

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Desafíos y dilemas de la escuela obligatoria: entre el estado de necesidad y el estado de derecho.

Martignoni, Liliana.

Cita:

Martignoni, Liliana (2010). *Desafíos y dilemas de la escuela obligatoria: entre el estado de necesidad y el estado de derecho*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/524>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/8VM>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Jornadas de Sociología de la UNLP
“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el
marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”
La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

Título de la Ponencia. Desafíos y dilemas de la escuela obligatoria: entre el estado de necesidad y el estado de derecho

Autora. Liliana Martignoni

Pertenencia Institucional. Departamento de Política y Gestión. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Sociales y Educativos (NEES). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Proyecto de Investigación “Políticas, escuelas y textos en el gobierno del sistema educativo 2008-2010”.
Directora: Renata Giovine. Forma parte del Programa “Los acoplamientos de lo social y lo educativo ante la reestructuración del campo de la educación. Un recorrido a partir de las transformaciones acaecidas en los últimos veinte años y su impacto en los discursos”
Directora: Guillermina Tiramonti.

Dirección electrónica. lmar1415@hotmail.com

Dirección Postal. Paraje Arroyo Seco S/N. Tandil (7000). Provincia de Buenos Aires

Introducción

La ponencia que se presenta forma parte de un trabajo mayor que tuvo como objetivo general la reconstrucción de las experiencias de los alumnos adolescentes de sectores pobres que transitan –y/o se reinsertan- por la escuela obligatoria durante el período 2004-2007. Aborda, en primer lugar, las vicisitudes de una de las líneas de política reformista argentina de los años noventa a más de una década desde el inicio de su implementación en la Provincia de Buenos Aires: la ampliación de la obligatoriedad escolar. El sistema de regulación social del que forma parte –y a su vez promueve- dicha política, teniendo en cuenta los viejos y nuevos entramados de articulación entre el estado, la sociedad civil y la educación. En segundo lugar, los sentidos que habría adquirido aquella política -convertida en norma- en las visiones de los padres, alumnos y docentes en los que pareciera incidir el tránsito por diferentes espacios institucionales de la sociedad civil en los que la asistencia a la escuela constituye un aspecto central de sus contratos fundacionales. Por último y en tercer lugar, se analizan las prácticas e

instrumentos disciplinadores de los que se vale la escuela, haciendo particular referencia a la disciplina, y la autoridad adulta.

1. La ocupación estratégica de la política

La política de ampliar la obligatoriedad escolar en el ámbito de la jurisdicción bonaerense se considera aquí en términos de «dispositivo» (Foucault, 1991) al considerar dos momentos constitutivos en su génesis -objetivo estratégico dominante y ocupación estratégica- en correspondencia con dos etapas distintivas de la reforma educativa argentina de los años noventa. Es decir, la del contexto en el que dicha política fue diseñada y la posterior etapa de su implementación. La preeminencia de un *objetivo estratégico dominante* pudo verse reflejado en un discurso gubernamental que fundamentaba -citando antecedentes europeos y latinoamericanos, así como recomendaciones de los organismos internacionales- la importancia de ampliar la obligatoriedad escolar en tanto factor clave de desarrollo. Sin embargo, la conjunción inicial de diferentes elementos en la definición de esta línea de política fue mostrando con el paso del tiempo y el recrudecimiento de las condiciones socio-económicas, cómo algunos de sus postulados iniciales fueron desplazándose a un segundo plano. Los altos niveles de pobreza y exclusión que comenzarán a registrarse a partir de la segunda mitad de la década del noventa -con particular impacto sobre niños, adolescentes y jóvenes- fue dando lugar a que estos elementos ejercieran un “*proceso de sobredeterminación*” y comenzaran a mostrar una tensión respecto de otros, y hasta una franca contradicción en la política educativa.

«Contención social» y «prevención de la peligrosidad» fueron ocupando un lugar central y hasta por encima de sus propósitos iniciales, impactando también sobre la subjetividad de los actores. Ya que parte de los efectos simbólicos -y no tan sólo materiales- que produjo la retirada del estado y el incremento de la desigualdad en las últimas décadas, fue cristalizando en la re-emergencia de la filantropía y de un nuevo sujeto discursivo -el necesitado- portador de un déficit que lo sujetará -dado su carácter de in-competente- a la asistencia del estado y la sociedad civil (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998). Como así también, en el retorno de argumentaciones científicas que han ido operando a nivel de las disposiciones del habitus, atravesando el sentido práctico de los sujetos y generando creencias, modos de percepción y clasificación. Resultado -en parte- de la comparación con un patrón de normalidad escolar, en función del cual las

desviaciones son leídas e interpretadas desde un determinismo biologicista que contribuyó a justificar y naturalizar jerarquías, desigualdades, pérdida de derechos, espacios y posiciones adquiridas entre los individuos y grupos, interiorizando –a la vez que naturalizando- un destino predeterminado a su situación estructural de pobreza (Llomovatte y Kaplan, 2005).

De este modo, la propuesta de ampliar la obligatoriedad escolar como un camino hacia la incorporación del país al mundo globalizado quedó relegada por los efectos de las reformas neoliberales, dando lugar a un segundo momento. El de la “*ocupación estratégica*” de una política asistencialista que fue convirtiendo a dicha línea reformista en un dispositivo de control y regulación al servicio del gobierno de la pobreza; instalando lo que Agamben (2004) denomina un “estado de excepción”¹. En otros términos, se va configurando un *estado de necesidad* en el que si bien se mantiene vigente el espíritu de la ley, promoviendo la inclusión y permanencia escolar a través del despliegue de diversas estrategias retentivas (Martignoni, 2002), instala la contención social por encima de los saberes y valores tradicionalmente impresos en el mandato social de la escuela. Nuevos sentidos resquebrajan y desplazan el patrón de selección “expulsivo” que hasta los años 90 atravesó la escuela media por un patrón “inclusivo” que, al no haber modificado los formatos institucionales y pedagógicos previos frente al estallido de la heterogeneidad, va incrementando el riesgo de que muchos alumnos que reingresan a la escuela queden sujetos a una situación de excepción o de suspensión del reconocimiento como sujetos portadores de derechos. Ahora bien, cómo esta línea de política reformista -tensionada entre la necesidad y el derecho- reconfigura los sistemas de regulación y las experiencias de los alumnos.

En el marco del debilitamiento de la matriz estado-céntrica, el imperativo de la inclusión y retención escolar fue vinculando a la escuela con otras organizaciones de la sociedad civil, las que compartiendo –aunque difusamente- el mismo objetivo, ofrecen a los alumnos diferenciados servicios educativos y sociales. Expresión de la complejización de una realidad social en la cual se observa un reordenamiento y articulación de diferentes modalidades de poder o intervenciones regulatorias a través

¹ El estado de excepción, en tanto tecnología de gobierno contemporáneo no supone la ausencia o vacío de regulación, sino más bien una reconfiguración de elementos regulatorios que se expresan y cristalizan en la suspensión del derecho para garantizar la continuidad de dicha política. Con la concreción de la escolaridad obligatoria se van articulando nuevas y renovadas subordinaciones, desplazamientos y amalgamas de estrategias de control.

de actores y grupos sociales que intervienen –directa e indirectamente- en torno al cumplimiento del imperativo retentista, los intereses que ellos representan en un contexto de dominaciones y subordinaciones, de fronteras no tan claramente delimitadas en cuanto a la socialización de los adolescentes, donde el monopolio ejercido por la escuela pareciera debilitarse –y hasta desplazarse- en sus pretendidos intentos por “desafiar las desigualdades” (Popkewitz y Brennan, 2000:32). Ello se refleja en las vinculaciones que la escuela posee con otras instituciones sociales a las que asisten los alumnos -pertenecientes a la instancia nacional, provincial y/o municipal del estado-, además de los centros educativos complementarios del propio sistema educativo provincial. Estos actores, grupos e instituciones sociales han surgido bajo ciertas circunstancias; sus propósitos fundacionales difieren y por ende, también sus culturas políticas y políticas de intervención. Configuran una compleja trama o sistema de poder que permite a una proporción significativa de la población amortiguar la desafiliación provocada por la exclusión (Robles, 1999). Pueden ser de carácter transitorio o de alternancia, de residencia permanente o de alejamiento del grupo familiar, tales como organizaciones no gubernamentales, comedores educativos y programas especiales de la Iglesia Católica, hogares de encierro y también de los denominados hogares de puertas abiertas. Esta red de interrelaciones, estructuradas por prácticas del pasado, se reestructura y reconstituye en el tiempo y el espacio.

Si bien muchos de estos espacios que atienden a la niñez y la adolescencia se han multiplicado en los últimos años, otros vienen desarrollando su tarea desde el siglo XIX. Algunos tienen por propósitos brindar apoyo y asistencia social-escolar como estrategia de intervención moralizante de la pobreza. Otras, en cambio, intentan trascenderla mediante estrategias de intervención que buscan el desarrollo de competencias ancladas en la prevención y restitución de derechos.

La escuela, en tanto parte de este entramado, constituye uno de los espacios institucionales que ha determinado históricamente la acción de los sujetos a través de un programa de socialización pretendidamente garante de la integración social y la constitución de una identidad única y homogénea. Sin embargo, su masificación viene generando un cambio en la naturaleza escolar diversificando sus fines y valores, instalando diferentes sentidos y significados a sus credenciales; desestabilizando sus tradicionales regulaciones y enfrentando a los sujetos a un proceso de mayor individualización de la acción. De allí que puedan devenir modos particulares de articulación entre necesidades y demandas, y distintas capacidades estratégicas para

alcanzar metas y desarrollar la autonomía. El tipo de articulación que cada uno de aquellos logre establecer entre las diferentes lógicas de acción que estructuran su experiencia (Dubet y Martucelli, 1999), dependerán de las diferentes posibilidades u obstáculos que el tránsito por esta trama o matriz regulatoria sumen -o no- a sus condiciones materiales y simbólicas de existencia.

2. La obligatoriedad de la escuela desde la visión de los actores

La sobredeterminación de la asistencia y la contención social en la Provincia de Buenos Aires no ha sido procesada del mismo modo por todas las instituciones y actores escolares. Así, podrá observarse cómo el imperativo político-social que amalgamó -a través de reconocimientos y olvidos- viejas, nuevas y/o renovadas proclamas de gobierno (Dussel, Birgin y Tiramonti, 1998), ha instalado sentidos fuertemente arraigados en la subjetividad de algunos actores. Ello se puso en evidencia -por ejemplo- frente a la dificultad para incorporar la reestructuración discursiva que desde la política educativa bonaerense se intentará instalar en la nueva agenda programática a partir del año 2003/2004. Una segunda generación de reformas que recuperando y redefiniendo proclamas noventistas, profundiza el discurso de la “inclusión” aunque despojada de su única identificación con logros de tipo cuantitativo asociados a los procesos de mayor matriculación y retención acompañada de políticas focalizadas de asistencia y de contención social.

El destino de estas prescripciones si bien se tradujeron en un conjunto de programas bajo el objetivo de articular lo pedagógico con lo asistencial, sufrieron reposicionamientos y reconfiguraciones al interior de las instituciones escolares. Sobre todo, en relación con las creencias y principios de visión que la política de la ampliación de la obligatoriedad escolar ha ido promoviendo desde hace más de una década sobre la micropolítica escolar; específicamente sobre los discursos y prácticas de los actores escolares. De ahí que interese indagar aquí sobre los significados o las formas bajo las cuales aquella norma -y el sentido prioritariamente contenedor de la misma- se expresa y configura en la percepción y en las prácticas de los alumnos, docentes y familias.

2.1 Los docentes

Los docentes han asumido diferentes formas de abordar y dar cumplimiento a la proclama retentista de la obligatoriedad escolar. Un juego estratégico de intereses fue dando forma a un tipo de regulación social –o tecnología de gobierno de la comunidad escolar- sostenida y “justificada” por medio de discursos cargados de distinciones y clasificaciones bajo el intento de normalizar el alma infantil frente al riesgo de una peligrosidad que es impuesta –como tantas otras adjetivaciones- a la naturaleza del ser alumno. “Hay que tomar la decisión de no aceptar más esos chicos”, constituye parte de los argumentos de algunos docentes que justifican el despliegue de una estrategia de control institucional que intenta amortiguar los peligros/conflictos que los “nuevos escolares” podrían generar sobre un orden escolar instituido.

Seleccionar alumnos que asistan a otras organizaciones de la sociedad civil pareciera haberse convertido en parte de una alternativa de gobierno que pone de relieve cómo la búsqueda de *seguridad* va redefiniendo los patrones de inclusión-exclusión. Pero bajo el riesgo de profundizar aquellas arbitrariedades a las que se refiere Wacquant (2000) cuando alude a la intolerancia –o tolerancia cero- como estrategia de seguridad visualizada en algunos de los relatos obtenidos: “sacarlos de la calle porque molestan” pero también “sacarlos de la escuela porque molestan”, “ponen en riesgo”. La función contenedora y asistencial asumida por la escuela pública en estos últimos años ha ido penetrado en las subjetividades docentes; instalándose a modo de «interés genérico del campo escolar» a partir del establecimiento de una red de relaciones de interdependencia entre los diferentes actores escolares, cuyas acciones fueron generando –concomitantemente- «intereses particulares» asociados a dicho imperativo. Los testimonios de Betina y Carla, profesoras de lengua y literatura y ciencias sociales, ofrece datos acerca de la existencia de diferentes dispositivos regulatorios tendientes a satisfacer con estos alumnos el imperativo retentista. Regulaciones que provienen especialmente de un determinado estilo de gestión y cultura institucional caracterizada por la ausencia de prácticas preventivas, correctivas y reparadoras promotoras de una productividad simbólica capaz de alterar la subjetividad para dar cabida y superar el desarrollo y dominancia de una lógica de la acción únicamente centrada en las necesidades de integración. Las observaciones y relatos obtenidos confirman la precariedad del universo material y simbólico de la escuela, la ausencia de un proyecto educativo institucional, la falta de acuerdos institucionales respecto de la convivencia escolar, la preeminencia de una visión clasificatoria y estigmatizante con la que algunos docentes se refieren a sus alumnos, además de la falta de recursos didácticos y

equipamiento: “la libertad con la que pareciera trabajarse en la escuela podría en realidad estar encubriendo el riesgo de convertirse en desidia por ser ésta una conducción sin responsabilidad por la gestión”, expresa Betina.

Pese a los avances discursivos y legislativos registrados en las últimas décadas sobre los derechos del mundo infanto-adolescente (Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05), aún persiste en los testimonios obtenidos una visión del alumno basada en el carácter heterónomo y dependiente en su relación con el adulto; una figura concebida más como sujeto de enseñanza que como sujeto de aprendizaje. La falta de interés y de motivación, la poca contención familiar y social, la necesidad de salir a trabajar tempranamente, la violencia de la que -muchos- son portadores, la falta de competencias previas, son parte de las problemáticas señaladas por los docentes a la hora de caracterizar a sus alumnos y alumnas. Si para algunos actores estas cuestiones -entre otras- constituyen parte de los fundamentos que subrepticamente justifican un trabajo pedagógico pobre medido en términos de saberes y valores alcanzados o alcanzar; para otros en cambio, el tránsito y permanencia por la escuela de estos “nuevos escolares” constituye una significativa oportunidad para reducir la “peligrosidad” de la que muchos son portadores.

De acuerdo a las entrevistas mantenidas existe un primer grupo docentes para quienes el tránsito y permanencia por la escuela de estos “nuevos escolares” constituye una significativa oportunidad para reducir la peligrosidad de la que muchos son portadores.

“Creo que a muchos chicos [la extensión de los años de escolaridad obligatoria] los beneficia en el sentido de que es un espacio que en determinadas horas están mal o bien, pero contenidos por nosotros. Muchos estarían si no es aquí en la calle. Pero cómo hago para unir esto con mi obligación de docente?” (Silvina, docente de ciencias sociales 7° año).

Estas expresiones que develan un retorno a las visiones que concebían el encierro como una estrategia moralizante salvadora de la peligrosidad de la calle -reservorio del vagabundeo y malas costumbres (mundo delictivo)- aunque ello posponga el derecho de aprender. Aunque también dentro del grupo que valoran positivamente la ampliación de la obligatoriedad escolar ilustrada a partir de la visión de Betina y Gloria –esta última con cincuenta y tres años de edad y catorce años de antigüedad en la escuela desempeñándose como portera-, esta política permitiría acercarse a esos otros saberes y modos de apropiación de los nuevos escolares constituye un desafío que enfrenta a la

escuela a la tarea de revisar su cultura en un intento -no siempre por ella compartido- de cobrar significatividad en el proyecto de vida de sus alumnos. Quizá por encima de lo que –seguramente- para otros sectores sociales podría constituir el fundamento de una moratoria social vinculada a la mayor complejidad del conocimiento y del mercado de trabajo.

Una segunda posición agrupa a los docentes que valoran negativamente la ampliación de la obligatoriedad escolar al considerarla una de las razones que habría incrementado el riesgo y peligrosidad dentro de las escuelas. Es el ya citado caso de Pedro para quien dicho riesgo está asociado al ingreso de los “chicos de la calle”, portadores de una cultura relativamente ajena a la cultura que -en el origen del nivel medio- pretendió constituir la antesala a los estudios universitarios y/o a la formación de las burocracias emergentes.

“Una característica particular de estos alumnos es que son agresivos. O sea, el orden para ellos no existe, son espontáneos, es decir, que si se les ocurre levantarse y deambular lo hacen. La ampliación de la obligatoriedad escolar **niega la capacidad de aprender a quien la tiene** [el resaltado es propio]. Para los chicos éste no es un lugar para venir a aprender, es un lugar social, un lugar de encuentro. Los viernes planifican las salidas del fin de semana y los lunes se ponen al día. Es el lugar que les falta afuera, como los clubes” (Pedro, profesor de ciencias naturales de 9º año).

Para Pedro estos “nuevos escolares” poseen como parte de la naturaleza intrínseca de su “ser alumno y alumna”, el integrar una clase peligrosa que –aunque imprecisamente definida- se caracteriza por la ausencia de competencias morales imprescindibles para formar parte de la sociedad o la vida colectiva. Se afirma un criterio de inclusión ocultando, separando y expulsando al sujeto alumno/alumna de la génesis de su propia trama identitaria. Un andamiaje de ideas -sostendrá Popkewitz (1998)²- basado en el despliegue de argumentos y creencias que intentan explicar los efectos positivos/negativos asociados a la política de ampliar la obligatoriedad escolar ancladas en el carácter peligroso asignado a los alumnos que asisten a esta escuela.

Un andamiaje de ideas que decreta “los límites de la razón” (p.71) asignándole un determinado valor a las disposiciones y sensibilidades de «cierta categoría de alumnos». Parte de los mecanismos de transferencia que podrían ocultarse cuando se

² Discursos que producen “una forma de «decir» lo que ha de quedar incluido y excluido de los pensamientos y acciones de la enseñanza (...). El andamiaje incorpora reglas para organizar la razón: las distinciones y diferenciaciones por medio de las cuales se organiza el pensamiento, se dirige la percepción y se constituye la acción. El andamiaje de ideas hace inteligible los principios mediante los que el docente administra al niño en la escuela” (p.71).

designa una chivo expiatorio –niño urbano en contraposición al periférico- que intenta desplazar y justificar –fundamentalmente la inacción institucional, la debilidad o ausencia de producción simbólica- las propias contradicciones, temores, ambigüedades, incertezas, angustias y prejuicios que generan los actuales cambios frente a la debilidad de la formación y perfiles docentes. Cuando Pedro se refiere al ingreso de la calle a la escuela, específicamente ¿a qué alumnos y alumnas se está refiriendo? ¿a qué sectores sociales pertenecen? ¿de qué culturas son poseedores?

En los últimos años diversos trabajos han abordado los cambios en la «morfología social de los alumnos» en los que se condensarían las transformaciones demográficas, morfológicas, sociales y culturales de las nuevas generaciones puestas más fuertemente en evidencia con la masificación del nivel medio, destacándose -desde diferentes perspectivas- el proceso creciente de tensión de sentido entre el mundo adulto e institucional y ciertas culturas juveniles (Tenti Fanfani, 2000). Pese a la fuerza homogeneizadora que ejerce la cultura globalizada en las aspiraciones de consumo de los jóvenes de diferentes sectores sociales, se acrecienta la mayor visibilidad de nuevas figuras de la infancia/adolescencia, y concomitantemente, nuevas figuras de alumnos y alumnas. Muchos de los cuales en esta escuela forman parte de la primera generación familiar en acceder a la educación secundaria. Algunos son destinatarios del carácter estigmatizante de una percepción anclada en el supuesto de ser portadores del desinterés y malas conductas; atributos considerados contagiosos o contaminantes del resto. Es decir, de aquellos considerados «normales o herederos» porque forman parte de sectores sociales con un mayor nivel de integración social, provenientes de las tradicionales familias nucleares y con expectativas de acceder a niveles mayores de escolaridad; de ahí su carácter peligroso. Sin embargo, el “desorden” y la “espontaneidad” que -según la opinión de Pedro- atraviesa a estos alumnos más que actos de indisciplina o agresividad, parecerían ser parte de un tipo de desorden asociado a la precariedad y flexibilidad laboral que se vivencia en sus entornos familiares; ya sea de aquellos que históricamente han permanecido en la pobreza estructural como los que han caído recientemente en ella. Esto es así en tanto no cuentan con la tradicional estabilidad y cultura disciplinaria y ética que ofrece el trabajo. Puntal éste irradiador de aquellos hábitos esenciales de obediencia a las normas y conductas disciplinarias necesarias para la integración social (Bauman, 2003).

Ha podido observarse cómo la historia de estos alumnos -cruzadas por la exclusión y desigualdad social- pareciera no encontrar en la escuela respuesta a las

actuales demandas vinculadas a la complejización del conocimiento. Sino más bien, ella formaría parte de un proceso de moratoria social garantía de la contención y el ingreso tardío a un mercado de trabajo precarizado (Filmus, 2001; Filmus y Moragues, 2003). El desencuentro cultural experimentado en la escuela -como podrá verse reflejado en los próximos apartados- llega en algunos casos al no reconocimiento del otro, sus lenguajes, sus saberes, y por ende sus -otros- modos de apropiación; pudiendo ello convertirse en malestares y conflictos que atraviesan los vínculos y formas de convivencia, la diversificación de los sentidos escolares otorgados a la escuela y a su mayor permanencia en ella.

2.2 Los alumnos

¿Qué esperan estos adolescentes de la escuela media, o más específicamente, cuáles son las visiones que construyen tras la norma que instituye su mayor permanencia en ella? A través de las entrevistas individuales a los alumnos, han demostrado conocer en líneas generales la decisión de extender la obligatoriedad escolar, y pese a ciertas declaraciones de disconformidad con la escuela, expresan su acuerdo con esta iniciativa. Desde sus perspectivas, la decisión habría sido adoptada por una gama difusa de actores: el gobierno, el presidente, el gobernador, el consejo escolar, Menem, los maestros, la directora, el estado. Ubicándose en una situación de exterioridad a ellos mismos, sus opiniones pueden agruparse en dos grandes grupos. Aquellos para quienes las razones que llevaron a la ampliación de la obligatoriedad estarían centradas en la necesidad de “aprender más”, y quienes consideran que en tal decisión influyó el propósito de “evitar el contacto de los alumnos con los peligros de la calle”. Aunque en menor medida se ubican algunos pocos alumnos para quienes la escuela constituiría el medio para obtener un trabajo, reconociendo que la escuela primaria ya no resulta suficiente.

En el primero de los grupos, permanecer dos años más en la escuela respondería a la necesidad de incrementar los saberes y mejorar la calidad de los mismos.

”Los que tomaron esta decisión, lo hicieron porque quizá en siete años no aprenden como en nueve años. Yo creo que tiene que haber una cantidad de años obligatorios para que todos sepan” (Isabel, alumna de 9°).

Pareciera existir en los testimonios una tendencia a visualizar el incremento de su permanencia en la escuela como un modo de otorgar mayor centralidad al conocimiento. Particularmente como una forma de compensar las falencias o

deficiencias que se auto-atribuyen: la falta de dedicación al estudio, las dificultades en el aprendizaje y hasta en su inteligencia. No interrogándose respecto de la importancia que asume la educación en la sociedad, ni en su proyecto de vida. Tampoco existe referencia alguna sobre las actuales condiciones que inciden sobre la precariedad en la que se desenvuelve el proceso de aprendizaje: las características materiales de la institución escolar, la naturaleza y grado de complejidad de los saberes escolares, las características del proceso de enseñanza, los perfiles docentes y directivos, etc.. En un segundo grupo de alumnos, en cambio, «evitar la peligrosidad de la calle» forma parte de las visiones más fuertes para justificar su mayor permanencia en ella.

“Tomaron esa decisión para que estemos más horas encerrados acá y no andemos haciendo cosas malas en la calle” (Carlos, alumno de 9°).

Al igual que en el caso de los docentes, el discurso de los alumnos y alumnas centra en «la calle» -lugar visualizado como propicio para la violencia urbana- el lugar natural de una infancia des-realizada al estar en contacto con la “vagancia”, el “robo” y las “malas yuntas”. Frente a ello la escuela asume un carácter preventivo y moralizador, como una coraza protectora. Una posición que se complementa con visiones que operan como una suerte de «censura sobre el otro»: hacia los alumnos-compañeros que no asisten a la escuela y/o sobre los padres que no asumen la responsabilidad por la escolaridad de sus hijos.

“Conozco chicos que no vienen a la escuela, dejaron porque repitieron muchas veces. Los padres les han dicho que no vayan más a la escuela y se pongan a trabajar. Opino que está mal que hayan abandonado, si yo repitiera dos o tres veces seguiría igual. He hablado con ellos, les he dicho que sin estudios el día de mañana no van a tener un buen porvenir, que si tienen una familia no van a tener con qué alimentarla, o van trabajar de peón de albañil y no van a ganar nada. Pero ellos no quieren saber nada de volver a la escuela” (José, alumno de 8°).

De los relatos presentados emergen dos tipos de reflexiones. En primer lugar, muchos de estos alumnos son portadores de las construcciones estigmatizantes que se depositan sobre ellos; han podido incorporar el punto de vista, las creencias y las visiones de los otros, «los normales». Situación que podría estar incidiendo en la configuración de su estructura identitaria. Pero también dichas expresiones pueden ser utilizadas como recurso para evitar –ellos mismos- ocupar dicho lugar (Goffman, 1963): “los chicos que no vienen a la escuela, son vagos”, “no van a tener un buen porvenir”, parecieran testimonios atravesados -en general- por una lógica de la integración escolar. Aún cuando intentan marcar un horizonte de futuro, la escuela aparece estratégicamente

vinculada a una visión cortoplacista y utilitaria centrada en la satisfacción del yo, y en menor medida, orientada a un proyecto de vida autónomo. En segundo lugar, aquellos relatos reflejan la erosión o debilitamiento de la confianza entre la familia y la escuela. Frases como “a los viejos no les interesa nada”, “los padres que no se hacen cargo”, “los padres les han dicho que no vayan más a la escuela y se pongan a trabajar”, evidencian no sólo un desplazamiento del lugar de la escuela como espacio del saber. También la familia ya no transfiriere incuestionablemente su confianza y poder -recluido en el ámbito privado- a la escuela pública para la formación de sus hijos (Giovine y Martignoni, 2008).

2.3 La familia

Las opiniones de las familias respecto a la prescripción oficial de ampliar la obligatoriedad escolar, pueden agruparse alrededor de dos posiciones; ambas impactadas por una cierta erosión de la confianza en dicho vínculo. Por un lado, las familias para quienes la decisión gubernamental extendería el tiempo de escolaridad inútilmente al no revertir la creciente des-legitimidad de la escuela como canal de movilidad social o progreso. Una posición fuertemente anclada en una “expectativa escolar” anticipatoria, cortoplacista y desesperanzada respecto del futuro y frente a la vulnerabilidad que experimentan sus entornos familiares provocando que sus hijos se inserten tempranamente al mundo del trabajo. El fuerte descreimiento en el valor social de la cultura escolar y sus credenciales: “la escuela no les va a servir de nada”, “en la situación en la que estamos que no hay trabajo, para qué más años obligatorios”, constituyen parte de los testimonios que familiares evidencian del debilitamiento de algunas de las premisas centrales sobre las cuales se edificó la alianza moderna escuela-familia. Una alianza que se constituyó en el resultado de la imposición del estado al renunciar a la “productividad o trabajo infantil” por medio de las leyes de la obligatoriedad escolar y a la superación de la confianza por parte de la familia hacia la escuela a través de la legitimidad que esta última supo producir en relación a las funciones sociales asignadas (Narodowski y Carriego, 2006).

Una segunda posición esta representado por los padres para quienes la ampliación de la obligatoriedad constituye un hecho auspicioso. Pese a las valoraciones positivas que parecieran transmitir los testimonios obtenidos de este grupo de padres, no le otorgan a la escuela y su mayor permanencia en ella -al igual que el primer grupo- un

valor asociado a la construcción de un proyecto autónomo de largo plazo. Más bien, es considerada como una política de carácter preventivo y de control social que constituye un avance en relación al tradicional carácter expulsivo de la escuela media. Las preocupaciones que ocupan la centralidad de su discurso no tienen tanto que ver con la relevancia o devaluación de la dimensión pedagógico-didáctica, sino con «la seguridad» que ofrece la institución escuela frente a la peligrosidad de la calle. Priorización de una función que parece evidenciar el debilitamiento del contrato social establecido por ambas instituciones.

Los testimonios han quedado anclados a las representaciones construidas durante los años más álgidos de la crisis socioeconómica argentina, y aún no parecen haberse modificado frente a la intención discursiva gubernamental que se instala en el período 2003-2007 de promover y reforzar la calidad de los saberes “postergada” por encima de las acciones vinculadas a la inclusión y retención escolar. Intensiones macropolíticas que deberán ser procesadas y resignificadas para superar el estado de excepción escolar que -en tanto tecnología de gobierno escolar- fue encarnándose en las subjetividades bajo la forma de estructuras mentales, prácticas, categorías de pensamiento y percepción, que acentuaron los procesos de individuación, y sobre todo, la prevención de la peligrosidad. Interesa indagar entonces cómo la prevención de la peligrosidad y el pensamiento clasificatorio permean la cultura escolar, y sobre todo, la convivencia dentro de la escuela.

3. Interdependencias y reciprocidades: la convivencia escolar

Como se ha visto, la ampliación de la obligatoriedad escolar constituye una política a través de la cual puede observarse el cambio de criterio selectivo de la escuela media. Un patrón de inclusión/exclusión que impregna su cultura, las visiones de los diferentes actores escolares, así como sus tradicionales dispositivos e instrumentos regulatorios; muchos de los cuales constituyen en la escuela analizada en fuente de malestar y conflicto.

Pese a los avances que en relación al tema han venido generándose en los últimos años con la recuperación de la democracia, la ya citada promulgación legislativa de los derechos de niños, niñas y adolescentes y la democratización de la normativa disciplinaria escolar. Aún existen resistencias en muchas instituciones bonaerenses para dar lugar a la implementación de nuevos regímenes de convivencia. Las prácticas normativas utilizadas tradicionalmente por la escuela para instituir el orden y moldear

subjetividades han sido permeadas –en casos como los de esta escuela- por un contexto desigual y por principios de visión y clasificación –en muchos casos- estigmatizantes respecto de los alumnos; otorgando visibilidad a nuevas figuras adolescentes en detrimento de la clásica concepción de la adolescencia como una etapa de transición, como un todo homogéneo. Ello incide de un modo particular sobre la disciplina escolar y sobre la construcción de la experiencia de los alumnos al enfrentarse a diversas ideas de justicia, autoridad, democracia, ciudadanía, tolerancia, respeto, solidaridad.

La existencia de diferentes sentidos respecto a estos valores centrales de una cultura política democrática³ torna difusas y confusas las reglas generales que el paradigma moderno estableciera para distinguir entre lo legal/ilegal; lo legítimo/ilegítimo. Frente a ello, los individuos responden y resuelven sus conflictos en sus interacciones cara a cara de manera individual, reforzando la producción y reproducción de la desigualdad y por tanto, restringiendo la construcción de una experiencia común (Gayol y Kessler, 2002; Litichever, y Nuñez, 2005; Infante Acevedo, 2005). Pero a la vez, experimentando –en algunos casos- un sentimiento de “impotencia” puesto de manifiesto frente a una falta de poder o potencialidad para manejar el curso de los acontecimientos por efecto de un progresivo ensanchamiento del campo de lo posible (Eherenberg, 2000) acentuando los procesos de individualización de la acción. En otros términos, frente al carácter difuso y arbitrario de reglas disciplinarias que parecieran dar cuenta de la existencia de un contexto de desprotección institucional consecuencia del debilitamiento de ciertos marcos regulatorios las normas de convivencia.

Los testimonios de alumnos y docentes reflejan no sólo las denuncias respecto a divergencias en los criterios institucionales para establecer una sanción, sino también las posibilidades de que se multipliquen las arbitrariedades y desentendidos. La inexistencia de pautas mínimas sobre las cuales gestar un entendimiento institucional que permita el diálogo, el intercambio de ideas y la construcción de acuerdos habla de una dificultosa comunicación. El debilitamiento de la norma se expresa en su bajo nivel de institucionalización y grado de cumplimiento de la sanción que no garantizan la convivencia escolar. Por el contrario, se va incrementando la individualización de la

³ Se entiende aquí la cultura política como las “formas a través de las cuales las sociedades elaboran imaginarios, normas, valores y patrones de conducta en torno al orden establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación, a las jerarquías establecidas, así como a los escenarios específicos en los que tienen lugar las interacciones sociales y los múltiples procesos de formación y socialización” (Del Castillo y Crespo en Herrera y Díaz, 2002:128).

acción menoscabando no sólo los procesos de socialización, sino también la integración al mundo escolar. El sistema disciplinario que posee la escuela no pareciera estar sustentado en una justicia restitutiva o reparadora de acuerdo a la naturaleza del acto infractor, sino más bien anclada en criterios jerárquicos, burocratizados y cuantificables -centrados en firmas, suspensiones y expulsiones de la escuela- provenientes del aún vigente -para esta escuela- Reglamento General para las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires del año 1958. Este sistema disciplinario se presenta alejado -al menos discursivamente- del nuevo orden normativo vigente en el gobierno bonaerense desde el año 2002. El cual, al promover la formación de acuerdos y consensos institucionales basados en la generación de un diálogo intergeneracional, tiende a la adquisición de una “conciencia democrática” centrada en el reconocimiento del adulto en su rol de autoridad y del alumno o alumna adolescente como sujeto de conocimiento y derechos.

Las evidencias recogidas en el trabajo de campo referidas al intento por soslayar la confrontación y el debate de ideas conduce a preguntarse: ¿qué otras cuestiones encubren estas prácticas?, ¿cuáles son los riesgos que pueden implicar los acuerdos institucionales? Quizá una de las respuestas deba buscarse en el modelo de autoridad basado en la centralización y personalización del poder. Resolver cada situación de indisciplina caso por caso, pareciera resultar una estrategia preservadora del orden al no incluir otras voces, pareceres e intereses que pudieran constituirse en una amenaza de conflictos más complejos. Especialmente, porque el orden escolar fue concebido junto a una determinada noción de autoridad definida en un sentido weberiano, es decir, en la creencia en su legitimidad.

De este modo se individualiza el sentido de la justicia al dar respuestas focalizadas a las diferentes situaciones planteadas, no interviniendo criterios universales que sitúe a los actores en condiciones de igualdad (Litichever y Nuñez, 2005). Por el contrario, los “procesos de negociación” generan una serie de prácticas de interdependencia en torno al imperativo retentista, articulando intereses generales e intereses particulares de los actores. En el primer caso todos se encuentran implicados, es necesario “remar juntos”, ya que del cumplimiento de este imperativo dependerán la conservación de cargos, cursos y divisiones, el acceso a programas especiales y la obtención de mayores recursos. En el segundo, prima lo personal: buscar escuelas menos “conflictivas y no tener cursos numerosos...”. La ausencia de una normativa individualiza cada decisión en tanto la norma como

“criterio...medida o (...) ejemplo de procedimiento, de proceso, de dimensión, de extensión, de cantidad, de calidad o de tiempo, establecida por una autoridad, por la costumbre o por el consenso, como base de referencia o de comparación” (Harriman en Ewald, 1993).

Pareciera encontrarse hoy en un estado de debilidad, no cumpliendo una función reguladora como modo de producir un principio de valorización extraído del juego de las oposiciones que establecía el límite entre lo normal y lo anormal, entre lo permitido y lo prohibido, instituyendo relaciones de poder, categorías y clasificaciones acerca de cómo concebir la realidad (Giovine y otros, 1995). El incumplimiento o arbitrariedad en el cumplimiento de la norma -erosión de aquel espíritu de disciplina característico de los grandes espacios de encierro de la sociedad disciplinaria- expresa su inadecuación a las circunstancias, necesidades y demandas actuales, y a una falta de acuerdos institucionales. De allí la impotencia frente al poder debilitado de quienes debieran portarlo, como de los alumnos que necesitan reconocerlo.

“Nosotros creo que podríamos participar en la construcción del sistema de disciplina (...) pero no nos dan bola en esta escuela (...) porque acá los mayores son los que deciden y nosotros no nos podemos meter. Nosotros nunca pudimos hablar con los mayores, porque ellos no nos escuchan” (Carlos, alumno de 9º año).

El escepticismo que refleja éste como otros testimonios da cuenta del incumplimiento y/o arbitrariedad en el cumplimiento de las sanciones. Esta situación es considerada como una de las cuestiones más importantes a ser revertida si los alumnos tuviesen la posibilidad de participar en ello, pues les implica la anulación de una parte del vínculo con la autoridad; esta relación presupone a “un otro” que desaparece, se vuelve sordo: “los mayores no nos escuchan”, “no tenemos autoridad”. A la vez, es una práctica alejada de una cultura política democrática basada en la definición de acuerdos y consensos institucionales en los que intervengan los diferentes actores escolares. Aunque ello no supondría el vacío de la actividad moral, sino que ésta adoptaría una posición heterónoma -alejada del autogobierno- regida por los otros: los adultos (Narodowski, 1993). De este modo la desprotección de soportes colectivos convierte a cada uno de los actores de la escuela en protagonistas de su propia acción, impulsándolos a privilegiar su diferencia para preservar o mejorar su propia situación. Estrategias individuales que se desarrollan pese a la impronta discursiva de la directora de la escuela intentando –como sostienen sus expresiones- “aunar criterios” con los

docentes respecto de lo que se “debe decir” y la “medida que se debe adoptar” con los alumnos para evitar el conflicto y el desorden o “el aprovechamiento que de eso puedan hacer los padres y los alumnos”.

3.1 Las luchas por el reconocimiento

Ha podido observarse cómo la experiencia escolar adolescente pareciera presentarse tensionada entre el imperativo de la contención social con miras a incrementar la retención, y el debilitamiento de la fuerza instituyente de la escuela. Ello se cristaliza en la emergencia de sentimientos de angustia, impotencia y rebeldía de los actores escolares con la percepción de actos ilegítimos e injustos vinculados a la autonomización de la norma y la desprotección de su natural fuente portadora: la autoridad adulta. La subjetivación se presenta aquí como un acto de reflexión, de crítica y distanciamiento entre el yo individual y el yo social (Dubet y Martucelli, 1999) que involucran –especialmente a los alumnos- en procesos de individualización que suponen luchas por el reconocimiento. Sin embargo, en esta búsqueda por obtener la “representación”, es decir, por lograr que se les otorgue la palabra, los alumnos de esta escuela parecieran no encontrar en ella un espacio abierto al diálogo y al entendimiento. Sus relatos –como se ha visto hasta aquí- denuncian una incomunicación con el mundo adulto ya que sienten que su palabra no es escuchada ni valorada; evidenciado esto en sus limitadas posibilidades de intervenir en el cambio del sistema disciplinario. Así como en el despliegue de prácticas estratégicas que intentan desde asumir la propia representación hasta delegarla en otros “mediadores” para resolver los conflictos.

Las expresiones de este grupo de alumnos muestran una vez más las interrupciones –y en algunos casos clausura- de los canales de comunicación con el mundo adulto. La angustia que les genera el temor a que de ellos se “hable por atrás” - como expresa Matías- forma parte de un estado de incertidumbre identitaria. Ello se genera a partir de una situación de estigmatización desde la cual experimentan la sensación de no saber con exactitud lo que los demás –en este caso algunos docentes- piensan realmente de ellos; ignorando la categoría en la que los ubican y si esa ubicación finalmente los favorece o perjudica en función de su estigma: “si hay algo de nosotras que a ellas no les guste, que nos lo digan en la cara”, sostiene Agustina cuando indignada presume que los adultos no valoran su palabra u opinión. Frente a ello –quizá acrecentado al no ser partícipe de su propia representación- la baja autoestima se experimenta como un temor a ser «desnudados» y a sentir por ello vergüenza; un

sentimiento que –como se ha dicho antes- poseería una significativa fuerza en cuanto a la producción de sumisión⁴.

Los intercambios entre Matías, Julia, Patricio y Jorgelina –alumnos del 8º año- ponen en evidencia el debilitamiento del tradicional carácter protector de una autoridad que -anclada en una jerarquía- lograba convertirse en fuente de confianza básica para la construcción identitaria y –a su vez- la regulación de las relaciones entre diferentes actores escolares garante de la integración (Giddens, 1995). En una situación que los tornaría invisibles frente a los otros, la «angustia» y la necesidad del «desahogo» parecieran estados anímicos que emergen como síntomas de una inseguridad ontológica característica de situaciones basadas en aquella confianza; poniendo más fuertemente en evidencia la crisis de legitimidad que otrora estuviera otorgada a priori a la autoridad. Esto también ha podido observarse en la ya citada ruptura o debilitamiento de la alianza escuela – familia en el marco de la cual la escuela y el docente son atravesados por un fuerte cuestionamiento; debiendo ser ahora la autoridad –la creencia en su legitimidad- producto de una construcción o conquista sujeta a continua revisión.

Desde una visión aún redentora de la escuela, el testimonio de estos padres «personalizan» la crisis del tradicional sentido moderno de la escuela y su figura de autoridad adulta al centrarla exclusivamente en el docente y el debilitamiento de aquella legitimidad que otrora se le otorgara desde la conformación del magisterio. Momento en el cual la figura de autoridad constituía la articulación de elementos morales, vocacionales y redentores al servicio de la igualdad, la universalidad y la homogeneidad (Birgin, 1999). Expresiones como “los docentes van por el sueldo y nada más”, “los docentes toman a los chicos como un sueldo”, “los docentes perdieron la vocación”, emergen de los testimonios despojadas de un análisis de tipo económico, socio-político y cultural; como si las condiciones laborales y profesionales de los docentes no fueran atravesadas por los condicionantes de su contexto social. Ello pone en evidencia no sólo el desmarcamiento del efecto institución y la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones sobre la autoridad docente, como parte de una crisis generalizada de las instituciones de representación (Tenti Fanfani, 2004). Sino el arraigo y persistencia de visiones y creencias incorporadas y naturalizadas por algunos padres culpabilizando a la escuela y –especialmente- a los docentes del derrumbre de la educación.

⁴ Elías (1993) muestra cómo la vergüenza ha ido desplazando la violencia física en tanto parte de las mutaciones que afectan la relación entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales en el proceso civilizatorio.

Los testimonios obtenidos, además de poner nuevamente en evidencia las denuncias que los alumnos llevan a cabo de las arbitrariedades en el cumplimiento de la norma y la palabra empeñada. Resaltan el contenido que otorgan a la figura de autoridad y los criterios desde los cuales le imprimen legitimidad. Así, el orden y la capacidad para imponer la disciplina, el superior juicio y la seguridad, constituyen para Noel y sus compañeras, los criterios o principios sobre los cuales debería construirse la autoridad: “la autoridad es poner orden, disciplina”, “no habría tantos problemas de violencia”. Sin embargo, esa figura de autoridad parecería desvanecerse frente a la fluidez de la norma para regular la convivencia escolar y la sensación de no ser reconocido por el otro; generando un distanciamiento entre autoridad y legitimidad al no reflejar la fe en el adulto por el sentimiento de confianza y protección: “no tenemos autoridad”, “las personas tenemos derecho a opinar, o “que nuestra opinión tenga valor y podamos tener la razón sin ser grandes”.

Frente a ello, la adopción de la figura del mediador -expresado en la delegación de representación en un docente-, el paro y las firmas parecieran ser las estrategias que adoptan los alumnos para alcanzar ciertas metas u objetivos escolares. Ellas expresan a su vez la ausencia de “códigos culturales compartidos” que favorezcan el intercambio generacional necesario para la construcción de relaciones de autoridad que permitan conducir el proceso de socialización (Miguez, 2000). Si bien los alumnos reconocen – formalmente- la figura de la autoridad en la persona de la dirección, impugnan su fuerza para abrir espacios de diálogo y construcción de acuerdos/consensos. Se da lugar así, a la emergencia de la autoridad como figura autónoma, una autoridad con poder sin protección que va dejando trunca entonces la posibilidad de construir una experiencia ciudadana crítica y autónoma en los alumnos al despojarlos de su propia representación.

Por último ¿cuál debiera ser el lugar de docentes y directivos frente a mecanismos regulatorios que ya no son suficientes porque han perdido su valor universal? Mecanismos cuya sanción, es decir el castigo -la firma, la suspensión y como medida extrema raras veces concretada, la expulsión-, formarían parte de “la función de atribución” en tanto se impondrían desde afuera y no como resultado de un proceso de construcción colectiva (Merieu, 1998).

En suma, y marcando cierta distancia con aquellas posiciones que sostienen la desaparición de la relación asimétrica de poder intergeneracional, lo que pareciera haber entrado en crisis en la escuela es esa postura weberiana de la autoridad identificada con el sentido del deber que conducía al miedo a la sanción. Pero también a la convicción de

la creencia en su legitimidad. Dimensión simbólica –advierte Preterossi (2003)- que obliga a “la obediencia, en cierto modo, sin constricción pero por adhesión” (p.94). Una crisis de autoridad que pareciera formar parte de un entramado mayor característico de las sociedades desiguales en las cuales -sostendrá O’Donnell (2002)- la declinación del universalismo de la ley va acompañada de una sensación de ilegitimidad que inspiran las instituciones. Por un lado, los alumnos que reclaman ser escuchados y –a la vez- obtener límites, cumplimiento de sanciones frente a deseos que quedan trancos de orientación y protección ante la ausencia de ley. Los padres, también reclaman límites y denuncian el creciente declive de la figura de la autoridad docente frente a los incumplidos derechos de sus hijos. Y el docente, para quien ya no es suficiente el tradicional llamado de atención y hasta la sanción vinculada a la amonestación: “la palabra del docente tenía poder y hería, te hacía sentir un gusano si quería, ¿qué habrá sido lo que nos quebró esa historia?” expresa Sofía, la directora de la escuela.

De ahí que recurra a otras estrategias que oscilan entre una posición de dominación basada en la judicialización del conflicto y en la amenaza que para estos jóvenes significa quedarse en el afuera del afuera: “vas a quedar en manos de un juez”, expresa una docente a su alumno. Hasta otras que prescinden de la sanción frente al temor y amenaza a su propia seguridad y dignidad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2004). Estado de excepción. Homo sacer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bauman, Z. (2003). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.
- Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1999). ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. Revista Estudios del currículum, Vol. 1, N° 2, 132-161. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Ehrenberg, A. (2000). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ewald, F. (1993) Foucault. A Norma e o Direito. Lisboa: Vega-Comunicação & linguagens.
- Filmus, D. (2001). La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. En C. Braslavsky (Org.), La educación secundaria.

¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos (pp. 149-221). Buenos Aires: UNESCO-IIPE. Santillana.

- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (Comp.), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso (pp. 35-64). Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

- Foucault, M. (1991). Saber y verdad. España: La Piqueta.

- Gayol, S. y Kessler, G. (Comp.) (2002). Violencias, delitos y justicias en la Argentina. Buenos Aires: Manantial. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Giddens, A. (1995). Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.

- Giovine, R. y otros (2005). Dossier: La heterogeneidad del mapa educativo argentino. Un análisis por provincias. En Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones. N° 15, Tandil: NEES-UNCPBA.

- Giovine, R y Martignoni, L. (2008) “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa*. N° 30, Año 17 (pp.79-88). FLACSO, Buenos Aires.

- Goffman, E. (1963). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

- Herrera M. y Díaz, C. (2002). Cultura política, proyecto de nación y educación en Colombia. En I. Castro (Coord.), Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura (pp. 123-150). México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores y Universidad Nacional Autónoma de México.

- Infante Acevedo, R. (2005). Los derechos de los jóvenes en la escuela colombiana. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de Post-grado. Grupo de Investigación Educación, Política y Cultura. Anales. IV Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina. 3-6 de Mayo, Bogotá, Colombia.

- Litichever, L. y Nuñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media (CD). En Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de septiembre.

- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (Coord.) (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Noveduc.

- Martignoni, L. (2002). Obligatoriedad escolar y estrategias de retención en el tercer ciclo de la educación general básica. Provincia de Buenos Aires 1996-2001. (Tesis de

Maestría no publicada). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina/Universidade Estadual de Campinas-Brasil.

- Merieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Miguez, D. (2000). Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas. *Revista Espacios en Blanco, Serie Indagaciones*, N° 10, 49-68 U.N.C.P.B.A, Facultad de Ciencias Humanas NEES, Tandil.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En *La escuela frente al límite* (pp. 11-22). Buenos Aires: Noveduc-CINDE-RED-Expedición- Universidad de Manizales.
- O'Donnell, G. (2002). Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina". En J. Méndez, G. O'Donnell y P.S. Pinheiro (Eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina* (pp. 305-336). Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000) (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, S.A.
- Preterossi, G. (2003). *Autoridad. Léxico de política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Robles, F. (1999). *Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Santiago de Chile: Sociedad Hoy.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado en Escola Jovem: un novo loar sobre o encino medio*. Organizado por el Ministerio da Educacao Media e Tecnológica. Coordenacao-Geral de Encino Medio, Brasilia.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. *Revista Todavía*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.