

VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata
"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"

Crego María Laura

UNLP-FaHCE

mlauracrego@gmail.com

Jóvenes y escuela: cómo construyen su experiencia escolar los y las jóvenes de un barrio
pobre de la ciudad de La Plata

Introducción:

El campo educativo ha sido objeto de numerosa producción académica, denotando lo inagotable que es el interés y el debate por y sobre ella. Y es que la escuela, desde sus orígenes, aparece en el centro de la escena social, tensionada por demandas y críticas así como por expectativas y esperanzas de cambio, incluso cuando suele escucharse en numerosos discursos que "*la escuela está en crisis*".

Esta tensión vuelve evidente la necesidad de (re)pensar¹ la escuela, su presente, sus continuidades y rupturas para construir el futuro de la institución acorde a las necesidades y demandas de los nuevos actores (estudiantes y docentes, la comunidad educativa entera). Esto es tanto más relevante cuanto se pone en consideración la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 que establece la obligatoriedad de la educación media con su consecuente ampliación de la matrícula. Feijoó y Corbetta (2004) señalan que los nuevos escenarios necesariamente acarrearán nuevas subjetividades que entran en tensión con el sistema educativo ofrecido. Las nuevas condiciones de los y las jóvenes en general "*estarían generando nuevas demandas y exigencias a la acción pedagógica y a las políticas sociales dirigidas a la familia y a la comunidad*" (2004: 29). Por su parte, Tenti Fanfani (2000) señala que *la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos*. Esto significa que el público es cada vez más heterogéneo, el conflicto social entra a la escuela, aparecen las tensiones consecuentes de la socialización y subjetivización de los chicos atravesadas por su pertenencia de clase (habitus), en una institución no preparada para trabajar con diferencias de esta magnitud. Este contexto exige con urgencia reflexionar sobre qué esperan de la escuela quienes la transitan, abrir la *caja negra* que es la cotidianeidad de la escuela, echar luz sobre las relaciones y subjetividades que allí juegan, se construyen, significan y enfrentan. Es por esto que siguiendo a Duschatzky

¹ Elegimos escribir (re)pensar de ese modo para lograr, en la misma palabra, hacer alusión a la necesidad de pensar qué escuela queremos para transformarla y resignificarla, pero a sabiendas que eso implica no negar la escuela que tenemos, sino, por el contrario, repensarla y reconocerla.

(1999) en el presente trabajo se considera que la escuela mucho más que el edificio que los contiene *es lo que sus actores significan de ella*, de modo que hay que estudiarla desde una perspectiva simbólica. En esta línea se buscó reactualizar la pregunta de la autora acerca de los sentidos que los jóvenes atribuyen a la escuela doce años después y en un contexto diferente.

Es aquí donde se inserta esta presentación, la cual se desprende de un estudio preliminar en proceso que se está desarrollando como tesina de grado fin de alcanzar el título de licenciatura en sociología². El trabajo se enmarca temáticamente en el cruce entre la sociología de la educación y sociología de la pobreza dado que busca abordar la tríada escuela, pobreza, jóvenes. Puntualmente, el objetivo es comprender cómo los jóvenes que habitan en condiciones de pobreza construyen su experiencia escolar, viendo particularmente cómo la condición de género interviene en la constitución de la misma.

En concordancia con la búsqueda de recuperar la perspectiva de los actores y su subjetividad, se optó por estrategias cualitativas. Se trabajó sobre la base de un muestreo intencional heterogéneo que incluyó varones y mujeres escolarizados y desertores, en un barrio pobre de la ciudad de La Plata que hemos de llamar Puente Viejo. Se realizaron entrevistas en profundidad a los jóvenes intentando indagar el punto de vista de los mismos sobre el valor de la escuela y la experiencia escolar en general y en su vida en particular. Además, se realizaron observaciones participantes durante un año y medio mediante la participación en diferentes espacios³ brindados en el barrio en busca de aquellos significados no dichos y del rastro de la referencia escolar en la vida cotidiana.

El objetivo de la ponencia es compartir los resultados alcanzados con la intención de aportar a la profundización del debate en torno al campo educativo y la necesidad de dar voz a los jóvenes en él, volver a hablar de la escuela desde los sentidos que se le atribuyen, en este nuevo contexto para repensar aquellos resultados encontrados en los primeros trabajos que consideraron la escuela desde sus protagonistas.

Antecedentes:

Tras realizar una revisión bibliográfica sobre el tema encontramos que los trabajos académicos antecedentes pueden organizarse en dos grandes grupos. Por un lado encontramos una gran cantidad de trabajos que se ocupan de las políticas y normativas institucionales así

² El trabajo se inserta además en el Proyecto “Género y edad en estudios de caso sobre pobreza y políticas sociales en el Gran La Plata (2012-2013)” Dirigido por la Dra. Ortale Susana y codirigido por la Dra Eguía Amalia, radicado CIMECS/IdIHCS, UNLP, en el marco del Programa de Incentivos a docentes investigadores de CONICET.

³ Apoyo escolar, batucada, recreación.

como también de la función social de la escuela. Por el otro, se encuentran una serie de investigaciones que se dedican a mirar puertas adentro de la escuela, sus actores, relaciones y significaciones. Se sostiene que ambas dimensiones, macro y micro, van en profunda relación ya que los cambios y concepciones a nivel de las políticas determinan el marco en que la vida cotidiana se desarrolla en cada escuela, de hecho, hay autores que han trabajado en ambos marcos en busca de una visión más acabada del campo.

En el primer nivel ubicamos el trabajo de Braslavsky (1985), como referencia de las teorías reproductivistas⁴ en Argentina. La autora, denuncia la fragmentación y segregación educativa que han atravesado al sistema educativo argentino generando circuitos diferenciales según la clase social. El avance del modelo neoliberal implementado en el país significó un corrimiento del Estado, que se hizo cada vez más prescindente en general y en el ámbito educativo en particular. El estado se volvió subsidiario de la prestación educativa delegándola a particulares y fortaleciendo la diferencia de financiamiento entre el circuito público y el privado. Progresivamente esta lógica penetró al interior del sistema educativo público dándose una creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en las escuelas conformándose circuitos educativos por los que transitaban y transitan alumnos de distintos niveles sociales. De este modo, a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponen posibilidades de acumulación de capital cultural y social estratificadas socialmente al interior del mismo nivel.

Kessler (2002) agrega que la descentralización contribuyó a profundizar este proceso al favorecer que cada escuela funcione *como una isla*. Como corolario del proceso de reformas estructurales que se implementaron en los '90 con intenciones de superar los efectos de "la década perdida" se identificó, una vez más, a la educación como el motor del cambio en pos de la modernización productiva y ciudadana para insertar al país en el mercado mundial. Acorde con los lineamientos internacionales y sus fundamentos economicistas, la estrategia era plantear intervenciones que permitieran ciertas formas de igualdad en los puntos de partida de los sujetos, los cuales luego se desarrollarían en función de sus propias capacidades. Dubet (2005), en esta línea remarca que el sistema educativo meritocrático, con eje en la igualdad de oportunidades, ignora que la escuela se encuentra en una sociedad desigual, de modo que las desigualdades sociales condicionan y constituyen a los jóvenes antes de entrar a la escuela.

⁴ Herederas de Bourdieu, esta línea denuncia que la escuela contribuye a reproducir las desigualdades sociales a pesar de que discursivamente se la mencione justamente como lo contrario.

En esta línea de denuncia de la fragmentación y segmentación del sistema educativo argentino encontramos también los trabajos de Dussel, I.; Pineau, P. (1995), López, N. (2005), Feijoó, M. (2002), Puigróss (2003) y Tiramonti (2008). Como se dijo anteriormente algunos de estos autores, como Feijoó y Dubet han abordado el campo en diversas investigaciones articulando los dos niveles aquí planteados.

Ahora bien, a estas discusiones es necesario incorporar la Ley de Educación Nacional (n° 26.206) promulgada en el año 2006. Si bien todavía no hay análisis respecto de los efectos de esta ley, vale mencionar que se propone la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Esta ley se incorpora como dato no menor en tanto habla del lugar que se le da a la educación en la política, repercute en la matrícula del nivel medio y probablemente también en las significaciones ya que ahora “hay que ir a la escuela media”.

Entre el grupo de trabajos que se interrogaron por la escuela desde una *perspectiva simbólica* (Duschatzky 1999), encontramos a Dubet y Martuccelli (1997) entre los primeros autores en preguntarse por lo que pasaba al interior de las escuelas y por el modo en que los sujetos constituyen su experiencia escolar. Como contrapunto a las miradas macro de la sociología de la educación, parten de la convicción de que, por un lado, la experiencia no puede observarse *desde afuera*, y, por otro, pensar la escuela y sus funciones reclama tener en cuenta las significaciones de sus actores. De ahí que el objetivo de su trabajo sea despejar las dimensiones de la experiencia escolar. Si bien su investigación se desarrolla en Francia, los autores observan que desde la masificación de la escuela se han debilitado las barreras entre la escuela y su entorno, de modo que la primera ya no es una institución que construye principios sociales en roles, sino que es una sucesión de ajustes entre individuos, -adultos o jóvenes- que construyen su experiencia escolar.

En nuestro país encontramos esta línea de búsqueda con la prioridad en la voz de los actores escolares en Duschatzky (1999). La autora pone entre paréntesis la función oficial de la escuela para centrarse en la experiencia. Este punto de partida significa detenerse sobre los procesos culturales en los cuales se asocian ciertos significados a ciertos significantes particulares, así es que la autora indaga los procesos de adjudicación de significados por parte de los jóvenes a la escuela. Esta búsqueda la realiza entre jóvenes escolarizados de sectores populares de Córdoba, por considerar que muchas veces no se reconoce la productividad cultural y de significados de estos sectores en tanto se los piensa siempre desde la carencia.

Duschatzky (1999) acaba por caracterizar a la escuela como frontera, pero no como límite sino como horizonte de posibilidad. La experiencia escolar conlleva una apertura de significantes dando lugar a una *variación simbólica* que resulta del contraste entre las dos esferas de existencia: la cotidiana, el barrio y la institucional. Así, la escuela aparece como presentando lógicas relacionales diferentes, alternativas de elección de futuro y otorgando otras formas de construcción de “lo juvenil”. Además, Duschatzky encuentra que para estos sectores estar en la escuela brinda la posibilidad de reconocimiento al interior de la propia comunidad -no es lo mismo ir o no ir- y respecto al imaginario con la sociedad global. De ahí que la institución siga apareciendo como proveedora del derecho al progreso, aunque este no sea sinónimo de movilidad ascendente.

Este trabajo tiene la virtud de dejar establecida la necesidad de escuchar a los actores escolares para entender la escuela y lo que hace falta en ella. Parte del desafío en actualizar esta pregunta doce años más tarde, fue indagar si la escuela continuaba siendo significada en estos términos por los jóvenes de sectores populares⁵. Por otra parte, la autora nos abre paso a la pregunta acerca de cómo la escolarización influye en la identidad. Duschatzky encuentra que los estudiantes valoran el tiempo en la institución como un espacio de construcción de la propia identidad juvenil en términos diferentes a los que se da en la calle -los varones esquivando la imagen de ser peligrosos, las mujeres saliendo de la doble negación de ser pobre y mujer-.

Dussel (2007), más cercano en el tiempo, encuentra resultados similares. Sus objetivos se alejan del objeto específico de nuestra propuesta, ya que se aboca a poner en diálogo a profesores y estudiantes de distintos sectores sociales y provincias del país. Sin embargo, este exhaustivo trabajo arroja que la escuela sigue teniendo un valor simbólico fundamental como posibilidad de *ser alguien*, como espacio de superación y distinción frente a aquel otro que no asiste a la misma. La investigación encuentra que, en las clases más bajas, la escuela brinda una especie de moratoria social: es el espacio y el tiempo en que se interpela a los jóvenes en tanto jóvenes, suspendiéndose cualquier otro rol que tengan por fuera de la institución

⁵ Queda latente la hipótesis de que la escuela puede ser vivida como frontera en cualquier sector social, en los términos que lo plantea la autora. Esto porque, en última instancia, en todos los sectores sociales los marcos de referencia son inacabados y los modos de dialogar con el mundo son parciales, entonces la escuela aparecería para toda la comunidad estudiantil como variación simbólica. En la misma línea aparece entre los resultados la importancia de la escuela como fuente de reconocimiento y derecho al progreso. La autora agrega que esto es así en tanto participar de la cultura escolar es apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo. Tomamos distancia de esta última conclusión en tanto sostenemos que el diálogo con el mundo no necesita de la institucionalización, ni de esa variación simbólica. Consideramos que puede hablarse de herramientas, de oportunidades, de un modo de diálogo con el mundo, pero no el único, no como condición esencial porque se corre el riesgo de particulares concepciones de marginalidad y exclusión, donde si no se asiste a la escuela se está fuera del sistema y sin siquiera poder entenderlo para dialogar con él.

(trabajo, paternidad/maternidad). Los mismos entrevistados por el autor valoran que no ir a la escuela es *como perder la adolescencia* (Dussel; 131, 2007)

Tenti Fanfani (2000), por su parte, establece un puente entre el nivel macro y micro en tanto muestra cómo en sus orígenes la escuela media era la antesala de los estudios universitarios y ciertos cargos públicos, por lo tanto, estaba reservada mayoritariamente a los hijos de las clases dominantes y, en una menor proporción, becarios de clases pobres con mérito. Actualmente conserva el valor de ser un paso previo y necesario a los estudios superiores, pero, en muchos casos es el escalón último educativo al que se accede y se aspira. Pero, además, la devaluación de los títulos a la hora de pensarlo como herramienta para buscar empleo, vacía de sentido la experiencia escolar tal como era conocida, especialmente por los más bajos sectores, como herramienta de ingreso al mundo laboral y protección ante el desempleo (Dubet; 2005). De este modo, ya no resulta evidente el significado que tiene ir a la escuela y sus actores deben reinventarlo cada día (Tenti Fanfani; 2000).

Feijoó y Corbetta (2004) seleccionan una serie de ejes a observar en el conurbano bonaerense (la relación escuela-familia, escuela-barrio, la construcción de la subjetividad y la articulación intersectorial de la comunidad) en torno a la educación. Su trabajo resulta un antecedente en tanto estudia la educación en contextos de pobreza y, en este sentido, aporta algunas líneas interesantes⁶. Las autoras se centran en la voz de las familias y de los equipos docentes, sin embargo, dentro del espacio reducido otorgado a los y las jóvenes, es interesante la incorporación de chicos desescolarizados (aunque éste se encuentre opacado por el de los escolarizados) y el significado que ellos mismos atribuyen a esa condición. Las autoras concluyen que el espacio escolar tiene una gran dimensión entre los que lo han abandonado dado que logran identificar con mayor facilidad lo que perdieron y lo que ganaron. La incorporación de jóvenes no escolarizados es un aporte de gran riqueza que presenta este trabajo, en tanto también construyen significados sobre la escuela y tienen su identidad atravesada por la ausencia, o presencia inacabada, de esa experiencia⁷.

⁶ Si bien se encontró en este trabajo un antecedente central no se comparten sus presupuestos. Las autoras parten de considerar que la escuela hoy es transitada por nuevos sujetos, con nuevas demandas a la escuela, la acción pedagógica y las políticas sociales. Pero tras este punto de partida colocan el concepto de educabilidad que consideramos discutible ya que remite a los resultados esperados del proceso de socialización previo al ingreso del niño/a a la escuela. Sin adentrarnos a lo profundo del debate en torno a esta noción nos limitaremos a mencionar que en la línea de Neufeld y Thisted ("*Vino viejo en odres nuevos*": *acerca de educabilidad y resiliencia*. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba. 2004) consideramos que el concepto tiene ciertos supuestos respecto de la escuela, la familia y el ser alumno que llevan a desentenderse de la responsabilidad por el cambio de las condiciones sociales, el problema se ubica en el niño con educabilidad insuficiente.

⁷ Sin embargo, aquí se tendrá el cuidado de no caer en el fino límite por el que parecen correr las autoras por momentos donde aparecen ciertos juicios valorativos respecto de los desertores. Por ejemplo, en las conclusiones, hablan de lo que los jóvenes "ganaron" al dejar la escuela, entre comillas. Vale preguntarse desde dónde se evalúa que lo que ganaron al irse de la

En esta línea, de los escasos trabajos que toman la voz de los jóvenes desertores o desescolarizados, vale recuperar también el trabajo de Jacinto (2006) quien se aboca a la tensión escuela-trabajo, en la línea mencionada de pensar la escuela vivenciada como pasaporte al mundo laboral para algunos sectores. Jacinto (2006) se pregunta cómo los jóvenes consideran que el pasaje por la escuela secundaria –hayan alcanzado el título o no- influye en la posibilidad de conseguir empleo y en su calidad. Entre los resultados sobresale la opinión de los chicos -tanto escolarizados como desertores- de que en la escuela no se aprende nada preciso, pero sí a hablar, comunicarse y relacionarse. Ellos consideran que esto les sirve, en términos muy generales, *para el trabajo y para la vida*, pero así y todo, la autora encuentra que no hay una valoración de la experiencia escolar en términos de relaciones, pertenencia, contenido. De este modo, a la hora de salir a buscar empleo *el título sirve, pero no alcanza* (Jacinto, 2006) de modo que el sentido de la escuela como intermedio hacia el trabajo ya no es suficiente (Zattara y Skoumal, 2008) y sin embargo, en muchos casos se sostiene la experiencia escolar a pesar de las dificultades.

Contemporáneo a los trabajos anteriores se encuentra la investigación de Redondo (2004), quien comparte con Tenti Fanfani el foco en la educación en relación a la pobreza y la prioridad en la voz docente. La autora se pregunta por la tarea docente en contextos de pobreza y reconoce que el transmitir conocimientos se encuentra impugnado por la necesidad de saldar otras urgencias ligadas a lo asistencial. Más allá de los resultados, que refieren al discurso docente, este trabajo señala la necesidad de pensar la escuela en contexto, recuperando cómo las trayectorias de vida y familiares median constantemente las representaciones y las demandas que se depositan -y se satisfacen o no- en la escuela. En concordancia con las observaciones del primer nivel de análisis mencionado, Redondo pone énfasis en que no es lo mismo transitar cualquier escuela, y denuncia que los barrios pobres en la mayoría de los casos cuentan con escuelas pobres. Por otra parte, Redondo nos aporta el hallazgo, entre sus conclusiones, de que el género es una categoría que opera en el ámbito escolar.

Sobre esto último retomamos también el trabajo de Ruiz (2004). La autora se propone pensar puntualmente en la subjetividad de los jóvenes escolarizados en Santiago del Estero, en relación a la experiencia escolar. Lo aborda a partir de la consideración de que en la

escuela merece ir entre comillas y lo que perdieron no, siendo que los entrevistados han clasificado el ganar y el perder sin comilla alguna.

escuela se da una doble tensión, por un lado, el contraste de la experiencia dentro y fuera; y por otro, el choque entre las aspiraciones institucionales y los deseos de los estudiantes. En ese marco se centra en la percepción de los jóvenes de sus relaciones con los distintos actores escolares -directivos, docentes, pares- para hacer una tipología de los distintos grupos de jóvenes en la escuela. Como puede observarse, es central el peso que la autora coloca en el aspecto relacional en la definición de la subjetividad. La autora encuentra, entre otras cosas, que el género es, en la escuela, una de las fronteras para definir la pertenencia y la otredad.

De la revisión bibliográfica se desprende que el género es una variable que no ha sido lo suficientemente considerada en los trabajos que se dedican a estudiar la experiencia escolar. La mayor parte de las investigaciones, como las mencionadas (Redondo, Ruiz), entienden al género como una categoría *ex post*, es decir que a la luz de los resultados emerge como categoría que amerita ser señalada diferencialmente, pero que no se la había incluido con anterioridad como variable de importancia en el estudio. Por otra parte, hay una serie de trabajos centrados específicamente en la dupla género y escuela. Aquí es posible clasificar dos nuevos grupos. De un lado ubicamos estudios como el de Morgade (2001) que focaliza en el problema del *curriculum oculto*⁸, o el de Bonder (1994) atento a analizar la igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres. Estos focalizan su mirada en la escuela y en cómo desde ella se plantean relaciones diferenciales para unos y otras. Del otro lado, encontramos trabajos que se preguntan por esta relación pero recuperando la perspectiva de los jóvenes. En este grupo destacamos la indagación desarrollada por Zattara y Skoumal (2008) quienes se preguntan si los sentidos otorgados a la experiencia escolar difieren según el género en tanto y en cuanto las significaciones van asociadas a los roles y expectativas socialmente construidos sobre varones y mujeres, que la escuela misma contribuye a reproducir. Respecto a esta diferenciación de clase, que hace a las particularidades de la presente propuesta de trabajo, cabe mencionar una de las conclusiones de las autoras que resulta pertinente: en sus resultados encuentran que entre las mujeres la escuela aparece como un lugar donde estar, simplemente para desligarse de las cuestiones del hogar y el sostenimiento de las relaciones afectivas del mismo. Puede decirse, que también estas autoras sostienen que la escuela aparece como un tiempo y espacio en que se puede ser joven, apartándose momentáneamente de las actividades y responsabilidades más asociadas al mundo adulto.

⁸ Se denomina *curriculum oculto* a todo aquello que es enseñado y aprendido por fuera del *curriculum* formal e incluso implícitamente. En el caso del *curriculum oculto* de género, es el conjunto interiorizado e invisible de construcciones de pensamiento y valores que estructuran e influyen en las prácticas y relaciones de hombres y mujeres al tiempo que determinan roles.

Miranda (2010), por su parte, se propone discernir en qué medida la participación en actividades domésticas y laborales puede afectar a la continuidad y desempeño escolar. El trabajo apunta a buscar cuál es el significado de la educación entre los jóvenes que por su condición social deben ocuparse, a edades tempranas, de actividades centrales para la reproducción familiar y aquí no puede obviarse el género. Esta pregunta incorpora la tensión entre escuela y trabajo, tomando en consideración dentro de éste último al trabajo doméstico. Sin embargo, la autora acaba llevando su eje argumental hacia la comparación entre varones y mujeres en cuanto a obtención de títulos a lo largo de la historia del sistema educativo. En este recorrido encuentra que la obtención de títulos y la terminalidad educativa descienden a medida que se desciende en la escala social. Lo mismo sucede con la brecha entre varones y mujeres en la obtención de diplomas, que si bien está presente en todas las capas sociales se profundiza en las clases más bajas. Esto la lleva a concluir que en las clases más pobres la escuela o escolarización pierde su lugar de actividad central de la juventud. De aquí que Miranda (2010) se encuentre con la pregunta acerca de la estructura de posibilidades en que se encuentran dichos sectores a la hora de tener que optar entre la educación e inserción laboral de los y las jóvenes.

En este estado de la cuestión se inserta el trabajo que da origen a la presente ponencia. El interés se centra en explorar los significados que los jóvenes que viven en contextos de pobreza otorgan a la escuela porque, siguiendo el estado del arte, se consideró que en estos sectores el sentido de la escuela está más cuestionado y la elección de sostener o no la experiencia escolar se presenta atravesada por variables complejas asociadas tanto a sus condiciones materiales de existencia como a las identidades juveniles y a la vida del barrio en donde la perspectiva de género no puede obviarse.

Metodología y descripción de campo:

El trabajo de campo se desarrolló en un asentamiento de la ciudad de La Plata al que llamaremos Puente Viejo. El mismo se encuentra en un barrio en la periferia de la ciudad consolidado a mediados de los '90 tras la toma de terrenos fiscales antes pertenecientes al ferrocarril. Encontramos que las vías de ferrocarril fuera de servicio hacen al límite sur del barrio separándolo de zonas periurbanas y quintas. En el norte encontramos también una frontera física en una calle pavimentada y zonas de baldíos que lo separan tanto geográficamente como simbólicamente de una zona residencial, más cercana al centro de la ciudad donde se observa desarrollo comercial y de servicios públicos básicos.

El barrio no cuenta con conexión de agua potable formal ni cloacas, las conexiones de electricidad de las viviendas son precarias y carecen de servicio de gas. Las viviendas están construidas en su mayoría de chapa, madera y cartón, con piso de tierra o cemento y no cuentan con servicio sanitario, siendo progresivamente más precarias las más cercanas al límite superior del barrio.

La población mayoritariamente proviene del interior del país, principalmente de la Provincia del Chaco y Corrientes, y de países limítrofes, principalmente de Paraguay y Bolivia.

El barrio cuenta con numerosos comedores comunitarios ubicados muy cercanos entre sí y dependientes de diferentes organizaciones políticas o de vecinos que los formaron por cuenta propia. Respecto a otros servicios como escuelas y salitas médicas, estas se encuentran por fuera del asentamiento pero sin salir del barrio que lo aloja, con lo cual los vecinos pueden acceder a ellos por trayectos no muy extensos, para lo que cuentan con una línea de colectivo cuya frecuencia es, aproximadamente de 20 minutos.

En este contexto se desarrolló el trabajo de campo que consistió en observación participante de distintos espacios: de recreación, de batucada y apoyo escolar –desarrollados en distintos espacios, principalmente el comedor que aquí llamaremos “Puente” y “la canchita”⁹ durante un año y seis meses y entrevistas en profundidad a 12 jóvenes de los cuales 8 son mujeres y 4 son varones¹⁰. Por otra parte se contó con el registro de numerosas charlas informales con jóvenes, docentes y otros personajes que se encuentran trabajando en el barrio, especialmente talleristas.

Algunos emergentes del trabajo de campo

- “*Hay que ir a la escuela*”

Hay algo que sigue claro y en continuidad con el estado del arte y es que, en palabras de los mismos entrevistados, *hay que ir a la escuela*.

C- No, no me gusta pero igual tengo que ir

E-¿Por?

C-Porque hay que ir (se ríe) eh...porque no se, porque si” (mujer, 14 años)

⁹ Los habitantes del lugar nominan como “la canchita” a un espacio abierto, utilizado por los vecinos como lugar de encuentro, recreación, etc.

¹⁰ Cabe señalar explicitar que ha sido un proceso muy dificultoso obtener entrevistas dado que los jóvenes se mostraron muy reacios a participar, incluso a hablar del tema en conversaciones informales. El tema de la escuela podía ser abordado si ellos lo proponían. Esta dificultad se acrecentó en los varones dado que no participan con frecuencia de los espacios mencionados.

Esto da cuenta de que la escuela mantiene un valor simbólico importante que se esclarece al reformular la pregunta en dirección a qué es una escuela en términos generales, o qué asocian a ella. Aquí la respuesta adquiere más claridad al tiempo que mantiene la uniformidad entre los entrevistados en la referencia a los ideales ilustrados de la escuela instalados en el imaginario social desde sus orígenes: a la escuela se va a aprender.

“¿Si pienso en escuela así no más? Eh...estudiar, sí, eso, si pienso en la escuela pienso en estudiar” (mujer 15 años)

Sin embargo, en concordancia con los resultados de Jacinto (2006) no se puede especificar qué es lo que se aprende en concreto más allá de leer y escribir. Se desprenden de aquí dos cuestiones, en primer lugar la referencia a la experiencia escolar en su conjunto, si bien podía ser esperable la referencia a la escolaridad primaria –donde se estima aprenden a leer y escribir- por nunca haber explicitado de qué nivel se hablaba, esta referencia espontánea nos da cuenta de cómo la trayectoria escolar se vive como experiencia escolar en su conjunto. Por otra parte, es evidente el valor primordial de la lecto escritura, y, como contrapunto, la gran dificultad de rastrear otro tipo de aprendizajes, no más de un tercio de la muestra nombra entre los aprendizajes algún contenido –matemática y geografía- más allá de leer y escribir. Por otra parte la escuela aparece como un lugar donde se transmiten solamente conocimientos de tipo académico, llama la atención, también en la línea de Jacinto (2006) la ausencia de referencias a pertenencias, lazos, relaciones.

Ahora bien, recuperando lo mencionado líneas atrás, la escuela es un lugar para ir a aprender aun cuando, tal como agrega una minoría de los entrevistados, esto no siempre sucede:

“I-Para aprender, pero las profesoras no saben nada, no hacemos nada...”

E-¿Qué te gustaría cambiar?

I- Eso que la escuela es para aprender y yo me la paso jodiendo, lo que más aprendí en la escuela es a pelear...habría que hacer más tarea, algo. (varón 14 años)

Esta cita refleja la diferencia que hay entre la valoración de la escuela como institución y lo que se significa de la propia escuela a la que se asiste. Es importante diferenciar ambos niveles en tanto la experiencia escolar se construye en los intersticios de una y otra, sus encuentros y contradicciones.

Llama la atención cómo el panorama de las conversaciones se aclara cuando se direcciona hacia la utilidad del ir a la escuela. En todos los casos la confusión percibida en los reiterados silencios, sensación de incomodidad y “no se”, se diluye al preguntar *para qué te sirve la escuela*. Aparecen aquí varias cuestiones.

En primer lugar, la referencia a un futuro lejano, algo vago, en el que la escuela dará sus frutos

“Para mañana me sirve...para mis hijos y todo eso” (mujer; 14 años)

En esa referencia futura los casos que manifestaron la intención de seguir estudiando fueron escasos, y todos mujeres. La escuela aparece, en esos casos, como un paso intermedio hacia los estudios superiores que aparecen como objetivo buscado en última instancia. Esto contribuye a otra observación: encontramos, en todos los casos entrevistados, así como en reiteradas conversaciones informales, que los jóvenes establecen un lazo prioritariamente utilitarista con la escuela. La experiencia escolar aparece como un trámite que hay que pasar para cumplir un objetivo, como son conseguir títulos superiores –en una reducida proporción– e incorporarse con más herramientas al mercado de trabajo.

“Porque me sirve para saber, para que si me preguntan algo yo se, además para poder hacer más trabajos después porque sabes más” (mujer 15 años)

En los casos más extremos de este tipo de vínculo la escuela no da nada, salvo la certificación de que se posee –en teoría– cierto capital cultural objetivado en el título.

“Y si no sirve para nada, no aprendo nada en la escuela, pero dicen que para cualquier cosa hay que tener el papel” (varón 15 años)

“Voy a esperar a que nazca y me meto en la nocturna, total ya tengo 16 yo...ahora quería dejar ya, pero se que tengo que volver porque hay que tener el título para hacer cualquier cosa” (mujer 16 años)

Es necesario resaltar el hecho de que aun cuando se manifiesta no encontrar utilidad real más allá del papel, no se abandona la escuela. Lo mismo ocurre en los casos que manifiestan encontrar una gran dificultad en sostener la asistencia por superposición con otras tareas. La experiencia escolar se sostiene, lo cual da cuenta de la permanencia de sentidos asociados a ella.

- La repercusión en la subjetividad

Es en esta misma línea que aparece el vínculo entre escolaridad y subjetividad. Alejándonos de los análisis de Dussel (2007) y Duschatzky (1999), la importancia de ir a la escuela no aparece ligada a la idea de moratoria social (Dussel, 2007) sino otra vez, ligado a los fines ilustrados de la escuela. La escuela sirve *para no ser burro*. Esta afirmación se repite especialmente en las mujeres escolarizadas, así como la certeza de que no serían las mismas personas si no fueran a la escuela

“No, es importante porque si no vas a la escuela sos un burro” (mujer 15 años)

“Si hubiese dejado me sentiría mal conmigo. Por ahí me voy a algún lado y que me pregunten cosas que hay que saber de la escuela y yo no voy a saber nada y me da...me daría vergüenza, sería medio burra” (mujer, 14 años)

Los desescolarizados comparten esta valoración, que, por otra parte, se refleja en su insistencia a los menores de su familia en que no abandonen

“Yo medio burra me siento, pero bueno, yo siempre digo que tuve que hacer otras cosas, por ahí algún día aprendo más” (mujer 17 años)

En contraste con lo comentado apartados anteriores, la utilidad de la escuela es clara, de modo que se contestan los motivos que antes aparecían difusos: hay que ir a la escuela porque sirve. Llegado este punto aparece cierta tensión entre el valor de que allí realmente se aprende y la necesidad de *tener el papel* como pasaporte o credencial que posibilita la abertura de nuevas puertas futuras. Pero esto no porque se reconozca en concreto qué es lo que sirve de ello sino porque se requiere del título, “*ese papel*”, como regla del juego en el mercado laboral. La experiencia escolar se encuentra, tal como lo señalaba Tenti Fanfani (2000), vacía de sus antiguos sentidos y donde los nuevos son difíciles de encontrar. Se ha llamado a este lazo utilitario porque el fundamento de la experiencia escolar parece resumirse a la lógica de medios-fines, de hecho llama la atención la ausencia de referencia a otros componentes de la experiencia escolar como son las relaciones que allí se establecen.

La identidad del ser joven, como se venía diciendo, no aparece asociada a la escuela en ningún momento. No siendo la escuela un espacio para separarse de los otros roles y ser “puramente joven”, como se veía en el estado del arte, aquí, por el contrario, la escuela aparece, en la mayoría de los casos como una carga más entre los quehaceres, que muchas

veces se hace difícil sostener, o, en el mejor de los casos, una pérdida de tiempo, pero que para una minoría sirve al menos, como lugar de encuentro con ciertas amistades.

“Me cuesta, sí, me cuesta hacer todo y la escuela me cansa más pero no voy a dejar” (mujer 15 años)

- *De cuando hay que faltar o de los cruces de roles y coyunturas*

En concordancia con el trabajo mencionado de Zattara y Skoumal (2008) y Miranda (2010) se observa que la experiencia escolar se encuentra tensionada por la necesidad, urgencia, y también la elección, de otros roles que aparecen como incompatibles o difíciles de compatibilizar. Aquí aparece el género dividiendo aguas de un modo mucho más claro que en las variables anteriores. Es así que en las causas de las ausencias repetidas y abandonos, varones y mujeres se alejan y acercan.

Entre los varones, es constante la referencia a la inserción laboral. Por elección o por necesidad el trabajo es un motivo de deserción escolar o de intermitencia.

“Mi hermano tiene 17 ahora y dejó hace un montón, para ponerse a trabajar...primero era para ayudar a mi mamá con la plata de la casa y después ya no volvió y se quedó trabajando” (mujer, 15 años)

“Está yendo muy poco (a la escuela), a veces...se va a trabajar al centro, cartonea, pide y le trae las monedas a la abuela” (profesora sobre un varón de 13 años)

Mientras tanto, los varones escolarizados que no trabajan, mencionan que en el caso de que apareciera una oferta laboral, también optarían por dejar la escuela:

“Ni lo pienso, me quedo con el laburo, si ya es lo que quiero, largar la escuela para trabajar, si voy porque mi mamá me obliga” (varón, 15 años)

Entre las mujeres escolarizadas, en cambio, aparece el deseo de finalizar el nivel secundario, incluso en algunos casos, a efectos de continuar estudiando en niveles superiores.

“Diría que escuela y trabajo, iría a la mañana al trabajo y a la tarde a la escuela. No dejaría la escuela. No dejaría ninguno de los dos, aprovecharía” (mujer, 15 años)

“La escuela no la dejo, no...” (mujer 15 años)

Si en los varones observamos que aparece el rol de proveedor en la incorporación del hijo varón al mercado de trabajo ante la necesidad, las mujeres, ante situaciones similares faltan a clase reiteradamente o abandonan para dedicar tiempo completo a las tareas domésticas. Se desprende de aquí que la realización de tareas domésticas y extradomésticas de varones y mujeres, forman parte de las estrategias de reproducción de las familias, aunque de manea diferencial reproduciendo la división sexual del trabajo según la cual el varón se desarrolla en el espacio público, mientras la mujer permanece en el ámbito privado en el círculo que Miranda (2010) llama de *domesticidad excluyente*.

“Tengo 66 faltas, falté...pasa que mi mamá se fue, ahora vive en lo de Rosa ¿sabías? ahí en el comedor viste...vive con su esposo nuevo y yo tengo que ayudar a mi hermana más grande con el bebé y la casa porque mi papá trabaja todo el día y ella sola no puede” (mujer 14 años)

“Mi hermano hace las dos, 17 tiene em...ahora entró a la escuela de nuevo porque está en otra que lo pasaron. Porque mi mamá se había ido a Paraguay y se quedó sin faltas y es como que dejó pasa que estaba trabajando, ahora también pero ahí yo estaba con mi tía, mi vecina en verdad, amiga de mi mamá, y entonces yo estaba ahí y cuidaba a mi hermanito y todo y...pero yo no dejé la escuela a mí no me pidió (que deje la escuela) pero él se fue a trabajar y le daba plata a mi tía, ahora sigue trabajando pero volvió a la escuela” (mujer 14 años)

Aunque el trabajo doméstico no llegue a ser motivo de deserción, al menos entre los casos registrados, sí causa grandes intermitencias y ausencias repetidas.

“No fui, hace como dos semanas que no voy, tenía que lavar y quedarme para no dejar la casa sola porque como mi abuela está con muchos trámites para pedir la tutela ¿eso es?...bueno no se, yo me quedo haciendo de comer y lavando” (mujer 15 años)

Si bien las razones que llevan a unos y otras a estas circunstancias son las mismas –la partida de alguno de los padres, la mudanza o muerte de algún miembro de la familia, la extensión de la jornada laboral de la madre- siguiendo a Miranda (2010) puede observarse que la demanda desde el hogar es diferente hacia varones y mujeres, poniéndose, además, mayor carga en que las mujeres sostengan la escolaridad

“No, no trabaja, no hace nada él...en 7mo dejó, decía que iba y no iba (...) él me dice que yo vaya, me corre a la escuela y él no va (risas)” (mujer 14 años)

El trabajo –doméstico o extradoméstico- es entonces uno de los factores de tensión con la experiencia escolar donde los roles de género marcan una clara tendencia. Ahora bien, recién mencionábamos que sobre las mujeres parece haber más presión o aliento para que terminen sus estudios, sin embargo, contra nuestra hipótesis de que los varones presentaban mayor ausentismo o índices de deserción, en el caso estudiado aparece reiteradamente la percepción, entre los jóvenes de que son más las mujeres que los varones quienes que abandonan la escuela, al tiempo que son más los varones que retoman los estudios¹¹.

“Las mujeres dejan más, si...y después no vuelven porque se juntan con sus esposos o lo que sea...mi prima dejó y no volvió más, pero el esposo sí dejó al mismo tiempo pero ahora trabaja y va a la noche, ella no” (mujer 14 años)

“Había dejado para ponerme a trabajar, ahora me metí a la noche voy a la escuela para terminarla” (varón, 18 años)

Si bien encontramos que son más los varones que trabajan y van a la escuela en paralelo, es necesario poner en consideración el trabajo doméstico como tal en el caso de las mujeres. La totalidad de las mujeres al describir un día en su vida mencionan los quehaceres domésticos (lavar ropa, cuidar hermanos, cocinar) como parte central de sus rutinas, y, como se dijo, en la mayoría de los casos es causa de faltas reiteradas a la escuela.

En relación a las condiciones domésticas aparece la maternidad/paternidad como otro factor principal que a edades tempranas, tal como manifiesta una vecina del barrio *“Acá a los 14 están todas embarazadas”* entra en tensión con la escolaridad. La maternidad aparece entonces como causa, al menos, de una intermitencia temporal

“No, yo tampoco voy a la escuela, dejé cuando me embaracé y no volví más, en 2do me quedé (...) porque me daba vergüenza dejé, no me gustaba ir con la panza y después vino el otro y bue...” (mujer, 18 años)

¹¹ Abriéndose con esto una nueva área de indagación para etapas futuras de la investigación que supone, entre otras cosas, la incorporación de datos objetivos respecto de las tasas de deserción.

“No estoy yendo ahora, dejé por el embarazo pero el año que viene me meto en la nocturna total tengo 16 ya yo...Y además era lo que quería, yo quería dejar, y ni bien me enteré que estaba embarazada aproveché, pero voy a terminar sí, tengo que terminar pero ahora me había aburrido” (mujer; 16 años)

Si bien esta última respuesta puede haber sido elaborada en pos de contestar lo que se supone que se espera escuchar cuando alguien pregunta por la escolarización, nos sirve para introducir el hecho de que, si en los varones aparecía el trabajo y la necesidad material como motivo principal del abandono escolar, en las mujeres este lugar lo ocupa la maternidad, que aparece en los hombres, en menor medida, relacionado otra vez con la necesidad de un ingreso en el hogar:

“Dejé, con el bebé largué y me puse a trabajar” (Varón, 18 años)

Al mismo tiempo, en otros casos de embarazo, encontramos modalidades particulares de asistencia restringida que nos hablan de las relaciones que la escuela plantea con varones y mujeres:

“No, sí estoy yendo pero tampoco voy. Yo voy los jueves y la profesora me da tarea y...vuelvo a ir el lunes y se la entrego y me da una clase corta en otro salón que esté vacío (...) es porque dice que mis compañeros son brutos y me pueden lastimar a mí o a la panza (...) a mí me parece bien, además un poco de vergüenza también me da, más al principio ahora no tanto” (mujer 16 años)

Aparecen aquí dos cosas. Por un lado la reiterada manifestación de pudor en las jóvenes embarazadas que parecen sentir cierta incompatibilidad entre la maternidad y la escuela, sensación que es compartida por aquellas jóvenes que sin estar embarazadas relatan los casos cercanos. Por otro, la salida propuesta por la escuela que, en lugar de plantear alguna modalidad donde se trabaje con la vergüenza y con los compañeros acaba segregando a la joven. Se logra el objetivo de que sostenga la escolaridad pero cortando sus relaciones y reduciendo el espacio generando un distanciamiento que luego no siempre se salda para volver:

“Y cuando nazca no voy a ir por un tiempo, después no se” (mujer, 15 años)

Esta misma solución es aplicada por la escuela en casos de estudiantes calificados como “chicos problema” por provocar permanentes disturbios:

“Los profesores ya no sabían que hacer y bueno, ellos no pueden estar pendientes de uno, son muchos, y molestan y en el recreo se pegan...entonces la escuela propone eso, no lo íbamos a echar, le damos eso, algunos días menos horas y a veces con el curso a veces no, depende...y así viene” (profesora, acerca de varón 13 años)

Observamos que los casos de este tipo registrados son en su totalidad varones. Aquí también logra el objetivo de sostener la escolaridad aunque sea con jornada reducida pero, otra vez, por fuera de la escuela. La solución al caso particular está en apartar al “problema” del grupo. Cabe preguntarse si estas decisiones - que han de leerse en la complejidad que conlleva la trama institucional y sus decisiones cotidianas entre la necesidad y la urgencia- no acaban dando lugar a formas de selección de la matrícula o incluso al refuerzo de la desigualdad educativa (en la línea de los trabajos de Veleda; 2005 o Dubet; 1996)

Conclusiones -o llegar para partir-:

Del análisis de los resultados pueden extraerse una serie de conclusiones que resultan, en su mayoría, puntos de partida para continuar investigando.

En primer lugar, la obligatoriedad de la escuela aparece como una sanción con peso social y familiar. En la línea de los planteos de Tenti Fanfani (2003) los jóvenes no relacionan la escolarización con un derecho, ni como una obligación legal sino más bien como una obligatoriedad social, como algo que hay que hacer sin que se sepa bien porqué. Las nociones de educación, enseñanza y aprendizaje se desdibujan dentro de la obligación que significa ir a la escuela. Pese a la importancia que se le adjudica a la asistencia a la escuela, el mandato aparece como exterior a los propios jóvenes.

Por otra parte, la valoración de la escuela como un medio hacia un fin futuro difusamente definido, abre la pregunta acerca de las tensiones entre las expectativas de los jóvenes y los docentes que se encuentran en la institución. Es decir, si los objetivos de la institución se corresponden con esta valoración que los estudiantes construyen.

Esto último, se cree que implica otro tipo de reflexiones acerca de estos significados en juego en la construcción de la experiencia escolar. Mientras se esperaba, a la luz del estado del arte considerado para jóvenes pobres, que la escuela fuera un espacio de referencia y pertenencia, en el estudio de caso aparecen significaciones que difieren de lo esperado, sin embargo, no por ello menos válidos. Comprender la experiencia escolar desde los propios

jóvenes no debe llevar a pensar que la escuela ha perdido su función social, sino, por el contrario, que ésta ha sido reformulada al calor de los cambios que la han atravesado a ella como trama institucional y a los sujetos que la transitan. Cabría preguntarse entonces, en la línea de Jacinto (2006; 2010) por la efectiva utilidad del tránsito escolar en la trayectoria posterior.

De cualquier modo, emerge del campo también la necesidad de incorporar la observación participante en el contexto escolar y áulico bajo la hipótesis de que la pertenencia y referencia estuvieran presentes en las prácticas escolares más que en el discurso sobre ellas. Observar el escenario escolar permitirá contar con un registro de primera mano acerca de las relaciones y usos y apropiaciones del espacio escolar para rastrear otros significados o reafirmar los encontrados hasta el momento, entendiendo que las prácticas fuera, pero también dentro de la escuela, forman parte de la experiencia.

Aun así se considera que estudiar la experiencia educativa en sentido amplio y por fuera de los paredones de la institución es un desafío a profundizar. Se desprende de los resultados la necesidad de avanzar en el carácter etnográfico de los estudios del campo educativo para alcanzar mayores grados de complejidad en las lecturas de la experiencia educativa. El estar afuera permite incorporar la voz de los desertores a la muestra así como captar tensiones con otros espacios que operan especialmente en contextos de pobreza como son el apoyo escolar o talleres recreativos. Esto último resulta una veta de interés emergente en tanto en esos otros espacios los jóvenes sí señalan el componente afectivo mediando la significación.

Esta inquietud vuelve sobre la riqueza de pensar la experiencia educativa –de escolarizados y desescolarizados- como parte de una matriz relacional cotidiana donde la escuela es central por el tiempo que los jóvenes pasan en ella. De modo que resulta interesante, en esta línea, profundizar el análisis de la influencia que la experiencia escolar tiene sobre la identidad joven en ese contexto barrial puntual.

Por último se cree que es imprescindible incorporar la perspectiva de género en los estudios del campo educativo. Por un lado para no pasar por alto el carácter de trabajo de las tareas domésticas. Por otro, porque permite captar las diferencias y desigualdades en las relaciones que propone la escuela para con varones y mujeres así como comprender cómo unos y otras construyen diferencialmente su experiencia escolar en tensión con roles establecidos socialmente que son bien diferentes entre los géneros.

Bibliografía:

- Bertaux, D. 2005. Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Ediciones Bellaterra. España
- Braslavsky (1985). La discriminación educativa. Grupo editor latinoamericano. Buenos Aires.
- Bourdieu (1990) La juventud no es más que una palabra, en Boudieu, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo S.A
- Chaves, Malagamba y Tassano. 2004. Diálogos sobre las nociones de adolescencia y juventud en “Niños, menores e infancias”. Instituto de Derecho del niño. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
- Dubet, F (1998) En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Ed Losada. Buenos Aires.
- Dubet, F (2005) La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Editorial Gedisa. Barcelona
- Dubet, F. (2010). Sociología de la experiencia. Editorial Complutense. Madrid
- Duro, E (2005) Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad. En *Adolescencia e inclusión educativa. En derecho en cuestión*. Krichesky (comp.) 2005. ediciones ovedades educativas. UNICEF. Buenos Aires.
- Dussel, I y Pineau, P. (1995): “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo”. En Puiggrós, A. (comp.): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*. Galerna. Buenos Aires.
- Dussel, I (2007) Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Duschatzky, S (2000). La valoración de la escuela como síntoma de desafiliación social. En *Pobres, pobreza y exclusión social*. AA.VV. Ceil, Conicet. Buenos Aires.
- Duschatzky, S (1999). La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.
- Feijoó, M. 2002. Argentina. Equidad social y educación en los ´90. UNESCO. Buenos Aires-Argentina
- Feijoó y Corbetta. 2004. Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. IPE UNESCO-Buenos Aires-Argentina.
- Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós. Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento básico, Buenos Aires, Fundación Santillana. ISBN 950-46-1623-2
- Jacinto, C (2001). Entrevista por Aruguete Natalia, publicada en Página 12.
- Kessler, G. 2002. La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IPE. UNESCO. Buenos Aires-Argentina.
- López, N. 2005. Equidad educativa y desigualdad social. IPE. UNESCO. Buenos Aires-Argentina.
- Puiggrós, A. (2003). ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004). Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- Ruiz, M. (2005). La construcción social de la escuela secundaria. Los procesos de identificación en los estudiantes de quinto año. Un abordaje socioantropológico en un área periférica urbana. Reseña de tesis. UNSE. Santiago del Estero.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao
- Tenti Fanfani, E. 2000. Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario “EscolaJovem: un novo olhar sobre o ensino médio” organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación Media y Tecnológica. Brasilia.
- Tiramonti G. y Montes N. (2008) La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Manantial-FLACSO. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. 2008. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G y Montes N *La escuela media en debate*. Ediciones Manantial. FLACSO. Buenos Aires
- Zattara, S y Skoumal G. 2008. Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. En Morgade, G. alonso, G.(comp)(2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.