

## **Convivencia y cuidado: una perspectiva desde los vínculos éticos entre generaciones**

*Myriam Southwell\**

En los últimos años se ha puesto en evidencia una nueva condición juvenil, por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. El tramo vital de la juventud tiene determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales. La forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

Esto ha tenido influencias paradójicas en la escuela secundaria argentina que ha vivido una década de cambios destacados, además de los crisis y cuestionamientos de más larga data que también posee. Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, cambios en el ingreso a la actividad laboral y las posibilidades de obtención de empleo, reconocimiento de la participación en las construcciones familiares, diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición juvenil. Estos cambios fueron contemporáneos a una etapa que incluyó, por un lado, el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la ex-

---

\* Ph.D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra; Master en Ciencias Sociales, FLACSO. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

pansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Junto a las “viejas” desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido “nuevas” desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Nos interesa en este artículo plantear algunos hallazgos acerca de la vivencia sobre lo que es justo en la escuela en relación a los vínculos intergeneracionales, a partir de un proyecto de investigación que venimos llevando adelante en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires<sup>1</sup>. Pueden existir aquí percepciones opuestas acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares.

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en el país en los últimos años repercuten notablemente en la forma en la que las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no se encuentra indemne a este proceso. Sin embargo, tal como pudimos constatar en investigaciones anteriores<sup>2</sup> el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por muchos jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que transitan.

---

<sup>1</sup> PICTO ANPCyT UNIPE N° 0097, “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana”.

<sup>2</sup> Se trata del Proyecto “Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social” que se realizó entre 2006 y 2009 –junto a equipos locales– en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires PAV (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y al Proyecto PIP/CONICET “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” que contempló el trabajo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

## **Cultura política: condiciones en relación a lo justo**

Por cultura política entendemos –siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005)– una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones pero también su desmantelamiento.

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Las mismas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones –los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cuestionamiento o indiferencia– los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005).

Pueden ser precisamente las dificultades para acordar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas y en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni mucho menos en todos los espacios áulicos –ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien–, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién define la misma y cuáles son los roles que se espera que cada uno desempeñe. La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales

diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político, su capacidad por plantear transformaciones de lo que consideran injusto y aportar a modificar prácticas consolidadas.

Esa cultura política que plasma la escuela se manifiesta de múltiples maneras. Mencionaré aquí dos ejes generales y me explayaré en los apartados siguientes sobre los aspectos vinculados a las normas, la convivencia y las percepciones de justicia a partir de testimonios de la investigación. Los dos ejes que resultan cosmovisiones generales son las disputas por los significados sobre las "funciones de la escuela" y los distintos modos de vivir la "temporalidad". En la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. Este desacople tiene, al menos, efectos sobre dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intra generacionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

**La formación ciudadana como formación política<sup>3</sup>**

En la etapa de inicio del siglo XXI, a partir de la búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Southwell et al, 2015). Los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren particularidades en cada institución pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Por ello este nuevo escenario escolar descrito a nivel general, toma diversas dimensiones en las escuelas analizadas en función de las características institucionales específicas.

115

**Participación estudiantes en la redacción Acuerdo de Convivencia en porcentaje**

	Escuela Técnica PBA	Colegio Secundario PBA	Escuela Media GBA	Colegio Secundario GBA	TOTAL
<b>Sí</b>	10	37,5	28	0	20,2
<b>No</b>	90	54,2	72	100	77,4
<b>Ns–Nc</b>	0	8,3	0	0	2,4
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

<sup>3</sup> Retomo aquí el informe final del proyecto 0097 ya mencionado en el que hemos trabajado Myriam Southwell (Dcción.), Pedro Nuñez, Lucía Litichever, Jaime Piracon Fajado, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Denise Fridman.

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del Acuerdo a la vez que una forma de promoverlo por parte de la institución donde se lo impone como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar. Sin embargo, el modo en que está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen como conforman el orden escolar.

116

Existe una combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez exprese como metáfora de los intentos de cambio y cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar. El relato de una de las docentes de la escuela transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora (...) Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que

vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decirle que vengán a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrente eso?. (Docente mujer, Escuela secundaria GBA)

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia de una falta no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2% no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30% que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Por su parte, tanto la firma de actas, amonestaciones y apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva.

La investigación de Pablo Di Leo sobre las formas de subjetivación de los y las jóvenes en relación con las instituciones educativas –que abarcó dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires– planteó que los agentes escolares identificados por los estudiantes como “dignos de confianza” son aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha y al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde “ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua” y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010, p.189). Asimismo, destaca a la confianza como una inversión riesgosa –la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura

del otro, dice Laurence Cornu, una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo– un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También el autor destaca que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos en constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionado por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas prepolíticas de ejercicio de poder (Di Leo, 2010).

118 | En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, por la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del “otro” como respecto a la propuesta educativa. De allí que a veces se exprese “entre” los jóvenes –que no se aplican sanciones que merecen, multiplicidad de grupalidades, situaciones de discriminación– y otras en demandas mutuas docentes–alumnos –profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes mientras estos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto.

Tanto el qué se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. La información recabada da cuenta de la actualización de regulaciones clásicas, vinculadas con otras nuevas:

1) La regulación de las temáticas tradicionales como apariencia y puntualidad

2) Las neo–transgresiones

3) La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias. En este aspecto es preciso indagar en cómo las relaciones entre estudiantes y docentes están mediadas por objetivos inanimados, cómo se regula su presencia, qué usos y funciones se imaginan, cómo alteran las interacciones entre los jóvenes y entre éstos y los docentes. De acuerdo a Jenkins, el temor de los adultos en relación a lo que hacen los jóvenes con las tecnologías hace de la cultura popular es uno de los principales campos de batalla de los que se valen los adolescentes

para reclamar autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchos adultos piensan a internet y las redes sociales como socialmente aislantes para muchos jóvenes es una red de apoyo alternativa, que les ayuda a encontrar a alguien ahí afuera que nos los considera ineptos.

## Vínculos y reconocimientos intergeneracionales

Detengámonos a analizar las percepciones de los estudiantes –qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente– nos brinda claves interpretativas de indagar en la socialización política juvenil (Nuñez, 2013). El estudiante da cuenta de un proceso organizativo que –sin ser de la misma manera en todas las instituciones– integra sus sugerencias y va estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Este testimonio, además, muestra una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia de lo que lo estaban las primeras experiencias de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones donde, tal como lo ha relevado nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los estudiantes y un listado de sanciones que sólo se aplicaban a ellos. Es decir, que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no por parte de los estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo notoriamente con la vieja noción de los reglamentos de disciplina.

R: Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que cada uno vaya tirando ideas. (...) Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.

P: ¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan...?

Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. Pero la idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, [...] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen "vos [...] callate porque yo soy el profesor acá", le digo "no". O sea, me puede decir "tranquilizate", pero no me puede callar, "porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba". Todos tenemos el mismo derecho. (Alumno 5to, año)

Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, referenciados por la norma e incluso los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los alumnos. Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las prácticas más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Contrariamente, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente.

De acuerdo a Dubet (2006) el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas. La persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Núñez (2013), en la

escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones que funcionan como categoría morales al interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio a ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que sólo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local (Núñez, 2012). El autor plantea, incluso, dar un paso más para plantear la hipótesis que a nivel de cada institución los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional.

En un trabajo reciente Silvia Elizalde (2012) plantea, en relación al análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que éstos despliegan en el espacio escolar. Posiblemente el lenguaje de los derechos, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos por parte de docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de la leyes –aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando– circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y

las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles –o no– en la escuela secundaria (Southwell et all, 2015).

## Reflexiones abiertas

122 |

Partimos aquí de la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa, no hay calidad sin formación ciudadana. Esa afirmación de necesidad de formación ciudadana para la educación democrática, se ha ido afianzando –no sin disputas ni altibajos– y se fue expresando en la incorporación más explícita al *currículum*, así como normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la experiencia la convivencia democrática. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso y donde existe una tensión –no resuelto y con altibajos en las distintas instituciones – referido a dejar de lado la vieja noción de enseñar como prescribir ciertos preceptos, y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Asimismo, exploran nuevos modos de regulación así como “neotransgresiones” –que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela –la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio–.

Sólo puntualizaremos aquí que lejos de un esquema dicotómico “nada ha cambiado o ya nada es como antes” se analizan en esos estudios, maneras diferentes de regulación y a la vez como la búsqueda de transformación no llega a resolverse o plasmarse. Se ha hecho también evidente que entre los años 2005 y 2015, ha existido una búsqueda de que la escuela se

emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías y saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación a la idea de la justicia, cuando los y las adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela secundaria. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma se forman en múltiples planos, individual y colectivo superpuestos, donde no se discuten únicamente reglas generales o individuales aún cuando se enuncien de esas maneras. De acuerdo a sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo.

Las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997). ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad? ¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas permiten comprender las comunidades políticas de referencia para la que valen las reglas.

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no sólo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes. Desarrollar una escuela más inclusora implica un auto-examen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.

## Referencias Bibliográficas

- Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d’injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l’Ecole*, (2).
- Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 56 (3).
- Duru-Bellat, M. y Meuret, D. (2008). Les sentiments de justice à et sur l’école, Bruxelles, Dinamarca: de boeck.
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- \_\_\_\_\_ (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela

- secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco J. C., *La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid, España: Gedisa.
- Elizalde, S. (2012). La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad. En Kriger, M. (Comp.), *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Caicyt / CONICET.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- Grimson, A. (2015). La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas. En Tedesco J. C., *La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C. (2005). How interests and values seldom come alone, or: the utility of a pragmatic perspectiva on political culture. En Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C., *Political cultures in the Andes 1750-1950*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea. En busca de un relato de futuro. *Debate feminista*, 48 (24).