

Chaves, M. (2014) “Estudiantes secundarios: viejos temas, nuevas formas, ¿cuáles problemas?” en Mónica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello y Gabriel Asprella (coords.) *La educación secundaria: modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique. ISBN: 978-987-06-0554-6

CAPITULO:

### **Estudiantes secundarios: viejos temas, nuevas formas, ¿cuáles problemas?**

**Dra. Mariana Chaves**  
**Antropóloga**  
**CONICET/UNTREF/UNLP**

La convocatoria a participar de un panel bajo el título “Estudiantes secundarios: ¿nuevas subjetividades, nuevas identidades?”, en el marco de las II Jornadas de análisis e intercambio: los debates en torno a la escuela secundaria, me llevó de entrada a posar la mirada en la cuestión de la novedad y de los signos de interrogación que se colocaban sobre esta cualidad. Resultó gratificante encontrar los signos de interrogación, por un lado porque abría un debate, convocaba a preguntarse, y por otro, porque ponían en duda la cuestión de lo nuevo, al no tomarlo como punto de partida afirmativo.

El carácter de novedoso sobre un tema, objeto o situación, es una cualidad que otorga el que ve y nombra. Principalmente si ve algo que antes no veía, no sabemos si porque no lo podía ver, porque no estaba o cuál habría sido el proceso. Podemos identificar una característica: el carácter de “nuevo” no es esencial, sino relativo. Depende de quién ve, cuándo lo ve, qué tiene posibilidades de mirar, qué es posible de ser visto, por qué lo ve ahora y no antes, entre otros contextos, lo que definirá la aplicación de la categoría. Y depende también de cuál es el sistema de categorías por el cual clasifica asignando el valor nuevo a algo y viejo a otro, qué otras categorías “pega” inmediatamente como significado al valor nuevo/viejo traspasando esquemas de valoración de un sistema categorial a otro: ¿nuevo=bueno, viejo= malo? ¿al revés? ¿Nuevo=pérdida, viejo=consolidación? ¿nuevo=cambio progresista, viejo=conservadurismo? ¿nuevo=desconocido, viejo=conocido?

El título del panel resultaba coincidente con este devenir del pensamiento, como contraparte de las propuestas que afirman la novedad sin más explicación. La obviedad

de llamar nuevo a lo que hacen las personas más nuevas en el mundo me resulta incómoda al pensamiento, y reconozco que le tengo desconfianza. En medio de ese sentir definí el título y la estructura de la presentación oral que retomo aquí para compartir algunas notas. El capítulo se organiza en tres secciones además de esta introducción: 1. Estudiantes secundarios: una aclaración; 2. Nuevas subjetividades y nuevas identidades; y 3. Viejos temas, nuevas formas, ¿cuáles problemas?

La base empírica de estas reflexiones está constituida por el trabajo de campo que desarrollo sobre la cuestión urbana y juvenil desde 1998 a la actualidad en barrios de la provincia de Buenos Aires, observando diferentes prácticas y con distintos sectores sociales, tanto en el marco de investigaciones como de intervenciones. Sumo también la información a la que accedo por el seguimiento del trabajo de colegas, tanto en equipos que coordino en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de La Plata, como otros colegas, estudiantes de posgrado o tesis, de los cuales leo y aprendo sobre una diversidad de realidades juveniles que me mantienen expectante sobre “lo nuevo” y “lo viejo”.

## **1. Estudiantes secundarios: una categoría relacional**

Dando continuidad a los párrafos anteriores donde intentamos develar algunos aspectos de las nominaciones, se puede proponer el ejercicio de focalizar en el carácter relacional de la categoría estudiantes secundarios<sup>1</sup>. Se trata de una denominación que forma parte de varias relaciones sociales, por lo tanto de poder, donde existe por lo menos otra parte, y muchas veces más, por ejemplo: el profesor, la portera, la directora, el preceptor, los de la primaria, los universitarios, los no estudiantes, entre muchas otras.

Una forma de trabajarlo es ir analizando a qué sistemas pertenecen esas categorías, y qué diferencias producen. La hipótesis es que la categoría no nombra una diferencia existente, sino que la nominación produce la diferenciación de los elementos, y que según el conjunto de términos con los que se relaciona (el sistema), nos permitirá

---

<sup>1</sup> El carácter relacional lo poseen todas las categorías, no es una característica de esta en particular, pero en este texto “estudiantes secundarios” es nuestro objeto. Ver para un ejercicio sobre desigualdad educativa y desigualdad social en Argentina Inés Dussel (2004) y para un planteo general sobre el estudio relacional de la desigualdad Charles Tilly (2000).

observar un determinado tipo de relaciones sociales entre sus partes y con otros sistemas. La posibilidad de pensar los sistemas de categorías como sistemas de producción proviene de realizar una analogía con el esquema explicativo marxiano<sup>2</sup> y muchas veces sumando la perspectiva de Pierre Bourdieu (2002 entre otras) de campo social. En un ejercicio en esta línea, a partir de la categoría estudiante secundario podríamos identificar:

- Sistema de producción de conocimientos: por ejemplo ¿cómo se ubica en ese sistema? ¿quiénes son los otros con los que se relaciona? ¿qué se enseña? ¿quién define lo que se enseña? ¿cómo está posicionado el estudiante en relación a la posibilidad de participar en esa definición? ¿y en relación al cómo enseñar? ¿y al cómo aprender? ¿cuántos tipos de estudiantes hay? ¿qué los iguala? ¿qué los diferencia?
- Sistema de producción económico: por ejemplo identificar posiciones de clase de los distintos agentes y analizar cómo aparece, cómo interviene esa pertenencia con sus acciones y relaciones con los otros; observar la evolución histórica del sector de clase; habitus; relaciones del capital económico con otros capitales.
- Sistema de producción genérico-sexual: por ejemplo ¿cómo opera la heterosexualidad en tanto forma normativa de otras posibilidades de ser y estar? ¿cómo interviene la expectativa hegemónica de desarrollo profesional por género en las y los docentes en relación al trabajo que tienen? ¿cuáles son las formas institucionales de producir “varones” y “mujeres”? ¿cómo se compone la imagen del buen estudiante varón? ¿y el malo? ¿y de la buena estudiante? ¿y la mala? ¿aparecen términos morales en las descripciones? ¿hay elementos en común? ¿Diferencias? ¿A qué puede responder? ¿con qué proceso histórico-político se relaciona? ¿a qué posiciones favorece?
- Sistema de producción de edades: por ejemplo ¿cuáles son las posiciones en la estructura etaria? ¿cuáles son las categorías vinculadas con el tiempo que se

---

<sup>2</sup> Esta cita cumple la función de colocar un texto pertinente del autor, pero es en una lectura más extensa donde podremos encontrar más elementos para pensar la analogía propuesta. “Las relaciones sociales en las que los individuos producen, *las relaciones sociales de producción, cambian, por tanto, se transforman, al cambiar y desarrollarse los medios materiales de producción, las fuerzas productivas. Las relaciones de producción forman en conjunto lo que se llaman las relaciones sociales, la sociedad, y concretamente, una sociedad con un determinado grado de desarrollo histórico, una sociedad de carácter peculiar y distintivo. La sociedad antigua, la sociedad feudal, la sociedad burguesa, son otros tantos conjuntos de relaciones de producción, cada uno de los cuales representa, a la vez, un grado especial de desarrollo en la historia de la humanidad.*” (Marx, 1849 –s/p versión digital )

utilizan en relaciones asimétricas? ¿que categorías vinculadas con el tiempo atraviesan, ayudan a sostener relaciones jerárquicas? ¿o sustentan ejercicios de dominación? Algunas posibles: grandes y chicos, establecidos y recién llegados.

Estos son algunos ejemplos, pueden trabajarse otros luego de identificar relaciones, posiciones y modelizarlos en términos analíticos. El ejercicio permite restituir el carácter relacional y procesual a nuestra forma de mirar y leer a los y las estudiantes secundarios, y por supuesto a cualquier otro agente social.

Para obtener más pistas en la comprensión de la transmisión de los sistemas de categorías y las posiciones diferenciales que contienen, otra herramienta puede ser preguntarse: ¿cómo se logra la justificación o impugnación de las posiciones diferenciales que aparecen? ¿cómo se logra la continuidad de la desigualdad en términos poblacionales? ¿cómo se logra la discontinuidad de algunas desigualdades en términos sectoriales y/o individuales?

La tarea de crianza de las personas más nuevas se reparte entre varios. La escuela sigue siendo, junto a la familia, una de las instituciones de socialización por la que se gestiona y distribuye (desigualmente) el acervo cultural de cada sociedad. Uno de los fines de esta tarea es la reproducción de las posiciones y las relaciones sociales para dar continuidad al sistema social general. Se trata, como diría Elías (1998), del proceso civilizador individual / social.

## **2. Nuevas subjetividades y nuevas identidades**

Volviendo a la cuestión de la novedad paso al segundo punto y contesto afirmativamente acerca de la existencia de nuevas subjetividades y nuevas identidades; pero inmediatamente me percató de la obviedad: ¿cómo no suponer que las personas más nuevas van a crear sus propias subjetividades e identidades en acuerdo al contexto cultural en el que viven? La naturaleza de ese proceso implica acarrear el carácter de novedad de sus vidas a todo lo que produzcan: su forma de ser es nueva, sus grupos son nuevos, sus identidades, etcétera. Estamos frente a una tautología, ese camino no nos lleva a dimensionar el carácter de novedoso, o no alcanza para cualificarlo como nuevo sin explicitar el parámetro de comparación. Pero nos coloca ante la certeza de que en

nuevos contextos se generan otros sujetos, y que hay una tendencia a que esta otredad, de tiempos y prácticas, al darse en una diferencia temporal, se la nombre como lo nuevo, y a lo que ya estaba -representado por el nosotros-, como lo viejo.

No hay posibilidad de generarse, producirse como sujeto en un mundo particular – tiempo y espacio determinado- sino es en relación a relaciones sociales. Por ello, siempre va a haber “nuevas” subjetividades y “nuevas” subjetividades. Los estudiantes secundarios son nuestros hijos, no lo digo biológicamente sino que los parió esta sociedad, esta tierra y esta historia. Hay que explicarlos situados, por ejemplo conurbano noroeste, Argentina, 2012, y conectados con redes transnacionales de industrias culturales, deportivas, del entretenimiento, la moda y la higiene personal para nombrar algunas de las que más impactan. La propuesta es ir contra la tendencia de nombrar como nuevo sin más, y centrarse en el análisis como proceso, y no como situaciones estáticas. Una cita de Norbert Elías en un texto sobre los seres humanos y sus emociones, me sirve para cerrar este apartado:

“Ni la propensión monadológica ni la perspectiva dualista han podido comprender la naturaleza del proceso. Están aún atrapadas por una poderosa herencia conceptual que presiona a los hombres a representar en términos estáticos series de eventos que pueden ser reconocidos y comprendidos sólo si estos son observados como aportes o aspectos de un proceso en un continuo flujo estructurado. Sin embargo, los procesos tienen propiedades estructurales que no les son familiares a quienes están acostumbrados a usar conceptos estáticos. **Una de estas propiedades es la visible tendencia de algunos tipos de procesos a combinar continuidad e innovación.** Hay muchos ejemplos de proceso que en un movimiento uniforme, de vez en cuando, conducen a la necesidad apremiante de nuevas estructuras sin precedentes en fases más tempranas. Por otra parte la aparente novedad de algunas propiedades de procesos de largo plazo, es a veces sobreestimada por el hecho de que los observadores nacidos en una etapa posterior pueden tener dificultades en la reconstrucción de la secuencia de las fases precedentes pues todos los representantes de esas fases se han desvanecido y pueden haber dejado pocas huellas, o acaso ninguna” (Elías, 1998: 297, negritas mías)

### **3. Viejos temas, nuevas formas, ¿cuáles problemas?**

Comentada en párrafos anteriores la importancia del carácter relacional de lo juvenil y lo estudiantil, el carácter procesual de la construcción de los temas y el carácter relativo de la cualificación nuevo/viejo, nos encontramos con este subtítulo donde asumo la posición de nominar a los temas como viejos, haciendo eje en la continuidad, y a su forma actual como nuevo, haciendo eje en la innovación. El cruce de esos ejes me permiten des-cubrir algunas tensiones en torno a puntos nodales del sistema educativo<sup>3</sup> que listo a continuación y que nos desvelan como problemas de conocimiento y como problemas para la acción política, por eso los enuncio como interrogantes del sostenerse<sup>4</sup>.

- **¿Cómo sostener la distinción?:** Los malestares de las elites, y de quienes habían accedido “merecidamente” a niveles educativos más altos, en torno a la pérdida de capacidad de distinción por la pérdida de valor de las certificaciones, por la masificación de la educación en general y la obligatoriedad en particular, han hecho - entre otros procesos socioculturales- que generen nuevas formas de distinción. Así pueden ser entendidos en parte los procesos de segmentación, fragmentación y estamentalización que ya nos invitara a pensar Braslavsky en 1985 y que, desde aquel momento han continuado estudiándose (entre otros Feijoó, 2002; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Tedesco, 2005; Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Terigi, 2008). Estas disputas pueden también enmarcarse en las luchas por reconocimiento de las que nos hablaba Foucault (1988), una de las formas discursivas que toma es el enfrentamiento entre un pasado ideal, noble, “donde la escuela valía”, y un presente desdibujado, “donde todos entran”, y por lo tanto el ingreso no distingue: “las escuelas de antes eran mejor”. Investigar acerca de los modos que toma la distinción a través del sistema educativo es pertinente, desafía la imaginación cómo encontrará cada sector social su ser parte de un sistema que ya no es explícitamente excluyente, pero que, a criterio de esta investigadora, como todo aquello que se desarrolle en una sociedad desigual, de varios modos

---

<sup>3</sup> Abarcando en él organización, gramática escolar, instituciones, procesos de enseñanza y de aprendizaje, identidades y subjetividades, entre otros términos.

<sup>4</sup> Sostenerse en el sentido de sostén colectivo, de sostener entre muchos, de armar sociedad a partir de tenerse unos a otros, y en esa trama sostenerse como persona que le encuentra un sentido a estar y ser en sociedad. Sustentar posiciones, mantener firme.

deberá reproducirla haciendo sentido dentro de sus propios intereses para cada sector

- **¿Cómo sostener la certificación?:** El debate sobre qué certificar, sobre qué tipo de certificación para cada quién, sobre certificaciones universalizadas que ocultan desigualdad en su contenido pero que igualan en la posibilidad de acceder en algunas circunstancias. La tensión social que produce la expansión de la certificación se anuda con el malestar anterior de la pérdida de distinción, que por supuesto no es solo para las elites ilustradas, sino –y a veces parece sobre todo- para los “ganadores” de nuestro sistema meritocrático de educar y hacer ser parte. Las metáforas del tránsito pueden ser útiles. Los tránsitos entre estudios primarios- secundarios- universitarios, entre escuela y trabajo, entre estudio equivalente a ser joven y trabajo sinónimo de ser adulto, están llenos de choques, embotellamientos o fluidez. En muchos casos ya no hay rutas predeterminadas, hay fuertes peajes o no se crean caminos alternativos.
- **¿Cómo sostener la cualificación?:** Las discusiones sobre cómo preparar para ejercer determinada actividad y qué papel le toca a la escuela es otra de las tensiones. Me interesa destacar la acusación de la pérdida de hegemonía del sistema educativo como lugar de transmisión del conocimiento a manos de otros espacios de difusión y producción como podrían ser los medios masivos de difusión e internet entre otros. La previsión que aparentemente podía hacer la escuela sobre lo que debía distribuirse como acervo común de conocimientos explota en nuestras narices por la diferencia de temporalidad de su proceder y por la escasez de mediaciones que utiliza. La competencia, las competencias podríamos decir ya que estamos en el punto de cualificación, aparecen por otros lados también, sumando espacios de distribución de información, y muchas veces la escuela es solo eso. Frente a la noción de un conocimiento infinito, de un tiempo que deglute información, de nuevas tecnologías y mediaciones la escuela es acusada de cualificar poco. Habrá que verlo.
- **¿Cómo sostener la autoridad?:** En un espacio tiempo que acepta en parte la descripción de expansión del maltrato, y a su vez de continuidad de afectos, se instala el trabajo docente, la labor de ser padre y madre, el compromiso de ser

adultos, la responsabilidad de estar con el otro distinto, la faena permanente de construir(se) personas. Nos cuentan historias de autoridades dadas por los edificios, por los años, por los cargos, por las jerarquías, por los apellidos, o por el peso de la historia de ejercicio de la dominación. Esa realidad autoevidente y de inmediata asunción de quién es uno y quién es el otro, de quién manda y quién obedece, porque la autoridad en ese relato se comprende en ese formato, ya no tiene cabida, no hace sentido para en muchísimas escuelas, oficinas, casas, familias, calles y localidades. Resulta que la autoridad hay que construirla, con el otro, y en ese camino devenir un sujeto respetado y que respeta<sup>5</sup>.

- **¿Cómo sostenerse en la escuela?** Cómo continuar cuando algunos, pese a directivas ministeriales, siguen esgrimiendo el “no hay vacantes” en el paso de un nivel a otro. Hemos podido igual agrandar la matrícula de ingreso, pero cómo permanecer. En un contexto de ampliación de derechos el desafío es cómo efectivizarlos. En instituciones armadas para vidas ideales –modélicas- cómo pensarlas para todas las vidas, y lo que sería más importante cómo hacer para que deje de crear y operar sobre la imagen de “vidas ideales” y acepte armar escuela para sostener todas las vidas posibles.
  
- **¿Cómo sostener el silencio?** El silencio es salud, marcaba el cartel de los hospitales pero que perfectamente podría estar colgado como lema en las instituciones de enseñanza. El mundo es ruidoso. La escuela recreaba un aislamiento de concentración en silencio. El mundo es cada vez más ruidoso, más tecnologías, más amplificación, más cosas para decir, más personas que hablan, más gritos, más música, más voces. La banda sonora de la escuela era la inexistencia de una banda, el no ruido se entendía como orden, el orden prometía enseñanza y aprendizaje. Pasaron varias cosas además de las ya dichas: hablan las paredes, hablan los cuerpos, dicen los ojos, la música es portable y se vanagloria la comunicación. Se le ha dado cada vez más valor a la palabra y se le ha reconocido “voz” a los niños, niñas y adolescentes. ¿Los maestros ya no quieren que se callen?

---

<sup>5</sup> Para un interesante análisis de los cambios en las relaciones entre padres e hijos véase Norbert Elías “La civilización de los padres” en el libro del mismo título (Elías, 1998).



- **¿Cómo sostener la quietud de los cuerpos?** Otro de los aspectos en los que se nos ha educado: “quedate quieto”. El tiempo, la energía humana (o sea el trabajo) que hemos dedicado a que otros se queden quietos es grande. Se podría definir las instituciones educativas como lugares que fuerzan civilizatoriamente a las personas a ir quedándose cada vez más quietas: desde el nivel inicial al superior, se nos van restringiendo los movimientos. Y nos cuesta mucho quedarnos quietos, no es un estado automático. Por fuera del pupitre cada vez hay más movimiento, o más conocimiento de su existencia. Velocidad, migraciones, comunicaciones y un enaltecimiento de “lo expresivo” acompañan desencajadamente el pedido que nos siguen haciendo al cruzar la puerta de la escuela.

Resulta que el disciplinamiento de los cuerpos que nos describió Foucault (1986) se hacía carne por el uso medido del tiempo, el dominio del espacio y del propio cuerpo en función de trabajos mecánicos. Esa forma escolar, que era una anticipación de lo que vivirían en la fábrica y en el ejército construyendo buenos ciudadanos, puede ser discutida porque, por ejemplo hay cuerpos que trabajan obedientemente sin haber ido a la escuela, o yendo pero sin haberse quedado quietos, o lo que resulta paradójico, en el nuevo empleo se les pide movimiento, versatilidad, manejo autónomo del tiempo de producción. Algo que nunca nos dejaron hacer antes.

- **¿Cómo sostener la homogeneización en un mundo con 43 tipos de yogur?** La historia de la educación ha demostrado su carácter homogeneizador, la experiencia –hasta el día de hoy y continúa- del estado nacional argentino lo comprueba. Sembrar una noción de pertenencia nacional a través de un sistema universal de enseñanza. El sueño cumplido. Pero, mas allá que nunca logró realizarse por completo, el escenario sociocultural del siglo XXI viene plagado de heterogeneidad, lleno de especialidades, reproduciendo particularidades, expandiendo diversidad. Ello no implica un reconocimiento de derechos, aunque se ha avanzado en esto también, sino una propuesta de elección individual: un universo de opciones falsamente disponibles para todos. Y en eso, dentro de los sistemas educativos sigue la polémica entre los que pretenden dar continuidad a

la homogenización, y los que quieren innovar enseñando en, para, con, la heterogeneidad.

Como se verá no son necesariamente puntos de un proyecto político con el que esta autora tenga coincidencias, sino características de nuestro sistema educativo que nos debatimos en su reproducción o transformación, disputando que tengan el significado que cada uno quiere. Las posiciones asumidas frente al tema nos ubicaran en uno u otro proyecto político, pero no el mero reconocimiento de su existencia. Las preguntas sobre cómo nos sostenemos en esas tensiones, cómo sostenemos las posiciones, o cómo sostenemos esos procesos sociales nos sirven para reflexionar sobre dónde estamos y hacia dónde podemos ir. Nos apura a algunos un impulso de acción política cuando se trata de la vida en común. En coincidencia con uno de los últimos textos traducidos de Francois Dubet (2011) escrito desde Francia, me gustaría citarlo para pensar Argentina en el marco de la construcción de una educación con justicia social,

“La elección se impone con más fuerza porque estos dos modelos de justicia social no son meros diagramas teóricos [se refiere a dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades]. En los hechos, son enarbolados por movimientos sociales diferentes, que a su vez privilegian a grupos y a intereses diferentes entre sí. No movilizan a los mismos actores ni ponen en juego los mismos intereses. No obro de la misma manera si lucho para mejorar mi posición que si lo hago para incrementar mis oportunidades de salir de ella. En el primer caso, el actor está definido por su trabajo, su función, su utilidad, incluso por su explotación. En el segundo caso, está definido por su identidad, por su naturaleza y por las discriminaciones eventuales que sufra en tanto mujer, desempleado, hijo de inmigrantes, etc. Desde luego, esas dos maneras de definirse y de movilizarse en el espacio público son legítimas; sin embargo, no pueden ser confundidas y, allí también, tornamos a elegir la actitud que debe ser prioritaria. Una sociedad no se percibe y no actúa de la misma manera según se incline por la igualdad de posiciones o por la igualdad de oportunidades.” (Dubet, 2011:14)

## **Bibliografía**

Bourdieu, P. (2002) *Campo del poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montresor.

- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Chaves, M. (2012 en prensa) "Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja" en Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos (provisorio)*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M. (2009) Construcción de Ciudadanía en la provincia de Buenos Aires: tensiones para un espacio de posibilidades. *Revista Novedades Educativa*, 228/229, 96-101.
- Chaves, M. (2009) Escuela secundaria, una sola pregunta: ¿qué vamos a hacer con la desigualdad? *Revista Trabajo y dignidad docente*, 23, 18-23.
- Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32. Disponible <http://www.cidpa.cl>
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Percepciones de docentes y alumnos sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Elías, N. (1998) *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma.
- Feijoó, M. del C. (2002) *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPEUnesco.
- Foucault, M. (1986) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988) "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 14- 23.
- Gallart, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Marx, K. (1849) *Trabajo asalariado y capital*. Marxists Internet Archive. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-Unesco.

- Tenti, E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE-Unesco, Fundación OSDE, Altamira.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” *Propuesta Educativa*, 17, 29.
- Tilly, Ch. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.