

Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela

Mariana Chaves¹

Luisa Vecino²

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sobre lo joven, la juventud y los jóvenes en la escuela secundaria actual. En particular, se considera el discurso institucional inscripto en documentos elaborados por directivos, preceptores y profesores de una escuela secundaria de gestión pública de un barrio pobre del conurbano bonaerense. Nos situamos para el análisis *entre* concepciones arraigadas, tensiones, disputas de sentido, para mapear contradicciones, continuidades y discontinuidades que la forman y performan. Las imágenes hegemónicas que identificamos se vinculan con la descripción de los y las jóvenes como carentes de valores sociales y la escuela operando como herramienta para revertirlo. En la necesidad manifiesta de construir acuerdos

¹ Licenciada en Antropología y Dra. en Cs. Naturales con orientación en Antropología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es profesora de grado y dirige proyectos de investigación, tesis, becarios y proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es profesora de posgrado en UNLP, UBA y Universidad Nacional de San Luis. Ha sido consultora de la Dirección General de Cultura y Educación en la Dirección Provincial de Educación Secundaria, desarrollando sus tareas en el área de diseños curriculares y capacitación en adolescencia, juventud y ciudadanía. Ha publicado libros, capítulos de libro, artículos en revistas científicas y de divulgación y presentado trabajos en congresos sobre juventudes, procesos identitarios, ciudad, ciudadanía y educación. Es miembro de la ONG Obra del Padre Cajade en su emprendimiento social Casa Joven B.A. Correo electrónico: mchaves@fcnym.unlp.edu.ar.

² Licenciada en Sociología y profesora de enseñanza secundaria en Sociología. Cursó la Maestría en Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Se desempeña como profesora de Educación Superior y como capacitadora docente para la Dirección de Educación Superior de DGCE de la provincia de Buenos Aires. Trabajó como profesora del nivel secundario en el área de sociología. Ha sido miembro del Equipo Técnico Central de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, en la Línea de Gobierno Escolar, de la Dirección General de Cultura y Educación. Participa de la investigación “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencia de lo común y producción de desigualdades”, que se desarrolla en el Área Educación de la FLACSO Argentina. Correo electrónico: luisa_vecino@yahoo.com.ar.

intergeneracionales sobrevive una mirada en la que las reglas del juego construidas coinciden con la perspectiva de aquellos que detentan más poder.

Palabras clave: representaciones, escuela secundaria, jóvenes, estudiantes, reglas de juego.

Abstract

This article analyzes the representations of the young, the youth and young people in high school today. In particular we consider the institutional discourse inscribed in documents prepared by managers, tutors and teachers of a public management school in a poor neighborhood of Buenos Aires. We are located for analysis *between* conceptions rooted tensions, disputes sense to map contradictions, continuities and discontinuities that form and performer. Identify hegemonic images are linked to the description of young people as lacking in social values and the school operating as a tool to reverse. In the clear need to build intergenerational agreement survives a look in the rules of the game built match the perspective of those who hold more power.

Keywords: representations, high school, young people, students, rules of the game.

¿Estudiante?, ¿joven?, ¿sujeto en formación?, ¿sujeto de derecho?, ¿ser del futuro?, ¿ser en transición?, ¿actor social?... ¿Cómo se enuncia la condición juvenil en la escuela secundaria actual?, ¿quiénes son *esos* que la habitan?, ¿cómo son? Preguntas complejas si las combinamos con dos hechos contextuales. Por un lado, que la institución que motiva estos interrogantes es una escuela que ya no responde al mandato fundacional de albergar una porción de jóvenes: los *herederos* y los *becarios* (Tenti Fanfani, 2000), sino que busca redefinirse revisando cómo enuncia a aquellos que son sus *destinatarios*. Por el otro lado, el nivel medio está atravesado por una política pública de inclusión, permanencia y acreditación, inédita para este nivel educativo. Este último proceso comenzó con la declaración de obligatoriedad que en 2006 se impuso por la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 y su adaptación legislativa provincial en la Ley

13.688, y tiene continuidad con una serie de resoluciones internas de la DGCyE que impactan de diferente modo en la modificación de la cotidianeidad escolar.³

Este artículo es una contribución al análisis de las representaciones sociales sobre lo joven, la juventud y los jóvenes, y se enmarca en dos investigaciones mayores que llevan a cabo sus autoras coincidiendo en los ejes condiciones de vida en la pobreza, jóvenes y escuela.⁴ En particular analizaremos el discurso institucional inscripto en documentos elaborados principalmente por directivos, preceptores y profesores. Las fuentes utilizadas son de dos tipos, unos de corte más institucional/formal y otros de circulación interna que contienen una redacción más informal (para describirlo por ahora de alguna manera)⁵. Partimos del supuesto de que la combinación de estas dos fuentes darán mayor complejidad a los resultados, pudiendo acceder a las representaciones colocadas tanto hacia adentro de la institución, como aquellas con las cuales la institución quiere mostrarse al afuera. Este análisis no cubre ni agota la descripción de las representaciones que circulan en la institución, pero es un primer paso válido para un estudio mayor de los discursos y las prácticas en disputa.

Los documentos referidos provienen de una escuela secundaria que suele ser catalogada como escuela de gestión pública de un barrio pobre de un distrito del tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense.⁶ La incorporación de los sectores populares a la

³ Se hace referencia al actual proceso de redefinición curricular y de estructura que está transitando la provincia de Buenos Aires, así como otras provincias que se están adaptando a la norma nacional, y que implica, necesariamente, revisar los pilares fundantes de la escuela secundaria: la selectividad y la meritocracia. Pueden tomarse como ejemplo de esta transformación del ploteo político ideológico explicitado en el Marco General para la Educación Secundarias; en él se pone de manifiesto una intención de “provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad”. Disponible en: www.abc.gov.ar.

⁴ Luisa Vecino desarrolla su investigación para la tesis de maestría en comunicación y cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, con el título “¿Los otros peligrosos?: La condición juvenil en la construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública de barrio popular del conurbano bonaerense”; y Mariana Chaves investiga sobre “Sociabilidad, prácticas culturales y vida cotidiana en jóvenes en la ciudad” como parte de su labor en Conicet-UNLP-UNTREF.

⁵ Las fuentes documentales son los Acuerdos Institucionales de Convivencia en sus diferentes versiones desde su redacción original hasta el año 2010, un informe armado por las autoridades de la institución presentado al Inspector Areal, registros realizados por docentes y preceptores en la carpeta de coordinación de curso (proyecto institucional) en la que se registran percepciones en torno a los grupos y a estudiantes en particular, y, por último, informes sobre actividades de convivencia escolar, de diagnóstico escolar y de la jornada institucional de agosto de 2010.

⁶ La escuela tomada como caso se encuentra ubicada en un barrio de la zona norte del partido de Moreno. Fue fundada en 1988. Posee una matrícula de alrededor de quinientos estudiantes, en su mayoría

escolarización secundaria ha sido tardía, y antes de la obligatoriedad contaba con altos índices de deserción.⁷ Caracterizada y cristalizando una lógica meritocrática en la que estudiantes y docentes evalúan el tránsito de las y los jóvenes muchas veces a partir de cualidades personales (en particular, la inteligencia y la dedicación) más que como producto de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de un sistema educativo altamente fragmentado o de la sociedad en la que se está inmerso. Asimismo, se debe tener en cuenta que, al ser de corta data la incorporación progresiva de los sectores populares a la escuela, y aunque su expansión comienza a tomar dimensiones relevantes a partir de mediados de la década del setenta, en los barrios del conurbano hay jóvenes que son primera generación de egresados del nivel, aunque las escuelas estén presentes allí hace más de veinte años.⁸ Por lo que ni las expectativas de los docentes ni de los estudiantes pueden leerse con el mismo prisma que ha sido leída la *explosión* de la escuela secundaria a mediados del siglo XX, que estuvo vinculada al acceso mayoritario de las clases medias y ligada a la expansión de la noción hegemónica de juventud.⁹

El ejercicio analítico es situarnos *entre* las concepciones arraigadas, vislumbrar las tensiones, identificar las disputas de sentido y mapear contradicciones, continuidades y discontinuidades que forman (y performan) la “nueva escuela secundaria”¹⁰. Las reflexiones en torno a la visibilización de la condición juvenil en la escuela secundaria no son nuevas en las ciencias sociales ni al interior de las instituciones educativas. Pero

provenientes del barrio o de barrios cercanos que se encuentran interconectados por una serie de recorridos de colectivos; con 150 docentes y 18 secciones. Se encuentra sobre la calle principal del barrio, a unas nueve cuadras de la ruta que conecta el partido de Moreno con el de San Miguel, y a unas treinta cuadras del centro del primero.

⁷ Según los datos del Censo Nacional de Población del año 2001 (fuente: INDEC), en los 24 distritos que componen el GBA el nivel educativo alcanzado por la población mayor de quince años era el siguiente: el 31% poseía primaria completa, el 22,6 % secundaria incompleta y el 17% secundaria completa. Asimismo, si consideramos los niveles de deserción escolar en el nivel polimodal entre los años 2002 y 2005 en los distritos que componen la región educativa 09 (José C. Paz, Malvinas Argentinas, San Miguel y Moreno) según datos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, nos encontramos con que el relevamiento inicial y final de deserción señala una tasa del 15% de abandono en las escuelas de gestión estatal, y, si consideramos la tasa de abandono interanual, el porcentaje se elevó para estos años en esta región educativa al 20% (Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística, DGCyE).

⁸ Braslavsky (1986), Wortman (1991), Duschatzky (1999), Kessler (2002).

⁹ Una noción de juventud en singular, que ha sido eficaz edificadora de estereotipos en torno a “la cultura juvenil” y que se ha conformado como vara de medición de lo que los jóvenes *son o no son*.

¹⁰ Denominación otorgada de manera centralizada por la DGCyE a partir del año 2007 para dar cuenta del proceso de reforma estructural y curricular del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

resulta importante dar cuenta de ellas en un contexto particular, con referente empírico que habilite discusiones situadas, y desde allí dialogar y discutir con resultados de otras investigaciones que han abordado el tema (Chaves, 2010; Falconi, 2004; Dussel, Britos y Nuñez, 2007; Kessler, 2002). Reconocido el discurso hegemónico podemos pasar a ver cómo funciona y opera como dispositivo de poder, que por supuesto encontrará grietas, grises, oposiciones, resistencias, pero que en el caso analizado el interés está colocado en ver el movimiento, la tensión y lo que vamos a llamar la construcción de un sentido autoexplicativo.

En parte por la fuente que estamos analizando, nos encontraremos con una forma singular en la que se articulan las representaciones construyendo legitimidades, reproduciendo distinciones y sosteniendo desigualdades. Se conforma por el entrecruzamiento de imágenes tradicionales y nuevas formas de nominar que sedimenta al mismo tiempo como punto de partida y punto de llegada del análisis que algunos actores institucionales hacen de sí, de los otros y de las relaciones que establecen. Esta circularidad analítica de autocomprobación de la diferencia de la cual se parte imposibilita para el actor la visibilización y reflexión superadora de las relaciones de poder que operan en su construcción. El sistema clasificatorio del cual parte –como referencia naturalizada del orden de las cosas y las personas– sólo le dejará ver (no es una cuestión determinista o irrevocable, pero permítannos esta redacción), sólo le dejará pensar, y muy probable sólo querrá ver y pensar, aquello que coincida, reproduzca, y por lo tanto legitime, su concepción de partida. Nos atrevemos a decir que sucede no tanto por mantener al **otro** en su lugar, sino, sobre todo, para mantenerse **uno** en el propio. Esta es la clave de la lectura relacional, y para ser coherentes con ella, son las dos posiciones construidas al mismo tiempo. Pero la mayor parte de los estudios han remarcado la posición del otro en tanto discriminado, devaluado, estigmatizado, negado o negativizado. En esta oportunidad focalizamos el análisis en la posición subjetiva del que nombra y categoriza, sustentada en cierta necesidad identitaria individual y colectiva que lo impulsa a sostener un ego en la superioridad, en la alteridad, para no querer/ser/parecer el otro y así poder ser/estar él/ella en la estructura social y en las lógicas simbólicas que le dan sentido.

Si indagamos en la función que la sociedad moderna le ha otorgado a la institución escolar (en sus diferentes niveles y modalidades), debemos decir que la misma ha contribuido a moldear un tipo de ciudadano que se inserte efectivamente en la sociedad

a través del doble proceso que la sociología funcionalista denominó socialización y especialización,¹¹ y así ocupar el lugar que se le había destinado. En contraposición a esto, y recuperando a Raymond Williams (1980), sostenemos que la escuela es una herramienta central en la consolidación, construcción y reproducción de la hegemonía. En ella se construyen prácticas y expectativas que le dan forma y sentido a la totalidad de la vida social, se transmite *una* cultura mediada por la clase, el género, la etnia, la edad y otras diferenciaciones (que implican por supuesto relaciones de dominación-subordinación), y se aprende a la vez el lugar, la ubicación en alguna de estas categorías de los sujetos.

La escuela ha sido un pilar fundamental en la conformación de concepciones del llamado “sentido común” o conocimiento de la vida común, según Berger y Luckman (1994), que, aunque dinámico, cambiante e incorporando constantemente nuevos elementos al entramado “coherente” de sentido, opera construyendo un orden “natural” del mundo social. Por esto mismo, en la historia del capitalismo la escuela secundaria no ha sido pensada como una institución inclusiva y universal, sino con funciones de diferenciación técnica (que explicita siempre la diferencia de clases).

En Argentina, será recién en los últimos años que se presentará la Educación Media como herramienta de inclusión social universalizada. Esta propuesta de que todos la transiten conlleva, entre otras cosas, la pérdida de eficacia simbólica de su capacidad de distinción. Se perdería así la *escuela de antaño* y el plus que brindaba a los capitales en los que incide (casi todos). Es de manual hipotetizar que deberá aparecer un discurso de resistencia a este cambio. Hagamos los deberes e intentemos comprender cómo está compuesto y cómo opera.

Por escrito 1: ¿Qué dicen los Acuerdos Institucionales de Convivencia en torno a los y las jóvenes?

Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) surgieron como herramienta para *democratizar* la vida institucional de la Escuela Media. Enmarcados en una política pública que busca superar la lógica de los reglamentos de disciplina, instalando la

¹¹ Di Pietro (2005).

necesidad de consensuar el qué, cómo y porqué de ciertas normas dentro de la escuela, y reflexionar sobre qué ocurre si no se logra sostener los acuerdos.¹²

Al analizar los AIC de nuestro caso, cabe destacar en primer lugar que no es un texto realizado de una vez y para siempre; por el contrario, a través de las diferentes versiones y correcciones que se le han realizado se deben caracterizar como textos en proceso, con un trabajo progresivo de reelaboración desde que se establecieron como reguladores de la vida institucional en el año 2002 hasta la actualidad.¹³ Existen tres versiones sucesivas cuyas modificaciones parecen responder más a lineamientos dados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria que a necesidades institucionales de revisión y actualización de las normas de convivencia, como lo interpretamos por la relatoría presente en el documento final del año 2010, en el que, dando cuenta del proceso de elaboración, se señala que “a fines de 2008 los equipos directivos fueron informados de la fusión de la ESB y el polimodal por lo que se reelaboraron los

¹² La Resolución 1593/02 de DGCyE de la provincia de Buenos Aires crea en todas las escuelas polimodales de la jurisdicción la figura de los AIC, en donde se pone de manifiesto la necesidad de tratar y resolver los conflictos que cotidianamente se producen en las instituciones educativas no a través de un elenco de prohibiciones, sino a través de una “propuesta en positivo”, a través de la construcción colectiva de normas adecuadas a la propia historia institucional y comunitaria dando cuenta de las voces de todos los actores institucionales. En el año 2009, la Resolución 1709 del mismo organismo provincial, en el marco de la obligatorización de la escuela secundaria (ES) de seis años, se propone, por un lado, la revisión de los AIC existentes y, por otro lado, establece que la totalidad de las ES de la jurisdicción deben contar con sus AIC, garantizando la continuidad de la escolarización de los estudiantes, con la participación real de todos los miembros de la institución; siendo construido, como resultado, un marco normativo que debe ser revisado cada dos ciclos lectivos dado el carácter dinámico de la vida social y asumiendo el carácter conflictivo de la misma. El espíritu de los AIC, o su constitución ideal, supone normas construidas por el consenso de todos los actores institucionales, compromisos para efectivizarlas y sostenerlas, y medidas a ser aplicadas en caso de ser transgredidas.

¹³ Los Acuerdos Institucionales de Convivencia que se tomaron para el análisis se encuentran compuestos por: una breve presentación de los mismos, una fundamentación y objetivos de los acuerdos, la explicitación de una serie de acuerdos, la narración del proceso de construcción y redacción. Luego, una sección denominada contenidos normativos, a continuación las medidas a aplicarse en caso de transgredirse los acuerdos logrados. Y, al final de los mismos, qué es, cómo está conformado y cómo y cuándo funcionaría el Consejo Institucional de Convivencia. Este documento data del año 2003 y posee una actualización en el año 2005 que no modifica la estructura, sino que revisa qué es considerado como una falta e incorpora cómo se abordará la misma, adjuntándose al cuerpo del texto anteriormente citado. En el año 2009 se vuelven a presentar modificaciones a los Acuerdos de Convivencia, en donde nuevamente se revisa la cuestión de las faltas y las sanciones a aplicar, no el resto del documento. En el año 2010 se presenta una nueva versión de los AIC que tendría como novedad su vinculación con las nuevas leyes educativas y la obligatorización del nivel secundario en sus seis años. En líneas generales, la estructura de este último documento es bastante similar a las anteriores, sin embargo, el cambio se percibe en cuanto a los modos de presentar la cuestión de la convivencia escolar y se visualiza un mayor esfuerzo por contextualizar el documento.

acuerdos [...] a fines de 2009 fueron informados de la Resolución N° 1709/09 que regula los Acuerdos de convivencia” (AIC, 2010: 7).

Una primera versión de los AIC revisados nos remite a los años 2002 y 2003, caracterizando el contexto social como “una sociedad en la que los valores están en crisis por lo que hay que fortalecer la identidad institucional fortaleciendo valores” (AIC, 2003: 1). En este sentido, se afirma que “Insistiremos en forjar actitudes que promuevan el desarrollo y la maduración individual con el fin de lograr una convivencia solidaria y armónica” (AIC, 2003: 5). En la actualización de 2005 de los AIC leemos en la fundamentación

La escuela siempre ha ofrecido futuro y ha alentado deseos de superación en los adolescentes que educa respetando la heterogeneidad sociocultural. Nuestros adolescentes son educados en valores y deben considerar correcto o valioso el futuro que se les ofrece para crecer sanamente. (AIC, 2005: 9)

Y más adelante, en la misma fundamentación:

Nuestros adolescentes son doblemente vulnerables: por adolescentes y por pobres. Para no ser en el futuro próximo adultos excluidos se hace necesario enfatizar la acción educadora en dos pilares: educar en valores. Brindar conocimientos, saberes, habilidades. (AIC, 2005: 9)

En lo citado precedentemente identificamos una combinación entre una concepción universalizante de juventud y una retórica de respeto a la heterogeneidad sociocultural. Esta superposición de modelos interpretativos de la cuestión juvenil no genera contradicción para los actores directivos y profesores. Según este discurso, pueden, por un lado, proponerse impartir “valores” universales para todos –porque parten de una existencia universal de los valores–, y ello no los lleva –ni tendría por qué suceder linealmente– al cuestionamiento de la construcción sociohistórica de los mismos, así como tampoco plantearse la posibilidad de que existieran “valores” diferentes.

Y en el mismo texto reconocen y enuncian la existencia de la heterogeneidad sociocultural, que estamos imposibilitados de definir claramente a qué se refiere porque no se profundiza. Pero con un análisis contextual hacia el interior del texto podemos suponer que se trata de la identificación de por lo menos dos sectores sociales

diferentes: uno al que pertenecen los estudiantes que se los caracteriza como “pobres” y “vulnerables”, y el otro, es de suponer el propio, que no sería ni pobre ni vulnerable. Y con un análisis contextual del texto en su contexto de producción, podemos hipotetizar que se trata de una terminología introducida en los últimos años los documentos y capacitaciones del sistema educativo provincial.

Pero hay un tercer elemento en las frases citadas, y es quizás el más repetido y claro en ambos AIC: la concepción de los adolescentes como seres para vivir el futuro y la educación como el principal cheque posdatado que se les puede ofrecer como reaseguro de no ser adultos excluidos (Parra Sandoval, 1998). La escuela los prepararía para encontrarse mejor posicionados luego, para salir *en el futuro* de la condición de clase heredada de sus familias y su contexto. La relación jóvenes-escuela que se les propone implica que acumulen hoy para un mañana donde usufructúen sus capitales, remarcándose que la centralidad está puesta en la trasmisión de valores que se necesitará poner en juego, activar, cuando ingresen al grado de edad adulto. Pero no sólo eso, no sólo deben creer en el futuro como tiempo, o en los valores universales como ideología, sino que además deben “considerar correcto o valioso el futuro que se les ofrece para crecer sanamente” (AIC, 2005: 9). Estas últimas palabras introducen términos de dos paradigmas de interpretación de la sociedad que son de larga data: por un lado, la noción moral de *lo correcto*, sin ningún cuestionamiento de la legitimidad establecida. Es claro, esto es lo correcto. Y, por otro lado, las nociones médicas, que son parte tanto del paradigma higienista como del de la patología social: este futuro les asegura *crecer sanamente*. La biología vuelve a nosotros para marcar un modo *sano* de lo social y otro que suponemos entonces *enfermo*.

También está presente en los AIC analizados la idea de crecimiento vinculándose con la representación del joven como ser incompleto, y articulando con perspectiva psicologicista que los nomina como adolescentes en el sentido de seres especialmente vulnerables. Esto cambia en los AIC 2010, en los que ya no se habla de adolescentes sino de jóvenes, pero no pierde el sentido de ser incompleto y debe ser superada para completarse como sujeto. Sigue así la concepción de que lo adulto es una superación en el sentido de superioridad, y la escuela prepararía para vivir esa etapa sanamente. Sujetos nominados desde la transición y, además, incompletos, como si esas no fuesen dos características fundamentales de las sociedades. Pero no, lo social es presentado como lo estable y completo, y la escuela es la reserva moral que puede asegurar, si

pensás correcto, ese futuro de adultez sin exclusión. La escuela se describe a sí misma con funciones redentoras para los jóvenes: los hace crecer sanos y previene la exclusión a futuro. Ninguna de estas cuestiones está en condiciones de garantizar el resto de las instituciones modernas, como sería el caso de la familia y del trabajo. Los adultos que forman la escuela pueden anclar su subjetividad en objetivos institucionales claros, bastante tradicionales, que les resguarden una posición no sólo diferencial de los estudiantes, sino sobre todo una identificación para con ellos mismos en tanto sujetos con valores.

A esta altura del análisis discursivo es menester aclarar que este tipo de estudio, tan anclado en lo textual, permite por un lado trabajar con lo efectivamente dicho, pero al mismo tiempo ir más allá de los sentidos colocados por los autores, porque el texto puesto en acto, hecho público, así como es producto de su contexto, dialoga con él más allá de la voluntad de significado explícita de sus autores materiales. No se trata de un análisis sobre buenas o malas voluntades, se trata de un estudio político de las representaciones, paradigmas y discursos sobre los sujetos y sus prácticas.

Las modificaciones que se realizaron en el año 2009, en el que las dos instituciones que brindan educación secundaria en el mismo edificio (la ESB y la ESS, ex polimodal)¹⁴ tienden a trabajar de manera integrada, no presentan cambios en los fundamentos de los AIC, ni en su función ni contenido general. Hay una modificación que se introduce al colocar la figura de “alumnos o adultos según corresponda” (AIC, 2010), tanto con respecto a los derechos como a las obligaciones pautadas. Sin embargo, al momento de hablar de las sanciones se retorna a la noción de que las acciones que pueden ser “evaluadas” por el Consejo Institucional de Convivencia (CIC)¹⁵ serán las de los estudiantes. El resto de los miembros de la institución son remitidos a “la normativa vigente” para establecer faltas y sanciones (AIC, 2010: 12). De este modo, las

¹⁴ Al momento de la realización de este trabajo, la EEM y la ESB (que funcionaban en el mismo edificio) no poseían resolución de unificación y, por ende, de constitución en una escuela secundaria de seis años según marca la nueva ley educativa. Sin embargo, frente a la supuesta inminencia de la fusión comenzaron el ciclo lectivo 2010 promoviendo una articulación progresiva. Los AIC en común son un ejemplo de este proceso reciente.

¹⁵ El CIC se encuentra conformado por representantes elegidos democráticamente por cada claustro. Sin embargo, aquí también encontramos una diferencia, a saber: con respecto al claustro estudiantil, se aclara que si el estudiante delegado “genera conflicto” queda desvinculado “automáticamente”, cesa en el mandato y puede volverse a elegir otro delegado; asimismo, los mismos no podrán ser ni del curso ni del turno en que hubiese ocurrido un conflicto para su participación en las sesiones ordinarias. Nada de esto es mencionado en el caso de los profesores, representantes del EOE o familiares, es decir, los adultos.

trasgresiones que serán *juzgadas* por el CIC seguirán siendo las de los estudiantes, más allá de que se haya incorporado la figura del adulto en algunas enunciaciones. Esto se comprueba en el hecho de que las medidas contempladas como plausibles de ser tomadas por este órgano se relacionan con la posibilidad de desvincular del curso, del turno o de la escuela al estudiante que haya cometido graves trasgresiones.

En la versión 2010 del AIC se mantiene la tendencia a mencionar alumnos y adultos como partes involucradas, considerando las acciones de ambos sectores (con las particularidades ya mencionadas), y también se repite la lógica de pensar las sanciones y las atribuciones del CIC sólo para marcar las penalidades en los estudiantes. Pero se introduce un nuevo elemento en la argumentación: el entorno de la escuela, el barrio. En la reseña institucional que presenta la reelaboración de los Acuerdos encontramos que el *entorno*, el *barrio*, los *jóvenes* del mismo –y por ende de la escuela– comienzan a ser descritos ampliando la mirada sobre los sujetos, en primer lugar, y, de algún modo, haciendo entrar lo que pasa en la vereda y en la calle. Por ejemplo: “se observa con frecuencia casos de embarazo juvenil en ambas escuelas y también de delincuencia y de consumo de drogas (en el barrio). Nuestros alumnos sufren frecuentes robos a la entrada y la salida del edificio” (AIC, 2010: 3).

Más adelante se escribe:

La relación con la comunidad es buena, fluida, existe acompañamiento en proyectos institucionales y en los de origen comunitario. Hay algunos miembros, sin embargo, que participan de actos vandálicos que destruyen partes del edificio escolar, se bañan en los tanques de agua en verano, suben a los techos y rompen puertas, vidrios. (AIC, 2010: 3)

En esta primera aproximación observamos que el discurso en torno al barrio se presenta sostenido por una tensión entre el adentro y el afuera de la escuela. Generando por un lado un malestar institucional porque se trasgreden límites y normas que no deberían pasarse, ni hacia los jóvenes que van a la escuela ni hacia el oficio escolar. Y, por otro, se destaca el buen vínculo de la escuela con la comunidad, así como se describen selectivamente temáticas de las vidas de los chicos (embarazo, consumo de drogas).

Es en esta última versión de los AIC también donde aparece el reconocimiento y/o mención de los “recorridos propios de los jóvenes no sólo gestionándolos sino

manteniéndolos como tarea propia de los adultos como forma de favorecer los vínculos interpersonales, valorizando los intereses, expectativas y conocimiento de los jóvenes” (AIC, 2010: 5). Se destaca que ya no se habla de adolescentes, sino que se adopta el término jóvenes. Además, una constante en esta última versión de los Acuerdos es la de suponer una

sana convivencia que contribuye al desarrollo integral de todos los miembros, en un ambiente armónico y productivo. Para la viabilidad de estos acuerdos es importante la colaboración y solidaridad de todos. Esto se vincula con la idea de libertad. La libertad individual se adquiere, justamente, cuando se aprende a respetar al otro. (AIC, 2010: 6)

Ahora bien, en la combinación de la percepción de actos vandálicos, delito, adicciones, embarazos juveniles como acontecimientos que cruzan a la institución cabe preguntarse por la valorización efectiva de los saberes, intereses y conocimientos de los jóvenes que son mencionados pero que luego quedan minimizados al contraponer la imagen negativa del ser joven, que continúa fuerte como representación en el interior de la escuela, o priorizar la mirada consensualista en torno a la dinámica de la institución. Para profundizar este punto puede servirnos el análisis de otras fuentes donde crucemos la presentación de los y las jóvenes que esbozan los AIC con otros documentos. Será el caso de diversos informes hechos por directivos, profesores y/o preceptores de la misma institución.

Por escrito 2: ¿Qué se plantea en los informes en torno a los y las jóvenes?

Los informes tomados para este apartado fueron escritos para responder a distintas necesidades institucionales o demandas de las autoridades educativas. Consideraremos: informes de actividades de convivencia de dos cursos, un informe del equipo de orientación escolar sobre las actividades implementadas por los docentes, un informe de establecimiento educativo dirigido al Inspector de Enseñanza.

La información presente en los mismos no permite hablar de modificación de percepciones ni complementación de escritos en función de un único objetivo comunicativo, como sucediera en los AIC, pero nos ofrece textos situacionales, como

fotografías, cortes temporales y probablemente temporarios de las representaciones de algunos actores institucionales que trabajan en la escuela.

Abordaremos en primer lugar un material fechado en marzo de 2010 donde la institución presenta el Proyecto Coordinación de Curso a sus docentes para que se postulen como tutores. En el texto se presenta a los y las jóvenes como actores sociales, y portadores de una identidad sociocultural que excede a la identidad escolar, y en esa representación funda el argumento de la necesidad de

conocer a los jóvenes involucrados, permitiendo reflexionar en conjunto sobre el tipo de actividades a las cuales los jóvenes responden mejor, fortaleciendo los lazos interpersonales, educando en valores y mejorando el aprendizaje.
(Proyecto Coordinación de Curso, 2010)

Sin embargo, la lectura de todo el texto nos lleva a decir que el reconocimiento del ser jóvenes se presenta como medio, como instrumento, ya que postulan, por ejemplo: “Creemos que es necesario para crear sentido de pertenencia institucional disminuyendo los conflictos por indisciplina, mejorando los aprendizajes” (Proyecto Coordinación de Curso, 2010). Es posible hipotetizar que se convoca a la conformación de algo que se supone implica el ser alumno, pero es distinto a los vínculos preexistentes o propios de la comunidad de la que se es parte o, por lo menos, con rasgos específicos que sólo la escuela otorga al proceso. La educación en valores sobre la que se insiste parecería estar dando cuenta de esto. Valores que en principio no parecen leerse en la propia comunidad, en el barrio en el que está la escuela, sino de los cuales serían portadores los docentes, porque la tendencia *natural* sería la indisciplina y el conflicto.

En este sentido, otro de los informes analizados¹⁶ se detiene en describir la comunidad en la que se encuentra la escuela y los vínculos con la misma tras haber recibido una serie de ataques al edificio escolar durante los fines de semana (rotura, robo, incendio). En la caracterización del vínculo con el barrio se realiza una clasificación de los jóvenes entre *escolarizados* y *no escolarizados*, señalando que con los primeros y sus familias se puede abordar el trabajo en torno a los hechos de violencia y que ha habido una

¹⁶ Presentado ante el Inspector Areal en septiembre de 2010, en el que se detallan cuestiones vinculadas a las características del establecimiento, tanto en relación a datos cuantitativos sobre alumnos, docentes, programas o proyectos en funcionamiento, así como una caracterización de la realidad sociocomunitaria y de los problemas del edificio. A estos dos últimos aspectos se hace referencia en el cuerpo del trabajo.

buena recepción de lo reflexionado, pero no se hace mención de algún tipo de abordaje y/o vínculo con los segundos. Los hechos de violencia se tematizan teniendo como actores principales a los jóvenes:

grupo de vándalos que los fines de semana rompe la escuela y en el verano se bañan en los tanques de agua, problema de barras de jóvenes con armas a dos cuadras de la escuela [...] bajo borde de techos perimetrales por donde ingresan vándalos, falta muro perimetral por donde ingresan vándalos, falta muro perimetral del sector posterior donde se realizan las actividades de Educación Física, lo que ocasiona que deban ingresar los docentes con los alumnos pues se acercan jóvenes extraños a la escuela y fuman droga, perturbando la clase. (Informe de Establecimiento Educativo, 2010: 2)

Se realiza también una descripción minuciosa de los lugares y las situaciones que han hecho que miembros de la escuela sufran robos.¹⁷ Y aunque se aborde desde la dicotomía de los integrados y los no integrados, el vandalismo no se presenta como una práctica de aquellos no integrados, sino como una práctica de los jóvenes del barrio. Con respecto a los robos, sí se encarnan los actos cometidos en los que están *afuera* de la escuela. Del texto se infiere que los que atacan a los estudiantes serían, en principio, *no* estudiantes, o por lo menos no son presentados desde esa identidad.

Un tercer informe analizado corresponde al documento elaborado en la Jornada Institucional del 30 de agosto de 2010. Allí se hace hincapié en los jóvenes en su condición de estudiantes, en vinculación directa con el aprendizaje, y se enumera una serie de “problemas detectados en ambos ciclos”, entre los que se destacan:

escasa motivación personal para acceder al conocimiento por pérdida del valor “al aprendizaje”, falta de materiales personales para el desarrollo de la actividad escolar, discontinuidad en el desarrollo de la jornada escolar motivada por ausentismo de alumnos/as, docentes, paros de distintos gremios, ataques al edificio, falta de agua, etc. (Informe Jornada Institucional, agosto de 2010)

¹⁷ Por ejemplo, en el recorrido para llegar a la escuela por encontrarse cortado el acceso principal por una obra en un puente vehicular y peatonal reclamada por la comunidad.

Sólo marcamos para este artículo la particularidad de que, cuando se tratan temas de aprendizaje, no se nomina a los sujetos como jóvenes sino como estudiantes.

Por escrito 3: La palabra de los adultos desde la informalidad

Los materiales que se analizarán en este apartado poseen la peculiaridad de ser textos escritos para ser leídos de manera informal, sólo por los docentes que conforman la escuela (preceptores, profesores, EOE y equipo directivo), y son parte del proyecto que la escuela sostiene por propia iniciativa de Coordinación de Curso. La mayoría son manuscritos y se presentan más como apuntes o reflexiones personales que como informes de acciones realizadas que guarden un formato vinculado a un texto expositivo. Podríamos relacionarlos con el género epistolar o de crónica, ya que se trata de apuntes y reflexiones volcados en una carpeta en la que los docentes y preceptores escriben y describen aquello que consideran que sus compañeros deben saber del curso, y en función de lo que apuntan unos otros expresan, también, sus opiniones. Van informando al resto qué observan, cómo trabajan con cada curso y cuáles son sus vivencias en las aulas. En esa carpeta identificamos tres tipos de registros: de actividades de convivencia realizadas por los docentes tutores, vinculadas con el conocimiento del grupo (realizadas en el primer trimestre del año); observaciones sobre la dinámica de funcionamiento del grupo en general (realizadas mayormente por docentes tutores o preceptores); y observaciones y seguimientos de estudiantes individualizados realizados ya no sólo por preceptores y docentes tutores, sino por el resto de docentes del curso y directivos. A partir de lo dicho en estos tres tipos de registro se puede apreciar cómo es mencionada la condición juvenil, tanto cuando se describe la composición grupal como, y sobre todo, cuando se habla de una persona en particular.

Los registros de actividades de convivencia y observaciones de la conformación grupal señalan no haber percibido “conflictos intergrupales ni manifestaciones de problemas de conducta” (Informe de Actividad de Convivencia, 4to, 1ra) y haber realizado las dinámicas en un clima de respeto, escucha y predisposición. Si bien no realizan ninguna definición en particular en torno a los y las jóvenes de cada grupo, se puede inferir que suponen como condiciones latentes de los mismos la conflictividad y los problemas de conducta, pero que en determinados contextos no emergen, y esto es lo que remarcan al

describir los resultados de las actividades realizadas, resaltando que *eso no* es característica del grupo. La caracterización es por la distancia con esas conductas que se enuncian como negativas, es decir, se los define por lo que está ausente, pero no por cómo son, qué hacen, cómo lo hacen, en sus interacciones en el aquí y ahora entre ellos y con los adultos (en sus vínculos generacionales e intergeneracionales). La definición viene de afuera de sus prácticas y se realiza partiendo de características asumidas como negativas evaluando su presencia o ausencia.

Ahora bien, cuando se analizan los registros de lo observado en torno a estudiantes en particular (con nombre y apellido), encontramos una idea generalizada de la existencia de “líderes negativos” que deben ser apartados del grupo en pos de la preservación del resto (se repite en varios registros): “sacando a algunos alumnos las cosas mejorarían”, se refiere a “su protección” (de los no negativos), de “tener límites más sanos”, ya que hay “abuso del sistema tan generoso” (Carpeta de curso, nota del 23/06 y del 1/7) . Vinculándolo con el párrafo anterior, lo que aparece es la representación de que algunos jóvenes serían portadores de caracteres negativos, no percibidos en el grupo en tanto tal, y estarían llevando al resto a ocupar ese lugar indeseado de conflictividad y problemas de conducta. De allí que –y utilizando un paradigma de interpretación patologista (y proclive al pánico moral)– podrían mancharlos al arrastrarlos a reproducir sus acciones. De fondo se puede visualizar una concepción que asume a los jóvenes como proclives a la desviación, al descarrilamiento, a salirse de los cauces normales y necesarios, y por eso es central preservar los *límites sanos*, porque la acción es contagiosa.

En la descripción de estos estudiantes que han sido individualizados por sus acciones se repite la imagen de: contestadores, con malos hábitos escolares, rebeldes, con problemas de conducta, dispersos, indisciplinados, con conductas inadecuadas. La **rebeldía** es la noción más mencionada en los escritos docentes. Haciendo referencia a una conversación con un estudiante, se escribe: “le dije que la rebeldía se deja en la puerta de entrada” (Carpeta de curso, nota del 21/04); o como reflexión en torno a ciertos cursos descritos como complejos y con sujetos jóvenes caracterizados como rebeldes: “nadie nos va a quitar las ganas de enseñar y de acompañar a aquellos que quieren aprender” (Carpeta de curso, nota del 17/05). El criterio docente *siempre* implica justicia, igualdad, ecuanimidad, persecución de nobles fines, aplicación de valores trascendentales, frente a la irracionalidad, falta de igualdad, arbitrariedad de algunos alumnos rebeldes.

Claro está que no se hace referencia a *todos* los jóvenes de la escuela, sino a aquellos que no aceptan las reglas de los adultos; cuando las aceptan desaparece el conflicto (“no existió el resto de la clase”); sólo son para aquellos a los que no se logra “habituarnos a que logren capacidades” (Carpeta de curso, nota del 17/05). Las soluciones a los casos individuales que se proponen son en general medidas disciplinadoras-ejemplificadoras: que queden en condición de *no regular*, que *no aprueben en diciembre* o, como ya se ha mencionado, *apartarlos* del grupo, turno o escuela, sin excluirlos del sistema, se aclara (parece que por las dudas o por cumplir con la ley de obligatoriedad). La escuela debe propiciar la inclusión, permanencia, egreso, inserción en el mundo del trabajo, continuación de los estudios, nos dicen los lineamientos de educación secundaria provincial, pero para estar adentro hay que amoldarse. La propuesta de muchos docentes es que los jóvenes acepten ser los estudiantes que los adultos esperan encontrar en las aulas, o, por lo menos, que **no** sean los que no se quiere encontrar. Nuestra pregunta para próximos estudios es si estos docentes establecen o quieren establecer relaciones con personas, por fuera de la escuela, que sean como estos jóvenes. De no ser así, el problema no está en la escuela, en el pibe, en el aprendizaje, o hasta en el mismo docente, sino claramente en las relaciones entre desiguales y diferentes.

Es interesante remarcar también que se rescata como parámetro de medición de las conductas de los estudiantes una apreciación netamente personal que fundamenta toda la argumentación con respecto al actuar de los estudiantes. Así se afirma al describir a estos sujetos: “para mi gusto”, “le expliqué a puertas cerradas por qué no se puede usar la gorra”, “no dejemos pasar situaciones que consideremos irrespetuosas” (Carpeta de curso, nota del 13/04). Más allá del análisis de que es su representación de lo correcto y lo incorrecto la que evalúa los comportamientos del otro, nos interesa valorar cómo los docentes se exponen entre sí. Y esto en dos sentidos: por un lado, como estrategia para sostener sus prácticas pedagógicas, reflexionar sobre ellas en sus términos y trabajar en conjunto. Y por otro, encontrando en la lectura y las notas de los otros una coherencia, un sentido colectivo de pertenencia, de argumentación y representaciones compartidas que, como dijimos en el primer punto, los fortalecen en su pertenencia institucional, pero además los fortalece en el sostenimiento de sus posiciones diferenciales y construye la legitimidad de sus concepciones.

Juventudes, adultos y palabras cruzadas

Si bien el análisis realizado no da cuenta de la totalidad de las voces adultas que dicen y hacen cosas en torno a los y las jóvenes de esta escuela, es posible sistematizar algunas representaciones recurrentes en torno a qué implica la juventud de estos estudiantes según lo escrito en la institución.

La imagen hegemónica que nosotros identificamos es la de los jóvenes como carentes de valores sociales y la escuela operando como herramienta para revertir esto. Estos jóvenes pobres son percibidos en tanto grupo de edad particular, pero desde una representación negativa de la misma, en tanto son un grupo etario y de clase sin valores sociales en un doble sentido. Por un lado, porque ellos mismos y su barrio no los tienen, pero además porque les tocó crecer en un momento histórico caracterizado como *sin* valores. En cambio, sus docentes, los adultos actuales, son un grupo etario y de clase diferenciado que se autodescribe como poseedor de *valores sociales* (adjudicándose eso que se le niega al otro), y que además crecieron en un contexto que sí tenía valores, tanto por momento histórico como por sus familias y territorios de pertenencia. De ello que esos mayores son los que están en condiciones de guiar a estos jóvenes. Cabe aclarar que entre diferentes grupos de edad las relaciones que se dan son relaciones de poder, en donde chocan sistemas de aspiraciones construidos en edades diferentes (Bourdieu, 1990), en los que los más viejos creen que los más nuevos no son capaces, no saben, no pueden por ser inexpertos, y los más jóvenes creen que lo que postulan los adultos es por lo menos arcaico y obsoleto. En nuestro caso se complejiza por las posiciones sociales diferenciales, la procedencia social, de estudiantes y docentes en términos de capitales económicos, simbólicos y sociales.

Ahora bien, el problema radica en que las cuotas de poder, ni en la sociedad en general ni en el interior de las instituciones en particular, no se encuentran distribuidas equitativamente entre los grupos de edad que conviven en ellas, mucho menos en las escuelas donde la tradición es claramente tutelar. Se elabora entonces una imagen de la necesidad de construir consenso intergeneracional, pero no desde el reconocimiento del conflicto como parte de la relación, sino suponiendo su inexistencia o eliminación como condición previa y preventiva de este. Por ende, ficticia, ya que no se negocia en torno a una tensión, en torno a reglas de juego que son puestas en jaque y deben ser revisadas, sino que desde la negación del conflicto se busca que las reglas de juego coincidan con

la perspectiva de aquellos que detentan más poder y mayor capacidad real de imponer sus representaciones y prácticas como legítimas dada la correlación de fuerzas existente. Esta es una de las formas de la mirada adultocéntrica.

Otra imagen muy recurrente desde la visión aquí analizada es la de una escuela preventiva de la desviación y la exclusión social a la que son proclives los estudiantes en tanto adolescentes y jóvenes pobres. En este sentido, se percibió una ambivalencia entre los términos adolescente-joven que podría dar cuenta de una tensión entre una concepción psicologicista-biologicista y otra socioculturalista. La profunda preocupación en torno a la ausencia de valores cuyo formato máximo es la rebeldía e indisciplina injustificada (casi como síntomas) parecería dar cuenta del retorno o la reactualización de la preocupación durkheimiana por la anomia y la consecuente proliferación del conflicto, y no a la inversa.

Este artículo deja pendiente el estudio de las representaciones diferenciales por género para pensar la cuestión juvenil. De hecho, sólo se hizo mención de la cuestión del embarazo y, así dicho, parecería que estaría haciendo referencia a la condición de mujer, ya que en los documentos no se habla o tematiza la maternidad y la paternidad en esos términos. La rebeldía de algunos jóvenes, que fue la preocupación de muchos docentes de diferentes cursos, según sus propios escritos, se vinculó con el género masculino. No podemos afirmar si esto sucede porque se realiza una lectura estereotipada de varón-rebelde o ha sucedido por nuestro recorte empírico, ya sea por la conformación circunstancial de los cursos o por la selección de registros realizada. Pero sí podemos afirmar que no se registra la nominación o asociación mujer-rebelde. Sería interesante profundizar este aspecto para construir resultados que permitan reflexionar hasta dónde y de qué manera operan los estereotipos de género sedimentados en la mirada de los docentes en torno a los modos de ser jóvenes en función del género, y, a su vez, considerar cómo influye la condición de género de los adultos en sus miradas sobre los y las jóvenes en cuestión.

Por último, resulta necesario destacar que, si bien se percibe a los jóvenes como actores sociales, la capacidad de agencia que se les concede no es valorada positivamente por la institución;¹⁸ sus modos de ser y de hacer parecerían leerse como prácticas que no otorgarán más y mejores posibilidades en el futuro. Por ende, la participación a la que

¹⁸ Aunque se haga mención del reconocimiento a la realidad sociocultural, predomina una mirada negativizante de la misma.

apela la institución queda reducida a cuestiones actitudinales de la convivencia cotidiana en pos de una neutralización o puesta en suspenso de la conflictividad diaria. Este planteo podemos enmarcarlo en una concepción arraigada de lo que sería la normalidad, y, desde esta, los jóvenes colocados en el lugar de victimarios de sus propios compañeros, de los docentes, o víctimas sobre todo de las condiciones socioeconómicas que el contexto les hace vivir. Se repiten, entonces, representaciones culpabilizadoras y/o estigmatizantes de los sujetos jóvenes dentro y fuera de la escuela que los coloca en un lugar de inacción e incapacidad de realizar prácticas y ser protagonistas de los espacios en los que son incluidos. A la par, los adultos cuyas voces se encuentran en los escritos analizados también se constituyen como sujetos pasivos frente a estos jóvenes, al asumirse como imposibilitados de trabajar con ellos y/o de tratarlos. Pero la impotencia del docente no se describe como pasividad, sino como actividad que no puede ser, que no puede realizarse. Así como la actividad rebelde no se describe como acción sino como inacción al no ser la debida. Con estos artilugios de sentido, de autoconfirmación o circularidad de los puntos de partida y de llegada, se consolida subjetivamente el par yo-activo/el otro-pasivo.

Queda por analizar si lo aquí considerado se constituye como un discurso de carácter hegemónico entre los docentes y los adultos o más bien es uno de los discursos que se entrecruzan en la vida de la institución escolar. Por otro lado, resta ver si los y las jóvenes de la escuela comparten estas representaciones en torno a su ser jóvenes o qué otras imágenes producen y reproducen en torno a ellos mismos.

Fuentes consultadas

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2003.

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Actualización año 2005.

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Modificaciones año 2009.

Acuerdos Institucionales de Convivencia. Año 2010.

Proyecto Coordinación de Curso. Marzo de 2010.

Informe sobre actividad de convivencia, 4to año 1° división. Junio de 2010.

Informe sobre actividad de convivencia, 4to año 2° división. Junio de 2010.

Informe de Establecimiento Educativo. Septiembre de 2010.

Informe Jornada Institucional 30/08/10.

Carpeta de curso: nota del 13/04/10; nota del 21/04/10; nota del 27/04/10; nota del 30/04/10; nota del 5/07/10; nota del 23/06/10; nota del 30/06/10; nota del 17/05/10, nota del 1/07/10; nota de la directora (s/f).

Bibliografía citada

Berger, P. y T. Luckman (1994) [1966]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (1990). “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En: P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Braslavsky, C. (1990) “La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro”. En: *Revista de la CEPAL*, N° 29, Santiago de Chile.

Chaves, Mariana (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En: *Última Década*, N° 23. Viña del Mar, Chile.

— (2006). *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe para el Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina. Dirigido por Eleonor Faur. UNSAM-DINAJU. Buenos Aires. Mayo de 2006. Disponible en: <http://www.joveneslac.org/portal/000/investigaciones/Informe-Investigaciones-sobre-juventudes-en-Argentina.doc>.

— (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio.

Criado, Enrique Martín (2005). “La construcción de los problemas juveniles”. En: *Nomádes*, N° 23. Bogotá: Universidad Central.

Del Cueto, Carla (2004). “Estrategias educativas de las nuevas clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires”. En: *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, Vol. XI, N°31. Guadalajara.

Di Pietro, Susana (2005). “El debate en y sobre educación (o la imposibilidad de una sociología de la educación). UNLU, mimeo.

Dussel, I., A. Brito, P. Nuñez (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elbaum, Jorge (1998). “La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar”. En: *Propuesta Educativa*, Año 9, N°18. Buenos Aires.
- Falconi, Octavio (2004). “Las silenciadas batallas juveniles; ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. En: *Revista Kairós*, Año 8, N° 14.
- Feixa, Carles (1997). “Antropología de las edades”. En: J. Prat y A. Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe.
- (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- Ghiardo, Felipe (2009). “Sobre la juventud: nociones y discusiones”. En: AAVV. *Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*. Brasil: IBASE-CIDPA.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE.
- Litichever, Lucía y Pedro Núñez (2005). “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”. En: *Última Década*, N° 23, Valparaíso.
- Borzese, D., C. López Chapato y R. Ruiz (2008). “Visiones sobre la juventud en Argentina: de los problemas a los derechos”. En: AAVV. *Ser joven en Sudamérica: diálogos para la construcción de la democracia regional*. Brasil: IBASE-CIDPA.
- Mannheim, Karl (1993) [1928]. “El problema de las generaciones”. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 62. Madrid: CIS. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf.
- Margulis, Mario (ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Reguillo, Rossana (2003). “Ciudadanía juveniles en América Latina”. En: *Última Década*, N° 19. Viña del Mar, Chile.
- (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Wortman, Ana (1991). *Jóvenes desde la periferia*. Buenos Aires: CEAL.

Parra Sandoval, R. (1998). “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”.

En: H. Cubides, M. Laverde Toscano, C. Valderrama. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.