota *“así que trabajen”*.

Un chico pide contar con algún modelo: *“Profe, lo tengo que ver el dibujo para hacerlo”*. Esta necesidad, que coincide con la de otros chicos se resuelve con la consulta de trabajos ya realizados por algunos alumnos y con ayudas de la profesora.

Más tarde una alumna le pregunta a la profesora si puede dibujar con regla, porque todos sus compañeros están trabajando con ese útil. La profesora contesta: *“Porque habrán conseguido, pero si ustedes hacen lo que quieren le dan una imagen a la profesora”*... (Se refiere nuevamente a mí).

De veinticuatro alumnos siete no se sumaron a la actividad planteada: un chico, en el fondo del salón, muy ensimismado; dos chicas, una de ella con cara de mucho aburrimiento, que miran concentradas las pantallas de sus celulares y dos varones que todavía no empezaron porque no tienen lápiz. La profesora, cuando le piden a ella dice que no tiene más, que prestó ya todos los que tenía y me comenta que los chicos *“no valoran nada”*. Los lápices de colores que consiguió la preceptora *“se los llevaron todos. No es que porque se les da los cuidan más”*. Por su parte una chica escribe algo que decora con una fibra fluorescente mientras que un alumno se puso a hacer un retrato con lápiz negro tomando como modelo la cabeza de un hombre que aparece en el reverso de la hoja que la profesora le dio para dibujar.

Los demás jóvenes dibujan edificios a dos puntos de fuga. Cuatro decidieron hacer uso de la regla de todos modos. Los otros oscilan entre usarla o no usarla (para algunas líneas sí, para otras no). Circulan algunos comentarios de desánimo:

Un alumno: *“La que menos me gusta de todas las materias es dibujo. Porque no sé dibujar”*.

Otro: *“Algo más difícil?!!!”* (con tono que manifiesta que le resulta muy complicado lo que se le pide que haga).

A esto la docente responde: *“Recuerden que les voy a calificar el trabajo de hoy”*.

El alumno que hizo el retrato, que está sentado a mi lado, lo separa de la parte de la hoja donde está la foto que utilizó como modelo y lo tira hacia donde está la profesora. El trozo de papel cae cerca de donde estoy yo. Miro el dibujo y lo comparo con la foto (que le pido al

---

<sup>5</sup> Aquí he sintetizado el concepto de “adultocentrismo” desarrollado en: Chaves, 2005:37.

chico que me facilite). Le digo al alumno que la expresión está parecida, que eso es algo difícil de conseguir cuando se hace un retrato (sugiriéndole que logró algo importante). Después le alcanzo el dibujo a la profesora, para que lo vea ella, ya que me pareció que esa era la intención del alumno. La profesora pregunta quién lo hizo. Le indico con un gesto al autor, que parece expectante. La docente dice con seriedad *“¿Pero sabés que no tenías que hacer esto no?”*. Así le marca al chico que no se trata del tema del día y no agrega ningún otro comentario al respecto.

Cuando hablamos con la docente y los alumnos de la posibilidad de que me lleve los trabajos del día para fotografiarlos le pregunto al chico que dibujó el retrato si me lo presta hasta la clase siguiente. Me dice *“Quiere llevárselo, es suyo”*. Contesta esto con tono de desaprensión y cuando quiero saber si no había pensado en guardarlo me asegura que no le interesa conservarlo.

Poco después el mismo chico consigue sacar la tinta del tanque de una birome negra haciendo presión con sus manos. Una vez hecho esto empieza a soplar a través del mismo tanque en dirección a la tinta depositada en un papel y provocando de esta manera que se expanda una mancha. Por último coloca otro papel sobre el que hace de soporte de la mancha y comprime ambos.

La docente me propone que me lleve los trabajos para fotografiarlos en lugar de hacer el registro fotográfico en una próxima clase, porque dice que los alumnos no los conservan, que no cuidan nada. *“Después cuando están en Polimodal vienen a golpearme la puerta (saben donde vivo) para pedirme ayuda. Mis hijos buscándoles materiales. No tienen elementos, no hay libros en la casa...”*.

Como surge el tema, le cuento a la profesora en qué consiste la investigación que hago: lo resumo diciéndole que se trata de conocer cómo se enseña en la escuela para acercarme a la realidad escolar.

La profesora me dice que muchas veces se desconoce la realidad de los alumnos. Me da un ejemplo: una profesora de música en un colegio de La Plata que quería enseñar a los estudiantes tango. *“Los chicos cantaban rock pesado, decían malas palabras y la profesora se horrorizaba”*. La profesora atribuye esto a que esa docente no consideraba la realidad de los chicos. A esto contraponen que *“yo trabajé siempre en periferia, hace treinta años. Así que siempre trabajé con chicos con problemas. Esto para mí es un enjuague”*.

Después del recreo la profesora pide que entreguen los trabajos que hicieron en la primera hora. Los chicos van a seguir dibujando y pintando sobre el tema dado y no va a alcanzar el tiempo para una nueva tarea tal como tenía previsto la docente.

Uno de los alumnos que está pintando, y que hizo lo que se le pidió (aunque usó regla), dice repetidas veces *“no me sale, no me sale”* aunque el dibujo ya está hecho según la consigna. El chico que hizo el retrato y la mancha con tinta de birome ahora está plegando papel, armando una forma. La docente le pregunta: *“¿Qué hiciste?”*. El alumno contesta: *“Nada”*. La profesora lo aplaude con gesto irónico.

Más tarde este mismo estudiante se dedicará a tirar papelitos a sus compañeros y la docente le dirá: *“Tenés que madurar”*.

Mientras tanto un alumno deja su trabajo junto a los que me llevo y dice *“No le va a sacar fotos a esto ni ahí...”*. Y otro chico: *“Acá está profe, póngale un uno si tiene que ponerle un uno”* (acá doy por sentado que se dirige a su docente y no a mí que aclaré que sólo voy a registrar y a observar y no a evaluar).

Al terminar la clase la docente me dice que a veces *“ni necesito ver las carpetas porque sé quién trabaja, quién no trabaja. Si no los veo porque no conservan los trabajos igual puedo ponerles la nota a los que sé que hacen algo”*.

Lectura de la clase analizada.

En esta clase emerge un posicionamiento adultocéntrico en la docente, que afirma su autoridad en la puesta de reglas (entre ellas, paradójicamente, *“no usar reglas”*) y en intenciones de control (*“Cuando la señora estuvo mirando carpetas, no todos tenían los trabajos hechos”*, *“Recuerden que les voy a calificar el trabajo de hoy”*).

Los supuestos que circulan en el discurso de la docente sobre los jóvenes en relación con su situación económica conllevan adjetivaciones o apreciaciones:

Carenciados-Dependientes-No tienen nada-No valoran-Son chicos con problemas. Para la profesora estas concepciones sobre sus alumnos son características inherentes a ellos que atribuye a *"la realidad de los chicos"*.

Durante la clase me llamaron la atención las manifestaciones de autodesvalorización de los jóvenes en cuanto a la percepción que expresaban de no poder cumplir con lo que se les pedía. En este sentido, la actividad propuesta parecía ser por un lado demasiado distante de sus intereses y destrezas y por otra parte alejada de su vida cotidiana (*"Yo no vivo en una esquina"*). Esto provocaba en los alumnos una vivencia de imposibilidad, de no estar en condiciones de cubrir las expectativas de la docente.

En contraste, aparece la actitud del estudiante que hace un retrato, una mancha y pliega papel. Sus acciones demuestran riqueza de estrategias, búsquedas e inquietudes ampliamente relacionables con contenidos pertinentes dentro de la materia Plástica. Sin embargo estas actitudes son desvalorizadas, porque cuestionan, desde la perspectiva de la docente, su autoridad.

Cuando este alumno deja sus exploraciones plásticas paralelas a lo propuesto por la profesora y se pone a tirar papelitos se le pide *"que madure"*. La docente no lee en la acción del chico hastío, aburrimiento o desinterés con respecto a la actividad áulica pautada. En cambio, atribuye el comportamiento del alumno a un rasgo propio de la edad (la inmadurez) que debe corregirse en función de la adultez (de acercarse al modelo de persona adulta a través del acatamiento de lo que el adulto espera del joven).

Por último, al referirse a la evaluación de carpetas, la docente confirma que no importa tanto qué hagan cualitativamente los alumnos en sus tareas sino que cumplan o aparenten cumplir con las pautas formales de trabajo.

### Conclusión.

Al caracterizar a la institución escolar hemos visto que en ella los modos de enseñanza-aprendizaje involucran una relación adultos-jóvenes sumamente rígida. Esta impronta se vincula con una visión adultocéntrica que es funcional al rol de la escuela como transmisora y reproductora de la cultura hegemónica.

He analizado una situación áulica colocando el foco en la condición juvenil de los alumnos. Esta condición actuaba en las prácticas escolares abordadas como justificación para el disciplinamiento y el control. La decisión de qué hacer y cómo hacerlo correspondía avasallantemente a la persona adulta a cargo de la clase. La valoración positiva del alumnado por parte de la docente dependía de si este respondía favorablemente a su propuesta de trabajo.

Estas actividades áulicas fueron decididas unilateralmente por la docente, y resultaban lejanas a los saberes y experiencias singulares de los estudiantes. El ideal de realización plástica que se les pedía era distante de sus conocimientos y sin sentido con respecto a su vida cotidiana. Esto se comprueba en que los significados que los propios jóvenes dan a su realidad son negados de diferentes maneras por la profesora: ocultados, obturados, descalificados. Las negaciones más notorias fueron: aquella que descalificó al joven que escapaba a las reglas previstas para la clase y la victimización por *"ser carenciados"* del grupo de alumnos en general (carenciados = no tienen recursos económicos = tienen problemas de aprendizaje).

En cuanto a esto Maimone y Edelstein (2004) afirman que *"negar la participación en la construcción del espacio en el que se vive implica una negación de la condición de sujetos capaces de hacer y de conocer conscientemente; esa es la primera forma de exclusión. Pero a ello se suma un agravante: esta negación impide construir la identidad, reconocer la dignidad de los propios conocimientos, de esa cultura que une y permite desarrollarse socialmente con creatividad"*.

(Maimone y Edelstein, 2004: 102)

Para los jóvenes quedaba claro en esas situaciones que no se los valoraba si no respondían satisfactoriamente a lo que se les exigía curricularmente. Pero al mismo tiempo, aunque se

adaptaran y cumplieran con lo pedido, transitaron la clase explicitando que la tarea estaba vaciada de sentido genuino para ellos. La actividad se convirtió en un “deber hacer” destinado a las personas adultas presentes en el aula.

Esto produjo un desplazamiento de lo pedagógico en las prácticas descritas: el proceso de enseñanza-aprendizaje no es lo convocante en el aula. Los chicos aparentan ser lo que se espera de ellos: es su forma de lograr inclusión y aceptación.

De esta manera se construye una relación docente-alumno atravesada por la desarticulación entre los contenidos propuestos para la tarea diaria y las necesidades vinculadas con la manifestación, comunicación y reconocimiento de las identidades socio-culturales de los alumnos.

Por último, con respecto a lo que he podido observar en la clase analizada considero importante convocar la noción de *agencia*. Rossana Reguillo (2003:8) señala que “su núcleo conceptual estriba en visualizar al actor social desde su capacidad y competencias para movilizar recursos materiales y simbólicos para transformar la realidad”. En relación con este concepto es interesante también la diferenciación que marca la autora entre la *ciudadanía restringida*, sostenida en argumentaciones que asocian a los “menores” con la “incapacidad” de decisión como sujetos de derechos y la *ciudadanía cultural*, que involucra a “la cultura como plataforma o en otras palabras, la consideración de las pertenencias y adscripciones de carácter cultural como componentes indisociables en la definición de ciudadanía”. (Rossana Reguillo, 2003:5).

Con este planteo final apunto a incluir en este trabajo perspectivas que nos ubican aún más en los condicionamientos sociales con los que se encuentran los jóvenes y que repercuten en su escolaridad. Sin embargo estos enfoques posibilitan, al mismo tiempo, problematizar las prácticas escolares re-orientando nuestra mirada hacia cómo impregnarlas de significación y legitimidad en relación con la realidad de los alumnos.

## Bibliografía

Chaves, Mariana (2005) *“Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de la Plata”*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencia Naturales y Museo, UNLP-CONICET: La Plata. (Inédita).

(2006) *Informe “Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales”*. Con la colaboración de Rodríguez, M. Graciela y Faur, Eleonor. UNSAM/DINAJU: Buenos Aires.

Feixa, Carles (1998) De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud). Ariel: Barcelona.

(2003) *“Del reloj de arena al reloj digital”*. En: JÓVENES, Revista de Estudios sobre Juventud, año 7, nº19: México D.F.

Maimone, María del Carmen y Edelstein, Paula (2004) Didáctica e identidades culturales. Stella, La Crujía: Buenos Aires.

Mead, Margaret (1997) [1970] Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación. Gedisa: Barcelona.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel -comps- (1999) “De eso no se habla” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba: Buenos Aires.

Pineau, Pablo (2005) *“Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina”*. En: Historia de la Educación, Anuario nº6, Sociedad Argentina de la Historia de la Educación. Prometeo: Buenos Aires.

Reguillo, Rossana. (2003). *“Ciudadanías juveniles en América Latina”*. En: Última Década nº 19. Ediciones CIDPA: Viña del Mar.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1999) La lógica de la investigación etnográfica. Trotta: Madrid.