

EXPERIENCIAS JUVENILES EN ESCUELA SECUNDARIA: AVANCES Y DESAFÍOS DE UN ESTUDIO SOCIO-ANTROPOLÓGICO

Mgtr. Mónica Maldonado¹, UNC

Mgtr. Silvia Servetto², UNC

Dra. Guadalupe Molina³, UNC

Presentación

En el año 2004, cuando comenzamos a esbozar el primer proyecto de investigación, nos propusimos indagar sobre las relaciones sociales en la escuela media⁴ con el objetivo de reconstruir el proceso de configuración de las relaciones sociales en la escuela media y analizar los procesos en los cuales adolescentes y jóvenes fabrican semejanzas y diferencias, aproximaciones, distanciamientos y segregaciones a partir de su convivencia en el mundo cotidiano de la escuela.

Para ello iniciamos trabajo de campo en una escuela pública urbana, de la ciudad de Córdoba, Argentina, con una población estudiantil heterogénea de aproximadamente 700 alumnos y alumnas distribuidos en dos turnos, conformada por adolescentes de diferentes

1 Mónica Maldonado: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC Correo: monicamaldonado10@gmail.com

2 Silvia Servetto: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados; ambos de UNC. Correo: silvia.servetto@gmail.com

3 Guadalupe Molina: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados, ambos de UNC . Becaria posdoctoral CONICET. Correo: laguadamolina@gmail.com

4 “Las relaciones sociales en la escuela media”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Mónica Uanini; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Directora: Mónica Maldonado. SECyT. UNC, Res. SECYT 123/04 y 197/05 y 162/06 - 07 – Res. Secyt 069/08-10. CIFYFH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC Código 05/F490

sectores sociales y provenientes de distintos barrios. Años posteriores sumamos dos escuelas en contexto de pobreza ubicadas en la periferia de la ciudad.

Los desafíos y logros que abrió ese proyecto dieron paso a uno nuevo, denominado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”⁵ que llevamos adelante desde el año 2010. Con este nuevo proyecto, buscamos reconstruir experiencias juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales; profundizar sobre las tramas de relación que construyen los jóvenes en sus diferentes espacios de escolaridad y sumar a los análisis en curso las maneras en que familia, medios de comunicación, instituciones religiosas, participan en la configuración de prácticas y sentidos que adquiere el encuentro con el otro en los diferentes espacios educativos.

En el año 2010 agregamos una escuela pública del interior provincial y dos escuelas privadas confesionales católicas de sectores acomodados de clase media. En el año 2011, y como parte de la dirección de otro equipo de investigación⁶, incorporamos a la reflexión sobre las experiencias estudiantiles, el estudio de cuatro sedes del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de jóvenes de la escuela secundaria creado por el gobierno de la provincia de Córdoba.

Todas estas indagaciones se sustentan en la perspectiva socioantropológica ya que permite mirar desde adentro, en dimensiones minúsculas, los modos en que los/las adolescentes estudiantes tienen de acercarse, distanciarse, formar grupos, clasificarse y habitar con otros la escuela. En las instituciones, previo acuerdo con las autoridades del establecimiento, se realizaron entrevistas con cada uno de los grupos que integran los cursos abordados, así como con preceptores, directivos, docentes y en algunos casos con padres. Realizamos además observación y registro de diferentes espacios de interacción, tales como aulas, patios, momentos de entradas y salidas de jornada escolar. En cada una de las escuelas se decidió seguir uno o dos cursos, y acordamos con los alumnos adolescentes realizar entrevistas grupales respetando el modo en que ellos mismos se organizaban.

Dado el enfoque etnográfico elegido, nos implicamos en la construcción de un tipo de preguntas de investigación y un proceso de trabajo de campo prolongado. Dicho enfoque, torna necesario formular acuerdos entre sujetos del estudio e investigadores, construir vínculos basados en la confianza y la permanencia, sostener actitudes ecuanímes en relación a lo dicho y a lo observado, como garantía para mantener la

5 “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Olga Bartolomé; Adriana Bosio. Directora: Mónica Maldonado. CIFFyH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC SECyT. UNC, 2010 – 2011/ 2012-2013 - Código 05/F715.

6 La investigación sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17” (PIT) se realiza entre 2011/12 en acuerdo entre la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y UNICEF, bajo la coordinación general de Flavia Terigi, la dirección y co-dirección de Liliana Vanella y Mónica Maldonado; los investigadores Miriam Abate Daga, Octavio Falconi, Gonzalo Gutiérrez, María Cecilia Martínez y Silvia Kravetz; como consultores Alicia Carranza, y Mónica Uanini y como ayudantes de investigación Laura Muiño, Nicolás Gerez y Elisa Zabala. CIFFyH, Area Educación - FFYH- UNC.

relación abierta. Implica asimismo aprender a moverse en una trama compleja a la que es necesario ingresar para compartir el universo de sentidos de los otros. La apertura de la mirada, la recuperación de las categorías nativas, el esfuerzo de extrañamiento acerca de lo observado, y el análisis interpretativo se volvieron condiciones ineludibles de la indagación.

Estos años de trabajo brindaron un cúmulo de material empírico y un conjunto de reflexiones colectivas que dieron paso a distintos ejes de indagación. La continuidad en el trabajo con contextos institucionales particulares y en torno a algunas temáticas constituye un rasgo de la indagación que valoramos especialmente. Para esta presentación, realizamos una síntesis y construimos un orden para compartir algunos de los núcleos tensionales más importantes.

Antecedentes / Coordenadas históricas y condiciones institucionales

Una escuela dentro de una escuela (Maldonado, 2000) constituye un antecedente de la investigación que hoy nos convoca. Aquel trabajo logró capturar un proceso complejo de cambios sociales y educativos promovidos por las políticas neoliberales implementadas durante la década de los años noventa, a partir de los avatares de una escuela pública y las relaciones sociales de un curso de secundaria de la ciudad de Córdoba. Aquellas inquietudes continuaron presentes al iniciar las actividades de indagación posteriores. Cuando iniciamos el trabajo de campo en el año 2004 encontramos una institución convulsionada, aún con heridas abiertas por acontecimientos ocurridos en años anteriores y en alerta permanente ante la posible aparición de nuevos conflictos. En los relatos, los avatares vividos en 2003 estaban a flor de piel y, tanto estudiantes como preceptores y docentes, remarcaban que vivían años caóticos. Distintos fragmentos del trabajo de campo señalan que 2003 había sido un año muy difícil donde se sucedieron situaciones de violencia y agresión entre alumnos/as, hacia docentes y hasta con vecinos de la escuela; robo de útiles escolares, dinero y equipamiento escolar, agresiones contra las instalaciones de la escuela que acrecentaron el abandono producto de la desinversión educativa de aquellos años. Los recambios del personal docente y el ensayo de algunas estrategias, como implementar talleres con dos profesores frente a un curso, para intentar evitar situaciones de agresión en el desarrollo de las clases, son algunos síntomas de un clima institucional que los adultos no podían manejar o encausar. Los mismos estudiantes señalaban la falta de sanciones u otras medidas desde las autoridades escolares frente a ciertas prácticas transgresoras como fumar o beber alcohol dentro de la escuela, romper las instalaciones o prender fuego en algún curso. Inclusive varias veces, para disipar disturbios o amedrentar al alumnado se llamó a la policía.

En esa escuela desde 1997, los recambios del personal directivo eran moneda corriente. Para el año 2005 se contabilizaron 8 directores en tan solo 9 años. Los que más permanecieron en el cargo lo hicieron por un período de dos años, la directora que menos duró estuvo dos meses. Los recambios en el personal directivo, algunos bajo la figura de

director precario⁷, son un rasgo distintivo de la historia de esta escuela, pero también una señal de los tiempos que corrían ya que fue estrategia del gobierno provincial para reducir el gasto público y propiciar jubilaciones anticipadas de sus empleados. Sin duda, la autoridad escolar, la conducción pedagógica de la escuela y el clima institucional se vieron afectados considerablemente con tantos cambios.

Las repercusiones del estallido de fines de 2001 en nuestro país, se suma a las implicancias que venían teniendo las políticas educativas implementadas en los '90, con sus particularidades para el caso cordobés. La transformación educativa en Córdoba (1995) comienza por el nivel medio, con la creación y puesta en práctica del Ciclo Básico Unificado (correspondiente a los tres primeros años del nivel). Ello implicó la “secundarización” del 7º grado del primario, la movilidad y reubicación de docentes, un enorme volumen de trabajo administrativo y un vertiginoso cronograma de toma de decisiones a nivel de las instituciones educativas, los directivos y los padres, que se producen dentro de un conjunto de medidas que, a la vez que readecua la Ley Federal de Educación (1993) a la jurisdicción, busca dar respuesta a la crisis económica financiera que atravesaba la Provincia a mediados de los '90.

En general, la falta de previsión, de gradualidad en la implementación de los cambios, de estrategias de difusión masiva de la información y de acuerdos con diversos actores locales (docentes, gremios, Iglesia Católica, etc.) marcan el contexto de gestación de un nuevo perfil de la secundaria. En un momento en el que, tal como dice una profesora de Historia, “*estaba siendo cada vez más conflictivo el trabajo en el aula*” y los lazos sociales se hallaban resquebrajados en un clima social de profundización del desempleo y cristalización de las desigualdades económicas (Feldman y Murmis, 2002; Svampa, 2005).

Cabe resaltar también la significativa movilidad de docentes en la escuela, los espacios curriculares sin cubrir dadas las renunciaciones docentes o las licencias por carpeta médica, y como efecto las horas libres para los y las estudiantes con las consabidas complicaciones en el orden de la gestión institucional (Maldonado y Servetto, 2009).

Por otro lado, ante una cuestión que no parece zanjarse dada la evidencia del desgranamiento en diferentes escuelas y cursos, la política del gobierno provincial desde 2004-2007 insistió en “contener” a los alumnos y mantenerlos dentro de las instituciones el mayor tiempo posible. Sin embargo el mandato no vino acompañado de recursos técnicos, pedagógicos, ni económicos. Quedó librado al ingenio y voluntad del personal de la escuela, la manera de lograr la deseada “contención”. Asimismo, las condiciones de precariedad e inestabilidad en la que se encontraban docentes y directivos en distintas escuelas, tampoco ofreció un marco propicio y adecuado para cumplir con este objetivo. La “contención” ordenada por el Ministerio, se ejerció fundamentalmente sobre los dispositivos de evaluación, disciplina y registro de faltas y en menor medida mediante el vínculo que algunos preceptores y profesores ofrecieron a sus estudiantes.

7 En el sistema educativo cordobés se creó en los noventa la figura de “director precario”, con la cual el Ministerio de Educación intenta subsanar las acefalías institucionales producidas por las demoras en los nombramientos directivos. El cargo se cubre transitoriamente con algún docente, entre los más antiguos de la escuela.

En el día a día escolar las únicas herramientas para tan compleja tarea son las negociaciones, las concesiones y la multiplicación de oportunidades para retener a los y las estudiantes por lo menos hasta que finalice el año. Restablecer el orden, recuperar la confianza, recomponer lazos sociales no fue tarea sencilla. Como dice José, preceptor de una de las escuelas, “*tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo...*”. Recién en 2009 las directoras de las escuelas donde nos encontrábamos trabajando concursan sus cargos y permanecen en un marco de legitimidad y estabilidad en la conducción institucional, lo que posibilita sostener en el tiempo un estilo de gestión y proyectos pedagógicos asociados a éste.

En los últimos años, ellas y el cuerpo de docente y preceptores que las acompañan enfrentan nuevos desafíos, principalmente vinculados a la extensión de la obligatoriedad para la escuela secundaria, a partir de lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional (2006), y la incorporación de nuevos públicos que suma complejidad a la relación entre la escuela y sus estudiantes. Transitamos un nuevo tiempo, donde la expansión de la escuela secundaria produce una transformación social y cultural en la composición de su estudiantado, en el marco de un proceso de cristalización y diversificación de las desigualdades sociales (Svampa, 2005; Dussel, 2008).

Abordaremos a continuación algunos de los principales ejes tensionales encontrados en torno a las experiencias escolares y las relaciones sociales entre estudiantes de escuela secundaria.

1 - La transitoriedad como constante

Ir a la escuela puede convertirse para los estudiantes arribar a un espacio cargado de desencuentros, dispuesto para hacer nada, dada la cantidad de horas libres, los cambios de cronograma sobre la marcha, lo que genera estilos de trabajo con el conocimiento y de relaciones con los docentes y sus pares basadas en la eventualidad (Maldonado y Servetto, 2009). “Dar vueltas” se constituye en una actividad en sí misma que ocupa un espacio central en las rutinas escolares y no se reduce a una pura acción motriz. Podríamos conjeturar que estas prácticas naturalizadas y la contingencia cotidiana van constituyendo disposiciones, formas sociales encarnadas en estos jóvenes escolarizados, un modo subjetivo de habitar la escuela. Aunado a ello, las historias de los cursos hablan de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Entre las razones que esgrimen los alumnos para explicar los cambios de escuela, sección o turno, manifiestan haber llegado al límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, entre otras.

Por detrás de los “pases” y las “actas de compromiso” se esconden problemas no resueltos en las relaciones entre compañeros y entre alumnos y docentes. Pasajeros en tránsito, (Servetto, 2008) los estudiantes circulan por rutas que los conducen a no afincarse en ningún lugar, no importarles lo que sucede porque “*total ya me voy*”. Esta situación dificulta el seguimiento del proceso de escolarización de los jóvenes en tanto la institución

recibe todos los años alumnos a quienes hay que enseñarles nuevamente las normas y reglas y es muy lento el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda no es lo mismo cambiarse de escuela por problemas de indisciplina, cuyo eje se centra en la tensa relación con la norma, que cambiarse por problemas de discriminación entre pares. La “sobreedad”⁸, naturalizada en las escuelas con fuerte carga clasificatoria, el color de piel, el género y el lugar social operan como los motivos centrales de problemas entre compañeros. La pregunta a dilucidar es porqué ante situaciones de conflicto o tensión, la resolución es irse, cambiar de lugar, abandonar.

Nos preguntamos entonces sobre la permanencia, las identidades y los sentimientos de pertenencia a un “nosotros”. Esos estudiantes no logran sentirse reconocidos como sujetos ni por parte de la institución ni por parte de sus compañeros y las tensiones vividas o provocadas se zanján o disipan dejando la escuela, cambiando de turno, quizá con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte.

Para muchos alumnos cambiarse o irse los transporta – real o ilusoriamente- hacia otro lugar incierto y les permite romper momentáneamente con la monotonía y el aburrimiento. Cabe preguntarse adónde apuntan estas prácticas, qué resuelven para los alumnos y para las instituciones. Podríamos suponer que son recursos eficaces en el corto plazo para descomprimir los climas institucionales, o quizás desde los alumnos sea además una vía que permita permanecer en la escuela secundaria.

2- ¿Compañeros, amigos o simplemente conocidos?

Otra característica que hemos advertido en las relaciones sociales de estos jóvenes son los agrupamientos en pequeños grupos de amigos/as con quienes mantienen lazos afectivos en la escuela pero luego no los continúan por fuera de dicho espacio: no se juntan a estudiar, no se visitan los fines de semana, no programan juntos/as una salida, no tienden líneas para comunicarse en los tiempos y espacios no escolares, entre otras cosas. Los compañeros del curso parecen ser amistades acotadas, efímeras, que duran el tiempo de su permanencia en la escuela. También aparecen disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de los grupos. A su vez encontramos alumnos solos que no participan en amistades, ni en peleas, se mantienen ciertamente al margen de uniones y desuniones. La amistad es una relación social que agrupa a los que tienen ciertos gustos, rasgos, cualidades o pretensiones similares, es una relación caracterizada, según los alumnos, por la confianza, el acompañamiento y la diversión. Ello implica proximidad y tiempo compartido.

Compañero es aquel integrante del curso con quien por lo general se establece una

8 Si bien en educación se utiliza la categoría de sobreedad para dar cuenta de los alumnos rezagados según las trayectorias escolares ideales de acuerdo al plan curricular, ponemos comillas a dicha clasificación ya que la expresión culpabiliza al alumno y desentiende al sistema educativo del problema que en realidad oculta: la repitencia escolar.

“buena” relación, es decir sin peleas, pero no se construye un vínculo. Hay compañeros con los que poco o nada se habla en la escuela y hay compañeros más cercanos, con quienes sí se conversa, se comparte la jornada escolar, hay acompañamiento y cierto conocimiento mutuo, pero no se llega a ser amigos (Molina, 2008).

Alumno, estudiante, compañero, son categorías en apariencia transparentes en el sistema educativo; sin embargo, como categorías analíticas comienzan a mostrar su insuficiencia para apresar una mayor diversidad de prácticas de las que estamos acostumbrados a reconocer.

En el sentido común pervive la imagen del estudiante secundario como aquel que mientras reconoce la autoridad, se resguarda en la distancia y la considera como un otro. Al mismo tiempo, cultiva ciertas lealtades con los pares, constituyendo un “nosotros” que opera defendiendo los intereses de sus miembros como un todo. Esta imagen sedimentada en el sentido común se construyó cuando las condiciones sociales objetivas hacían posible la continuidad del grupo, de la autoridad, las reglas y sus agentes. Ninguna de estas condiciones parece estar presente en la construcción del cotidiano escolar y de las relaciones entre los adolescentes en las escuelas públicas abordadas.

3- Tensiones en torno al género y la sexualidad

La escuela constituye un espacio de sociabilidad juvenil y fuertes tensiones en torno a género y sexualidad. Algunos/as adolescentes se alinean con estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos, que por lo general tienen a los medios de comunicación como uno de sus principales aliados, otros los cuestionan aún a riesgo de ser estigmatizados o menospreciados. Al *hacer género* (West y Zimmerman, 1999) las y los estudiantes cuestionan ciertos parámetros, corren algunos márgenes y reproducen otros, por momentos logran mayor autonomía pero también en ocasiones, principalmente algunas chicas y aquellos que no se alinean con sexualidades hegemónicas, quedan más expuestos a calificativos desacreditadores.

Así por ejemplo, nos encontramos con alumnos gays en una de las escuelas, quienes expresan sin pudor sentimientos, pensamientos y gestualidades. Su presencia desata fuertes conflictos con algunos compañeros y profesores y cotidianamente enfrentan procesos de discriminación dentro y fuera de la escuela (Molina y Maldonado, 2011). En otro curso, un grupo de chicas incursiona en juegos eróticos variados, se apropian de la escuela como un espacio de sociabilidad y un mercado amoroso del que sacan provecho. Recambian asiduamente sus parejas y privilegian la atracción sexual, sin ocultar su rostro, es decir, a pesar de algunos agravios que reciben del resto del curso, parecieran no avergonzarse por lo experimentado, lo muestran y hablan de ello. Incluso la problemática en torno al embarazo adolescente, a la presencia de alumnas con sus bebés en clase, y a la poco indagada realidad de los alumnos padres, remite a una problemática de género que marca diferencias entre chicos y chicas en relación a los hijos y la familia, y señala la continuidad tan estrecha y naturalizada que liga feminidad, reproducción y maternidad. Por lo

general, el uso de métodos anticonceptivos pareciera ser casi el único caballito de batalla desde donde se aborda una problemática de múltiples y complejas aristas; la “prevención del embarazo adolescente” se convierte en un slogan que mucho circula y poco aporta a las posibilidades de comprender el tema y analizar sus relaciones con las desigualdades sociales, genéricas y etarias que lo atraviesa.

En estos procesos, hemos podido relevar variables distancias entre prácticas de reconocimiento y aceptación real de aquellos que actúan, dicen o sienten distinto, de aquellos que se salen del canon de estudiante adolescente esperado. Es materia pendiente todavía una real aceptación de las diferencias sexuales y genéricas entre estudiantes. Algunas veces diríamos que hay reconocimiento de hecho y no en todos los casos o circunstancias reconocimiento de derecho. Continúa en un campo de tensiones el reconocimiento de la legitimidad de un *hacer* distinto al modelo hegemónico. Y ello se dirime tanto entre jóvenes y adolescentes como con adultos...

Estudiantes adolescentes expresan modos de vivir la sexualidad y de construir sus posiciones genéricas que dan cuenta de las limitaciones subjetivas e institucionales para abordar estas problemáticas. En este marco, la escuela pareciera quedar rezagada de la propia experiencia que sus estudiantes generan.

En general, las escuelas visitadas respondieron a estas problemáticas sobre la marcha, a medida que surgían. Género y sexualidad permanecen como aspectos preocupantes y a la vez desatendidos, y las prácticas juveniles se anticipan a las deliberaciones que realizan docentes y directivos. Las y los jóvenes se apropian de la escuela y ponen a rodar género y sexualidades, sin demasiados reparos acerca de los posicionamientos institucionales. Allí sin duda, la escuela libra una dura batalla en un contexto que reclama urgente abordaje de estas cuestiones, en tanto alberga en su seno una heterogeneidad de experiencias de gran complejidad.

4- Tensiones en torno a medios de comunicación, estudiantes y escuela

En otra de las escuelas en contextos de pobreza en la que comenzamos a trabajar en 2006 las observaciones daban cuenta de desinterés por parte de los alumnos, de aburrimiento, de altos índices de repitencia y de poca expectativa de los docentes sobre los estudiantes. Comenzamos a preguntarnos por el papel de los medios de comunicación y su relación con la escuela⁹. Partimos de reconocer que los medios de comunicación participan fuertemente en la construcción de subjetividad de los distintos grupos sociales, y de esta forma modifican representaciones y modos previos de experimentar la vida cotidiana. La escuela no queda al margen de estos cambios culturales, ya que la mediatización

9 Esta línea de trabajo está siendo desarrollada dentro del equipo por la Mgter. Carolina Saiz, como tesis de doctorado titulada “La mediatización de la cultura y las nuevas formas de habitar la escuela de los estudiantes. Estudio etnográfico en una escuela pública, secundaria y ubicada en contexto de pobreza” Doctorado en Comunicación, cambio social y desarrollo; Universidad Complutense de Madrid bajo la Dirección del Dr. Gonzalo Abril.

de la cultura ingresa al ámbito escolar por medio de docentes y alumnos, que actualizan sentidos provenientes de sus consumos mediáticos. Estos sentidos se funden, mezclan, superponen o contradicen sentidos previos sostenidos por la escuela y son resignificados por los alumnos colocando en crisis valoraciones anteriores que, por otro lado, son las que permitían el pleno funcionamiento de las rutinas escolares. Eso nos hace preguntarnos acerca de las nuevas maneras con que los alumnos habitan la escuela.

Indagados acerca de los medios que más consumen, las radios¹⁰ populares locales ganan la partida, pues según los y las estudiantes, se pueden mover libremente, no tienen que estar fijos en un lugar, hay llamadas telefónicas donde se relatan experiencias similares a las que viven y está la música de cuarteto¹¹ que es la música central de estos programas. Los oyentes acuden a la radio para pedir consejos o ayuda, cuentan sus experiencias sin rodeos, los problemas requieren soluciones que no pueden esperar, entonces la radio se presenta como un espacio “público” de comunicación que ayuda a tomar decisiones “privadas” y a encontrar salidas al sufrimiento, desde cierta protección que ofrece el anonimato de la comunicación mediada (Winocur, 2002:204).

El tiempo veloz de estos programas, la búsqueda de soluciones rápidas, el ritmo de las canciones de cuarteto, el paso de un asunto a otro, la superposición de voces y música es su marca distintiva. Programas que anclan en la trama cultural en la que ellos se encuentran. En este sentido la radio al apelar a este tipo de necesidades afectivas y emocionales de su audiencia marca un modo de trabajo diferente al tratamiento de estos asuntos por parte de la escuela, ya que ésta suele realizar un corte entre los contenidos intelectuales que enseña y la trama cultural rica en vivencias de todo tipo que los adolescentes traen al colegio.

En el aula uno escucha: “*no voy a hacer este ejercicio porque es aburrido*”, “*no voy a leer esto porque es muy largo y me aburre, me cansa*”, “*eso ya lo vimos, por qué no da algo nuevo*”. La idea de que siempre tiene que haber algo nuevo es otro señalamiento frecuente de los alumnos, la necesidad de “lo novedoso” es un imperativo hoy. Aquí también se presenta cierta relación con las valoraciones mediáticas, ya que en ellas se legitima la importancia de “lo nuevo”, de la “primicia”. Ser parte del colectivo que accede a esas informaciones, ubica a la persona en un lugar privilegiado y hace de lo novedoso un valor en sí mismo. Frente al formato propuesto por los medios, el formato escolar tradicional da cuenta de ritmos lentos, donde los timbres, la quietud de los cuerpos, el orden de los bancos, el silencio, las ejercitaciones y evaluaciones, todo configura rutinas, repeticiones, con actividades prescriptas y resultados esperados. Cada una de estas instituciones establece formas disímiles de conocer el mundo, explicarlo y aprenderlo.

Según las entrevistas, el bullicio de la radio parece no molestar ninguna otra actividad de la familia, la radio está conectada todo el día, a veces en paralelo con la televisión,

10 Cabe mencionar que en ese periodo, entre los jóvenes de esta escuela, los videojuegos, internet y celulares eran escasamente utilizados.

11 Género musical gestado y muy valorado por sectores populares en Córdoba, de ritmo tropical y pegadizo y cuyas letras remiten a la vida de esos sectores sociales.

y se mantiene encendida en algunos casos también en el momento del sueño. Las observaciones en el aula dan cuenta de un espacio en el que suceden muchas situaciones superpuestas: los adolescentes se levantan, comen, o pretenden comer, molestan a los compañeros, ríen, andan en el curso, se envían mensajes, usan sus celulares, se ponen de novio, se pelean. Estas formas de habitar las aulas por los alumnos de sectores populares producen malestar en los docentes y directivos que siguen teniendo como ideal el formato escolar tradicional.

Hasta el 2006 la escuela solo logró organizar una sala de informática que casi no se usaba; entre 2010 y 2012 fue impresionante la afluencia de otros medios, y el hecho de equipar a los sujetos con netbooks durante el 2011; cuestión muy significativa, ya que no se trataba de equipar a la escuela sino a los sujetos. En el marco de estas importantes novedades mediáticas, se observó también la presencia del celular, que generaba discusiones y hasta enfrentamientos entre profesores y preceptores a raíz de la reglamentación de su uso; un instrumento de las nuevas sociedades que impacta en la escuela tensionando los modos en que ésta se organiza. Su uso no puede ser reglado fácilmente; la tecnología permite escabullir ciertos controles y propone nuevas posibilidades y márgenes de acción y comunicación para los estudiantes al interior de los edificios escolares.

El celular hace ingresar las marcas personales de su dueño¹² como la música, la estética y las fotos a la institución, y en este sentido tensiona su organización. Martín-Barbero señala que las nuevas tecnologías plantean la *“superación de aquellas dicotomías que vivimos los adultos entre juego y trabajo o entre juego y aprendizaje, entre consumo y producción, entre lo serio y lo festivo, entre lo estético y lo argumental, lo cognitivo”*, lo cual produce una transformación cultural radical. (Martín Barbero, 2010)

El celular permite aislarse del entorno físico circundante y ofrece el atractivo de vivir tiempos y espacios superpuestos, con sus correlativos efectos en la atención. De esta manera, este tipo de uso también sirve para llenar ese vacío del cual tanto hablan los estudiantes con pesar *“es aburrido estar acá”*, *“cansa estar sentado y escribir todo el día”*.

Más allá de las resistencias de los adultos, las tecnologías han llegado para quedarse y habrá que discutir cómo trabajar con ellas sumando la opinión de los alumnos en este análisis, puesto que son ellos quienes interpelan a la escuela.

5- Procesos de escolarización de jóvenes en escuelas católicas

Para confrontar con la experiencia de escolaridad y las relaciones sociales entre pares que tienen los estudiantes de las escuelas públicas en las que hemos trabajado, buscamos incursionar en los procesos de socialización y escolarización de escuelas confesionales

12 Compartimos la perspectiva de R. Reguillo (2000: 81) cuando afirma que los productos culturales -en este caso adoptados por medio del celular- no expresan la identidad juvenil, sino que la construyen.

católicas. Estas instituciones cuentan con una larga y compleja historia en relación con las políticas educativas provinciales y nacionales. Como han señalado varios historiadores de la educación (Puiggrós, 2006; Roitenburd, 1997, 2001; Abratte, 2007), la iglesia católica tiene una fuerte presencia en la educación de niños y jóvenes, en especial en los sectores medios y altos de la sociedad cordobesa. Trabajamos en una escuela mixta (San Gabriel) y una escuela para mujeres (Virgen María).

La mayoría de los y las estudiantes con quienes trabajamos comparten similares características sociales (padres profesionales, comerciantes o empresarios, con estudios secundarios y universitarios completos) pero entre ellos se advierten diferencias en torno a sus vínculos con la iglesia y el dogma católico. Puede ser un detalle ocasional pero también da cuenta de trayectorias sociales diferentes. Las jóvenes que asisten a la escuela Virgen María provienen de sectores tradicionales de la sociedad cordobesa, son militantes activos del catolicismo cordobés y la elección de la escuela se basa en la trasmisión de los valores y principios católicos. Los padres de los jóvenes que asisten a la escuela San Gabriel ven en ella un refugio moralmente cuidado para la educación de sus hijos pero no participan activamente en la iglesia. Son creyentes, cumplen con los rituales pero no intervienen en sus asuntos políticos.

Estas trayectorias diferenciales parecen tener su correlato tanto en las actividades de los jóvenes como en el uso del tiempo y el espacio. Los que tienen un pasado católico realizan actividades, construyen relaciones y trayectorias en contacto con iglesias, parroquias, museos, etc. Espacios cargados de historia donde las generaciones más jóvenes encuentran un lugar ya simbolizado con una tradición selectiva (Williams, 2009). Así se apropian de esa tradición y también de la ciudad moderna, con sus shopping y lugares privados.

Los que no heredaron ese pasado, recorren territorios sin historia –sin sentido del tiempo diría R. Sennett- la parte moderna de la ciudad, con sus shopping, bares de moda, centros de juegos y centros deportivos privados. Los y las adolescentes del colegio San Gabriel transitan, recorren y construyen sus experiencias en este mundo social.

En ambos casos suceden cosas similares con la organización del tiempo. En las descripciones realizadas por ellos encontramos un tiempo cargado de actividades, tareas y rutinas. En el caso de las alumnas del colegio Virgen María, el uso del tiempo se dirige entre las tareas escolares, parroquiales, academia de idiomas y academia para el ingreso universitario casi en ese mismo orden de importancia y jerarquía. Los y las estudiantes del colegio San Gabriel resaltan el tiempo de estudio, el deporte, la academia de inglés, gimnasio y las salidas de fin de semana en una secuencia rutinaria de cosas por hacer. Como expresó Santiago *“te puedo contar lo que hago porque hago todos los días exactamente lo mismo”*.

Estos jóvenes dedican muchas horas al trabajo escolar que con el correr de los años aprenden a sortear con fotocopias, resumen de compañeras y actualmente con internet. Sin embargo, más allá de las estrategias que generan para reducir horas de estudio y tareas, estas rutinas dan cuenta de cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela; por el contrario, invade la totalidad de su vida, son vidas escolarizadas basadas en una rutina laboral con efectos disciplinarios sobre los cuerpos. La regularidad de una

actividad y la rutina de una tarea, son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral. Durkheim decía que para que el niño aprenda el respeto de la regla, es necesario que “aprenda a cumplir su deber porque se sienta obligado a ello” (1997, 167).

La sutil diferencia entre unos y otros radica en que las alumnas del colegio Virgen María son parte de un pasado católico, cuentan con la experiencia temporal de larga duración, esto es, construyen su experiencia del tiempo como perdurable, largo, duradero. Su socialización queda ensamblada en una larga cadena de continuidades, herencias y tradiciones.

Los y las alumnos de la escuela San Gabriel se encuentran sumergidos en el ritmo del presente, en las cosas por hacer, construyen su experiencia del tiempo como apuestas a futuro. Un trabajo de inversión constante de sí mismos que los obliga a estar pre-ocupados en sus asuntos. Desde esta lógica, estar ocupado es la realización misma del individuo. Cuanto más ocupados están, menos tiempo poseen y, como sucede en el mercado, los bienes escasos, tienen más valor. La falta de tiempo, lejos de ser un obstáculo para la realización individual, es la realización misma puesto que no contar con tiempo da cuenta del reconocimiento social (Bourdieu; 1999, 300).

6- Una experiencia de escolaridad novedosa

Un programa de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria también ha sido útil al equipo para reflexionar sobre las relaciones sociales y la experiencia escolar. El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) es un programa de política educativa de la provincia de Córdoba que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. Se calcula que en la provincia de Córdoba, el sistema educativo provincial pierde entre el 43% y el 47% de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años (Scasso, 2012). En el Programa que nos ocupa, el 85% de los jóvenes fueron repitentes, el otro 15 % abandonó directamente su escolaridad (Scasso, 2012).

El Programa atiende a una población de jóvenes que masivamente tiende a ser excluida de las escuelas y no se adapta al formato de la escuela secundaria regular; son en general las familias de los jóvenes quienes los empujan a retomar la escuela.

El PIT 14-17, como programas afines de otras ciudades latinoamericanas, ensaya nuevos formatos tales como reconocer los trayectos escolares de los jóvenes, es decir, valorar como punto de partida su trayectoria escolar previa y reconocer las materias aprobadas del secundario que trae el alumno. De esta manera el estudiante no repite curso sino que avanza en el trayecto escolar adeudado. Tiene entre sus metas privilegiar una atención personalizada de los y las estudiantes y ello se traduce en una estructura organizacional y pedagógica diferente: conformación de pequeños grupos; reducción de tiempo de cursado (de 6 a 4 años), y disminución de carga horaria semanal (3 días de clase en lugar de 5)

y jornada escolar de 4 horas. Asimismo se crean modalidades de enseñanza alternativas tales como tutorías y pluricurso¹³.

El Programa se caracteriza por su flexibilidad en diferentes planos. En las regulaciones escolares, se amplía el límite de inasistencias y se establece por asignaturas y no por jornada completa; y en relación con las evaluaciones se privilegian los procesos de los alumnos en lugar de los resultados. El mandato social del Programa privilegia el 'compromiso social' de los equipos docentes con los sectores excluidos del sistema. Ello estimula la construcción de vínculos entre docentes y alumnos y ayuda a generar un sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela, reconociendo el lugar social de estos jóvenes, respetando sus individualidades, estéticas y comportamientos. Así, el eje está puesto en construir lazos con los alumnos, conocer sus situaciones personales y familiares, escuchar a los jóvenes y ser más flexibles en el cumplimiento de normativas de la escuela común: convivencia, lenguaje, vestimenta, trato entre sí y con los docentes, uso de celulares y medios de comunicación, etcétera. Habitar la escuela se hace de este modo más distendido, relajado y amable, esto es muy valorado por los alumnos y aún por los docentes en relación con la secundaria regular.

Las valoraciones de los alumnos hacia el Programa son muy positivas, les gusta ir al PIT y encontrarse con otros compañeros en igualdad de condiciones a las propias ya que todos poseen trayectorias escolares y sociales similares (repitencia, "sobreedad", dificultades con el estudio). Aquí no se sienten discriminados. El estigma que estos jóvenes sufrieron anteriormente en su escolaridad se desvanece en un marco de relaciones diferentes. Los atributos desacreditadores de los que son portadores los estudiantes repitentes, deben leerse en "(...) un lenguaje de relaciones no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo" (Goffman, 1995:13). Hay una política de valoración de los sujetos y de promover la autoestima en los jóvenes como sujetos capaces de aprender.

La flexibilidad que se advierte en los aspectos normativos de organización y convivencia, no tiene su correlato en cuestiones relativas a la enseñanza. En este sentido el PIT como espacio de enseñanza y aprendizaje deja muchas aristas sin cubrir. En las sedes se observa, parafraseando a Kessler (2006), una *relación de baja intensidad con los contenidos escolares*. Ello se traduce en las frecuentes inasistencias de los alumnos -y en varias escuelas, de los docentes- a la jornada escolar y a las clases, pero también a la persistente demanda de los alumnos, por dar por terminada la clase antes de tiempo una vez que están en el aula. Se quedan para escuchar música o conversar entre ellos o con los docentes, pero no soportan demasiado tiempo el trabajo con los contenidos curriculares, sobretudo cuando se presentan sin actividades prácticas que los involucren.

13 Esta modalidad de trabajo se relaciona con la conocida en las escuelas primarias rurales de plurigrado. En el pluricurso del PIT están incluidos todos los alumnos que adeudan una asignatura como puede ser matemáticas, ya sea de primero, segundo o tercer año y son atendidos por el mismo profesor de manera simultánea en el aula. El número máximo por asignatura es de 20 estudiantes.

De las cuatro sedes estudiadas, sólo en una, la coordinadora de la sede le dedica un tiempo distintivo para el trabajo pedagógico con el equipo docente: generar ideas, producir proyectos comunes, asumir lecturas compartidas, discutir propuestas pedagógicas y analizar situaciones concretas de enseñanza con el apoyo de especialistas. Efectivamente el Programa construye otro clima y otros vínculos donde los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos, y en algunas sedes, muestra mayores niveles de retención escolar en relación a la escuela media común. Sin embargo en su aplicación, al no haber una propuesta pedagógica, ni recursos materiales y profesionales específicos para el Programa, se reproducen prácticas y concepciones de enseñanza propias de la escuela tradicional y contenidos recortados a su mínima expresión.

No podemos dejar de pensar en los procesos de segmentación y fragmentación educativa. Cabe preguntarse (Vanella y Maldonado, 2012b) qué se está entendiendo por inclusión, o si para todos los actores institucionales significa lo mismo. En el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT, la inclusión es 're-socializar' a los adolescentes, es decir 're-insertarlos' en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás, no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.; y con el cuidado de sí mismo, que implica no llegar a la escuela habiendo ingerido alcohol u otras sustancias tóxicas, etc.

Para otros, el PIT significa 're-escolarizar' a los jóvenes en el sentido de agregarle a al trabajo de re-socialización, reencontrarse con la rutina escolar y las actividades y normas que lo acompañan; en relación con la tarea escolar significa pasar en limpio la tarea, llevar la carpeta al día, copiar o completar actividades en fotocopias, etc.

Pero, por otro lado, el trabajo con el conocimiento se reduce a un mínimo de contenido escolar, el que a su vez en general se realiza mediante un acompañamiento individual por parte del docente con cada alumno, lo cual es altamente valorado por los alumnos. El programa en sí está interpelando fuertemente a la escuela secundaria, tanto desde las voces de los alumnos como de los docentes que se desempeñan en ambas instituciones. El PIT es visualizado entonces como una segunda o a veces última oportunidad de obtener un título, pero mientras se vislumbra como 'una oportunidad' se pierde de vista que la educación secundaria es un derecho.

7- Fisuras en el diseño metodológico

Las diferentes situaciones encontradas en el trabajo de campo marcaron la necesidad de redefinir algunas cuestiones metodológicas. Una de las primeras fisuras se presentó al segundo año de trabajo y tuvo que ver con los niveles de desgranamiento, abandono, pases o expulsiones de los estudiantes y la desarticulación de los cursos. La construcción de nuestro objeto de estudio planteó en un primer momento seguir de manera prolongada el curso como unidad de análisis. Sabíamos que no era lo mismo trabajar con los últimos años de la secundaria que con los primeros, y justamente por ello quisimos trabajar con los años iniciales y ver cómo se desenvolvían las relaciones sociales en los mismos. Sin embargo, comenzar con los primeros años mostró otra realidad que no habíamos antici-

pado, quizá ingenuamente. Ver que al año siguiente el curso se había desintegrado como tal y del mismo habían quedado en algunos casos sólo 10 alumnos mientras que veinte eran nuevos, y que a mitad de año había perdido otros estudiantes más, obligó al equipo a buscar otras opciones. Si bien dicha unidad de análisis fue el soporte de la opción metodológica, nos vimos en la necesidad de abrir la mirada, salir del curso y seguir algunos alumnos focales por su tránsito de turno, curso y hasta escuela en algún caso.

Asimismo, debimos revisar nuestro propio papel como investigadoras. Abrir la puerta del diálogo desde un lugar diferente e indefinido como el del etnógrafo en la escuela, significó recibir la demanda de los estudiantes a ser atendidos. El borbotón de intimidades que una estudiante derrama en situación de entrevista, mostrando un mundo doméstico atravesado por conflictividades de diferentes órdenes, conmueve a las investigadoras y abre la duda acerca de qué hacer frente a los problemas que exceden los marcos previstos en el trabajo de investigación. ¿Qué hacer con estas “mochilas” que dejan los chicos allí donde encuentran un adulto que los escucha? Lo que no puede obviarse es que esas “mochilas” están ahí, en la escuela; los estudiantes las cargan, y de alguna manera, buscan que en la escuela se las reciban.

Reflexionando sobre los intercambios producidos en esta relación social, pudimos dimensionar la soledad de muchos actores de la institución, tanto directivos como estudiantes que mientras responden a nuestros requerimientos de conversar con ellos, en ese mismo acto reciben nuestra escucha como una devolución. Nuestra escucha alivia un poco su carga y los ayuda a pensarse mientras dicen y se dicen.

El mismo trabajo de campo exigió ampliar las estrategias metodológicas, y así, se incorporaron trabajos de taller con adolescentes, producciones gráficas cuya interpretación fue realizada por los propios estudiantes y fue registrada de manera textual por las investigadoras y en algunos casos surgió la posibilidad de comunicaciones por Facebook que permitieron incursionar en otra parte de su mundo con las presentaciones de sí mismos que ellos realizan.

Algunas preocupaciones para compartir

De lo observado en las escuelas, queda la preocupación por los procesos cristalizados de desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes en la ciudad de Córdoba. Circuitos cada vez más diferenciados marcan los procesos de socialización y escolarización, las relaciones sociales, el uso de los espacios y el uso del tiempo.

El uso del tiempo que hacen los jóvenes en las escuelas públicas analizadas es el de hacer poco y nada en relación a los procesos de aprendizaje, y ese tiempo se continúa en el hogar en muchos casos. El proceso de escolarización no llega con sus actividades a atravesar lo doméstico, se acaban allí, tareas, relaciones de compañerismo, de amistad. El aburrimiento y el desgano parece ser la moneda más corriente de esta dinámica. Sin embargo, hay diversidades que aún con conflictos logran expresarse en un espacio que

se regula distinto al de la escuela privada. Si bien en este trabajo se vislumbra una mayor conflictividad en las relaciones y modos particulares de expresarla en un espacio escolar abierto como es la escuela pública, no podemos obviar que la misma está teñida en esta última década por los desafíos que acarrea la ampliación de derechos y las inestabilidades institucionales transitadas. De este modo, la eventualidad y las urgencias regulan las relaciones sociales en la escuela, atravesadas a su vez por la diversidad y las desigualdades de sectores sociales, de creencias religiosas, de trayectorias formativas, tanto de docentes como de alumnos.

En el caso de las alumnas de escuela católica de mujeres, la tradición y la historia familiar se unen en la escolaridad de las jóvenes y conforman redes sociales que van más allá de la escuela y que permanecen en relación con ella. Las amistades se arman en esas redes y no están signadas por la eventualidad sino por la permanencia. En el caso de la escuela mixta, la conducta del esfuerzo, la clara separación de ocio y trabajo marcan una rutina por momentos agobiante para los propios adolescentes, que no termina en la escuela sino que continúa en la casa y con la familia. Más allá de sus matices, ambas escuelas tienen en común la formación del carácter y el deber como obligación, que asumiendo diferentes formas ocupa la mayoría del tiempo adolescente.

Por otro lado, en las escuelas públicas los jóvenes se anticipan con sus prácticas en materia de género y sexualidad con criterios menos prejuiciosos que los adultos, que van a la zaga en estos temas. No ocurre lo mismo en las escuelas privadas donde continúa una educación sexual basada en el modelo binario tradicional y que no permite cuestionamientos. Sin embargo, los y las jóvenes debaten sobre los modelos hegemónicos y argumentan a favor y en contra. En esto también, los medios de comunicación juegan su papel ya que atraviesan fronteras de escuelas y familias y democratizan el acceso a información vedada por la escuela.

El uso y conocimiento de tecnologías de la comunicación pone en pie de igualdad a los jóvenes de ambos tipos de escuelas ya que les permite acceder a información disponible para todos, pero la apropiación de esa información resulta diferencial según los sectores sociales. En este sentido, en la medida que la escuela pública no se haga cargo de la orientación en el uso de las tecnologías y su aprovechamiento para ampliar las fronteras del conocimiento escolar y adecuarlos a las culturas juveniles y locales, la desigualdad será un proceso difícil de revertir.

La experiencia del PIT avanza en relación a la construcción de vínculos entre alumnos y con los docentes, en el respeto a las identidades juveniles, en el reconocimiento a las culturas populares, en la flexibilización del duro formato escolar y eso es recuperado por jóvenes y docentes. Sin embargo, la deserción sigue presente y no deja de ser preocupante la relación de baja intensidad que hay con el conocimiento.

Bibliografía

- ABRATTE, J. P. (2007) *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Tesis de doctorado. Buenos Aires: Flacso.
- ABRIL, G. (1997): *Teoría general de la información*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ACHILLI, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde.
- BAQUERO, R., G. DICKER y G. FRIGERIO (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- BLÁZQUEZ, G (2006), Y me gustan los bailes... haciendo género a través de la danza del cuarteto cordobés. En: *Revista Etnografías Contemporáneas*. Buenos Aires: UNSAM-
- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y Wacquant. L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BUTLER, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- CACCIARI, M. (2010) *La ciudad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- CARRANZA, A. y KRAVETZ, S.(2010) "Políticas Públicas y Escuela Secundaria". En *Revista de Política Educativa*. Vol 3, n2. Porto Alegre.
- CARRANZA, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba. *Páginas* , 27-40.
- CARRANZA, A., KRAVETZ, S. y CASTRO, A. (2012) "Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la Provincia de Córdoba" .En: Gorostiza, J.(comp.) *La Educación Secundaria como derecho: estudios y reflexiones*. En prensa. Buenos Aires: UNSAM.
- Carrier y Asociados (2006): Información y análisis de mercado. Los adolescentes y el celular. <http://carrieryasoc.com>
- CHARLOT, B. (2007) *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- DA PORTA, E. (2008): Comunicación alternativa y procesos educativos. En: Ammann, A. B. y Da Porta, E. (comp.) *Rutas alternativas de la comunicación. Procesos de significación social, ideología y poder* (págs. 119- 125). Córdoba: Ferreyra Editor.

DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

DE SINGLY, F. (2005) “Las formas de terminar y de no terminar la juventud”. En: *Revista de estudios de la juventud*. Universidad de la Rioja. Diciembre 2005/ Nro. 71, recuperado el 10 de Junio de 2009 <http://www.dialnet.unirioja.es>

DEL CUETO, C. (2007) “Territorio y sectores populares. Una discusión entre la geografía y la sociología”. En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. N°1. Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.

DUBET, F. (1997). “Les promesses de changemnet ¿sont-elles chez le micro?”, en *Cahiers de pédagogie, L’effet établissement*, N° 354, Año 54, mayo.

DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

DUSSEL, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

DURKHEIM, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.

ELÍAS, N. (1998), Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados. En: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

FALCONI, O. y BELTRÁN M. (2010), “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: ‘yo tú, él... nosotros apoyamos’ ”. En *Cuadernos de Educación*. Año VIII, N°8, Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

MURMIS, M. FELMAN, S. (2002) Formas de sociabilidad y lazos sociales. En: Beccaria, L. et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los '90*. Buenos Aires: Biblos.

FOGLINO, A. M.; FALCONI, O.; LÓPEZ MOLINA, E., (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En *Cuadernos de Educación*. Año VI N°6. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC.

FURLAN, A. (1996) “El lugar del cuerpo en una educación de calidad”. Conferencia presentada en el 3º Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina. <http://www.efdeportes.com>

GARCÍA SALORD, S. y L. VANELLA (2009) *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI – UNAM. 10ª reimpresión (1ª ed. 1992). México.

FURLAN, A. (Coordinación) (2012)*Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*

- GOFFMAN, E. (1995), *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRIMSON, A. (comp.) (2007) *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- GUTIÉRREZ, G. (2011) "Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja". En *Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. Córdoba.
- <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34615372012>
- HUERGO, J. (2010): Una Guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura política. En: Aparici, Roberto (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0* (págs 65-104). Barcelona: Gedisa.
- JACINTO, C. y F. TERIGI (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Editorial Santillana / IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- JELIN, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- KESSLER, G. (2006) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE. UNESCO.
- KRAVETZ, S (2011) "Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial Inclusión /Terminalidad de la Escuela Secundaria". Publicado en el CD. VII Jornadas de investigación en Educación. Centro de Investigaciones - Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Junio
- LAHIRE, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* , 21-38.
- LEVINSON, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana.
- MALDONADO M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- MALDONADO, M. et al. (2011). La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes. En: Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coord) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (págs. 249-266). Buenos Aires: Biblos.
- MALDONADO, M. y SERVETTO, S. (2009). Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. *Ava* , 1-13. Misiones.
- MALDONADO, M. y UANINI, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre escuela media". En: E. Achilli, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 163-169). Rosario: Laborde.

MARTÍN-BARBERO, J. (2010) Video El consumo cultural de los jóvenes. http://www.youtube.com/watch?v=4_kRy3sGV94

MARTUCCELLI, D. (2009): La autoridad en las salas de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista Diversia*, nº 1 (págs. 99-128), CIDPA, Valparaiso.

MOLINA, G. (2008). Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria. Posadas: CAAS

<http://caas.org.ar/images/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20guadalupe.pdf>).

MOLINA, G. (2008). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, n° 6 , 257-270. Córdoba: FFyH, UNC

MOLINA, G. y MALDONADO, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MOLINA, G. (2013) Me quiere... mucho poquito, nada... Construcciones sociafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. Total páginas: 179. Repositorio digital. UNC <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/591> Córdoba: Editorial CEA. Colección tesis.

MOLINA, G. (2013) Género y sexualidad entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila

PECHENY, M. (2001). *De la “no-discriminación” al “reconocimiento social”. Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.

PUIGGRÓS, Adriana (2006) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna

REGUILLO, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

ROCKWELL, E. (1996) “Claves para la apropiación: escolarización rural en México”. En: Levinson, B.; Foley D y Holland, D.C. *The Cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University of New York. Traducción del artículo: Carlos Alberto Constanzo.

ROCKWELL, R. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

ROITENBURD, S. 1997. Entre Córdoba y la Nación: una identidad excluyente para el control de las transgresiones en *La Educación en las Provincias (1945-1985) Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VII Adriana Puiggrós (dirección) Buenos Aires. Editorial Galerna.

ROITENBURD, S. 2001. Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944) en *La educación en la provincias y territorios nacionales (1885-1945) Historia de la Educación Argentina*. Adriana Puiggrós (comp) Tomo IV. Buenos Aires. Editorial Galerna.

SAIZ, C. y MALDONADO, M. (2010). Mediatizaciones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos de la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 257-268. Córdoba: FFyH, UNC.

SAUCEDO, C. (2005) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, N° 29, México.

SCASSO, M. (2012) "Proyecto PIT 14-17. Resultados de la encuesta aplicada a alumnos" En el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". UNICEF – FFyH. UNC. Documento Interno.

SENNET, R. (2007) *La Ciudad Abierta*

en <http://www.revistaotraparte.com/secciones/pensamiento-urbano>

SERRA, M. S. y Canciano, E. (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

SERVETTO, S. (2008). Adolescentes que transitan por las escuelas secundarias. En: *Novedades Educativas*. Año 20. Nro 206.

SERVETTO, S. (2005). Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media. En: Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. (págs. 171-175). Rosario: Laborde.

SIBILIA, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.

SIEDE I. (2006) "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela". En *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Pablo Martinis-Patricia Redondo (Comps). Buenos Aires: Del Estante

SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

TERIGI F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En *Las formas de lo escolar*. Baquero, R., G. Dicker y G. Frigerio. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, F. (2004). "La enseñanza como problema político" En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Frigerio, G. y G. Dicker (Comps.). Novedades Educativas. Buenos Aires.

TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En revista *Propuesta Educativa* N° 29. Buenos Aires: FLACSO.

TERIGI, F., R. PERAZZA y D. VAILLANT (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid.

TERIGI, F. (2010): Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares (conferencia). Cine Don Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

TIRAMONTI, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.

TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.) (2007) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial/FLACSO.

TOBEÑA, V. (2011): ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela.

UANINI, M. y MALDONADO, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros: Notas para el debate sobre escuela media. En: Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 163-169). Rosario: Laborde.

VANELLA, L. y MALDONADO, M. (editoras) (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 A 17 años. Córdoba, (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF- FFYH (en prensa).

VANELLA, L. y M. MALDONADO (2013b) "La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba. Ponencia VIII Jornadas de Investigación en Educación CIFYH-UNC. (Formato CD)

VELEDA C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Editorial La Crujía.

WEST, C y ZIMMERMAN, D (1999), Haciendo género. En Navarro, M. y Stimson, C. (comp.) *Sexualidad género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

WILLIAMS, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

WINOCUR, R. (2008): El móvil, artefacto ritual para exorcizar la otredad. En

Albornoz, M. B. y Cerbino, M. (comp.) Comunicación, cultura y política (págs. 173-189). FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura de Ecuador.

ZIEGLER, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia donde van los cambios en los formatos escolares". En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.