

La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria

Pedro Nuñez

Licenciado en Ciencia Política (UBA).

Magister en Estudios y Políticas de

Juventud (Universidad de Lleida, España).

Doctor en Ciencias Sociales

(UNGS/IDES).

FLACSO/CONICET/UBA

E-mail: pedronunez74@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos interesa explorar en las características que adquiere la experiencia escolar contemporánea, especialmente en relación a la construcción de vínculos inter e intra-generaciones. Buscamos enfocarnos en los procesos de convivencia escolar y en las situaciones de discriminación que perciben en sus instituciones, como una manera de producir reflexiones que permitan discutir acerca de las características que adquieren las interacciones en el espacio escolar. Entendemos que la categoría “juventud” permite iluminar procesos sociales más amplios, en particular las formas que adquieren las interacciones sociales. El artículo se encuentra organizado en tres apartados. En el primero de ellos se presenta una discusión sobre las formas contemporáneas de producción de la juventud. A continuación, se realiza un recorrido por los estudios sobre jóvenes, convivencia y violencia escolar en la Argentina. Finalmente, en el tercer apartado se presentan resultados de investigaciones realizadas desde el Área Educación de la FLACSO, donde indagamos en las situaciones de discriminación y los procesos de convivencia escolar que las y los jóvenes perciben en sus escuelas como una manera de reflexionar sobre la construcción de vínculos inter e intra generacionales.

Palabras claves

Escuela secundaria – Juventudes –
Convivencia escolar – Violencia escolar

Abstract

In this paper we are interested in analysing the characteristics that acquires contemporary school experience, especially in relation to building links inter and intra-generations. We seek to focus on the processes of school life and in situations of perceived discrimination by the students in their institutions, as a way of producing reflections that allow discuss the characteristics they acquire interactions in the school space. We understand that the category “youth” can illuminate wider social processes, particularly the ways the social interactions. The paper is organized into three sections. In the first one a discussion on contemporary forms of production of youth is presented. Then a tour is done by studies on youth, coexistence and school violence in Argentina. Finally, in the third section research findings from the Education Area FLACSO where we investigate situations of discrimination and processes of school life that the young people perceive about building their schools as a way to reflect present inter and intra generational ties.

Key words

Secondary school – Youth – School
environment – School violence

I. Jóvenes transitando la incertidumbre

En este trabajo nos interesa explorar en las características que adquiere la experiencia escolar contemporánea, especialmente en relación a la construcción de vínculos inter e intra-generaciones¹. A partir del análisis de las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares podemos desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren en formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos (Elías, 1996). Asimismo, elegimos el espacio escolar debido a que el nivel secundario es objeto de una profunda preocupación social. Tal como ya fue descrito de manera insistente, en los diagnósticos pareciera predominar una mirada que enfatiza en la “pérdida” antes que en el surgimiento de innovaciones en su formato y en sus funciones. Mientras algunos análisis se ocuparon de destacar que estamos ante una institución con contenidos perimidos e incapacitada para formar de acuerdo a los actuales requisitos del mundo laboral, muchos otros –con amplia resonancia en los medios de comunicación– refirieron a la preocupación por la convivencia en las aulas, los niveles de violencia entre los alumnos y de ellos hacia sus profesores, y los problemas de aprendizaje, como elementos de fenómenos que “antes no pasaban” (Núñez, 2013).

Si bien no es nuestra intención trazar aquí un recorrido por los estudios, enfoques y categorías utilizadas a lo largo de estos años para abordar problemáticas sociales que involucran a los y las jóvenes, en particular las referidas al vínculo entre juventud y violencia a lo largo de estas páginas enfatizamos en una conceptualización de la juventud como una construcción social, que adquiere sentido en “la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad” (Feixa, 1999:84). La construcción del sujeto juvenil es consecuencia también de las formas de nombrar a los jóvenes por parte de

1 Algunas reflexiones que aquí se abordan fueron presentadas por Pedro Núñez en el panel especial “La juventud de los márgenes; ¿la nueva clase peligrosa?”. Coordinado por Ma. Eugenia Garma durante el Congreso sobre Democracia organizado por la Facultad de Ciencia Política y RRII de la UNR en septiembre de 2014.

las políticas públicas. De allí la necesidad de repensar las conexiones entre la cultura hegemónica y las producciones culturales de las y los jóvenes así como, especialmente, las leyes y políticas que construyen un estatuto de la juventud. Nos referimos tanto a las que establecen nuevos derechos como el voto desde los dieciséis años o la obligatoriedad de la escuela secundaria, pero también pensando en su reverso, la conformación de instituciones responsables de velar por aquella juventud “descarriada”, alejadas de las pautas de comportamiento consideradas “convencionales” como fue documentado por trabajos clásicos como los de Matzda (2014) quien sostiene que quienes cometen infracciones no forman parte de una subcultura delictuosa sino que adhieren a los mismos valores, principios y preceptos que el resto de la sociedad sólo que se proveen de argumentaciones que suspenden la evaluación moral negativa de las acciones ilegales. Por el contrario, Foote Whyte (2005) en otro estudio fundamental sí vincula el papel que cumple la escolarización en la conformación de la “sociedad de la esquina”. Si bien el grupo de la esquina no era prioritariamente delictuosa que expresaba los intentos por crear subculturas para regular gran parte de su tiempo libre y producir valores y formas de conducta que diferían de las necesarias para sostener la escolarización. Aquellos jóvenes de los sectores populares interesados en mantenerse en la escuela debían abandonar el espíritu de grupo y los valores comunitarios forjados en el barrio. En la Argentina Sandra Carli (2011) demostró que durante la conformación del Estado nacional se fueron delimitando discursos acerca de la infancia y la necesidad de su escolarización que convertiría, a partir de la Ley 1420 de educación primaria gratuita, obligatoria y laica, de niños en alumnos, necesarios para la consolidación de un país moderno. Ahora bien, tal como la autora destaca las escuelas estaban destinadas a alejar a los niños de la calle, diferenciando entre quienes serán considerados alumnos y aquellos tutelados por otras normativas de la época siendo caracterizados como “menores”.

En la actualidad, en la Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006 la escuela secundaria es cada vez más una institución atravesada por una doble obligatoriedad

(D'Aloisio, 2014) ya que la obligatoriedad legal se suma a la social (Tenti Fanfani, 2007). En muchos casos este nivel aparece como una institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben estar para evitar estar en un lugar considerado peligroso como es conceptualizada muchas veces la calle, particularmente “la esquina”. De esta forma, la figura del “desertor” asoma como un nuevo espectro que se posa para señalar a aquellos jóvenes no ya sólo descarriados sino que valoran los derechos que supuestamente se les están brindando.

¿Qué características asumen las actuales formas de ser joven? No pretendemos describir de manera extensa las características socio-económicas de quienes son considerados como jóvenes. Sin embargo, resulta pertinente recuperar la discusión sobre la producción contemporánea de la juventud y su relación con nociones como riesgo, incertidumbre, inseguridad que en la actualidad asumen nuevos sentidos. Dicho más claramente, riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionar el tránsito por la incertidumbre. El trabajo de Machado Pais (2007) donde recurre a la idea borgeana del laberinto para pensar las trayectorias juveniles resulta de gran utilidad para repensar las biografías juveniles. El laberinto posee un atractivo fenomenal ya que presupone la posibilidad de lograr por los propios medios encontrar la salida, a la vez que disfrutar de la búsqueda a partir de alternativas. Brinda simultáneamente el placer del extravío y la expectativa de salir de él. Sin embargo, el autor nos advierte que para algunos jóvenes los riesgos ofrecen oportunidades y para otros “la vida en una lotería, donde los riesgos están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente hace a la vida insegura” (Machado Pais, 2007:23). Según su análisis mientras el riesgo incluye la perspectiva de que se produzcan determinadas amenazas pero que pueden anticiparse, teóricamente a través de alguna forma de cálculo o previsión, la inseguridad –como lo opuesto a la seguridad en tanto expresión de una condición de estabilidad o permanencia, que permite proyectar una carrera– expresa “un sentimiento de in-

certidumbre en relación con el futuro, con lo desconocido” (Machado Pais, 2007:24).

A la par de estas cuestiones, aquí se enfatiza en un aspecto que consideramos relevante para reflexionar sobre las formas de producción de la juventud por parte de las políticas públicas y que podemos organizar en dos cuestiones. La primera, la diversidad de situaciones englobadas bajo lo que suele conceptualizarse como “juventud en riesgo” y dificultades para la búsqueda de trabajo a partir de cuestiones como la segregación urbana derivada de las dificultades que tiene para circular por zonas de la ciudad alejadas de sus barrios (Saraví, 2004). Un riesgo similar emerge ante las políticas que parten del diagnóstico de los jóvenes NI-NI (denominación para referirse a quienes no trabajan *ni* estudian). Efectivamente, tal como demostró Saraví (2004) unos años atrás y el Documento de Políticas Públicas elaborado recientemente por Cippec (2014) es preciso desagregar los datos para poder dar cuenta de la diversidad de situaciones así como de las componentes que se engloban bajo dicha caracterización. A modo de ejemplo, Cippec señalar que, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, la mayoría de quienes aparecen englobados bajo la categoría NI-NI son mujeres, madres y pobres.

Un segundo aspecto de la juventud por parte de los programas y las políticas públicas dirigidas a jóvenes refiere a la conformación de los sujetos como beneficiarios, pertenecientes a *sectores vulnerables* a pesar de la retórica de derechos presente en sus fundamentos. Esta construcción no sólo vuelve a englobar bajo una categoría a quienes pueden atravesar experiencias diferentes sino que olvida que muchos de las y los jóvenes que participan son, en su mayoría, quienes ya cuentan con un conjunto de soportes que los lleva a tomar parte en distintas actividades, sea por el acompañamiento familiar, de la pareja, porque participan o se encuentran vinculados con distintas instituciones (Nobile, 2014). Al caracterizar a la población objetivo como “vulnerable” se cristalizan en los mismos fundamentos del programa una serie de representaciones negativas sobre los jóvenes, que los sitúan en un lugar de negatividad de sus posibilidades (Chaves, 2010). Asimismo, los trabajos de Medan, quien estudia los programas de

prevención social del delito que incluyen transferencias condicionadas de ingresos, se pregunta tanto por los sentidos del riesgo (Medan, 2012) como por las negociaciones en torno a la idea del proyecto de vida y las configuraciones de género (Medan, 2011). Sus aportes acerca de las negociaciones entre beneficiarios de dichos programas y agentes estatales sobre qué significa el riesgo representan una línea de trabajo a profundizar en relación al diseño e implementación de políticas públicas para jóvenes. A pesar del discurso sobre la inclusión, en muchas de las políticas diseñadas se desdibuja la idea del joven sujeto de derecho, prevaleciendo la construcción de la figura del beneficiario de políticas sociales, como sujeto en el que se enfatiza en la vulnerabilidad de su condición y, posiblemente, consolidando y recreando formas de desigualdad.

II. Los estudios sobre jóvenes, convivencia y violencia en la escuela

Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que otrora habitaban las aulas de las escuelas secundarias. Son otras generaciones transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto. Este punto nos lleva a considerar como plausible la hipótesis de la existencia de un proceso que para algunos remite a una *disociación* o *forzamiento* (Tiramonti, 2011) entre la propuesta de la escuela secundaria y las actuales formas de ser joven y que en otro trabajo hemos conceptualizado como dislocación (Núñez, 2013). Pero, ¿qué sabemos sobre la convivencia y la violencia escolar?

En un trabajo reciente donde se preguntan por la manera en la que los estudios abordaron en la última década la cuestión de la “construcción de la ciudadanía” en la escuela secundaria Fuentes y Núñez (2012) presentan cuatro ejes temáticos que resaltan como los predominantes en los estudios sobre la ciudadanía en la escuela secundaria: las prácticas políticas de los actores educativos; la transmisión del pasado y la idea de nación; los cuerpos, género y sexualidades; y los

procesos de convivencia y la presencia de violencias en la escuela. En su texto, los autores destacan que en relación a este último eje –los procesos de convivencia y la presencia de violencias en la escuela– encuentran tanto investigaciones más preocupadas por comprender los cambios en las nociones de disciplina y de convivencia como otras que se interrogan por las violencias escolares, a partir del estudio de procesos de estigmatización. En cuanto a la primera cuestión resaltan que en un trabajo de mediados de los 2000 Inés Dussel planteaba la existencia de dificultades para “decir la ley” en la escuela (Dussel, 2005), lo que producía un desdibujamiento de las fronteras entre lo permitido y lo prohibido. Por su parte, estudios realizados a mediados de la década pasada muestran que la noción de convivencia intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina básicamente como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta y se intenta incorporar una concepción más amplia que hace referencia a los modos de estar junto con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Litichever y Nuñez, 2005). Asimismo, en otros trabajos, Litichever y otros (2008) presentan una tipología de Reglamentos de Convivencia a partir del estudio de las pautas que regulan, los actores comprendidos por las mismas, la presencia de temáticas como los derechos humanos y específicamente los de los jóvenes, el respeto, los intentos por contemplar las situaciones de discriminación o la conceptualización sobre el conflicto. Finalmente, Lucía Litichever destacó que los estudiantes suelen tener en cuenta intencionalidades, causas y posibilidades para decidir la sanción que se ajusta de manera pertinente a cada circunstancia, por lo general los adultos contemplan la situación haciendo hincapié en las características particulares de los sujetos, por lo tanto, en el momento de decidir la sanción consideran quién efectúa la transgresión, sus antecedentes, la historia o situaciones particulares del estudiante implicado (situaciones familiares, personales, trayectoria escolar) o la jerarquía del damnificado (Litichever, 2014).

En cuanto a las temáticas de “violencia”, Fuentes y Nuñez (2012) señalan, grosso modo, dos grandes líneas: aquellos trabajos que se preguntan por los “climas escolares” y los que incorporan las ex-

pectativas, emociones y sentidos que jóvenes y adultos asignan a la escolarización como parte de una lectura sobre las “violencias” presentes en la escuela. En la primera, encontramos estudios que abordan estas temáticas desde el interrogante por la asociación entre la discriminación y la violencia. Investigaciones recientes establecen una relación entre formas de violencia –las que denominan “incivilizadas” u “hostigamiento” y violencias propiamente dichas– y creencias estereotipadas con respecto a las diferencias de género, la naturalización de la violencia y la diversidad sexual y la xenofobia (Kornblit y Adaszko, 2008). De acuerdo a los autores, los diferentes climas sociales imperantes en las escuelas permiten explicar los niveles de violencia. En una investigación donde analiza la experiencia escolar de algunos jóvenes de origen extranjero que asisten a escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Mariana Nobile (2006) al explorar en la cuestión de los insultos y las burlas infiere que hay diferentes valoraciones según la nacionalidad del extranjero. Según la autora, los de origen boliviano, peruano y paraguayo son blanco de burlas constantemente mientras que los orientales, dominicanos, cubanos y europeos no atraviesan por estas humillaciones. Por su parte, el segundo enfoque está presente en otras investigaciones que buscaron incorporar nuevos problemas para reflexionar en torno a la violencia escolar. Esos trabajos añaden a la definición de la violencia una dimensión que considera el punto de vista de la “víctima” –tanto de quien sufrió un maltrato o herida física como si se trata de una persona que se sintió humillada– con la intención de indagar en las redes de interdependencias o configuraciones que establecen los individuos que se caracterizan por diferentes equilibrios de poder (Kaplan, 2009). Los artículos publicados en el libro que recopila los avances de la investigación dirigida por Carina Kaplan buscan evitar fijar causalidades y correlaciones entre el clima escolar o familiar y/o el estrato socioeconómico de pertenencia y las vivencias de violencia y hostigamiento para construir una explicación sistémica que brinde elementos para comprender su emergencia. Resultan muy sugerentes los abordajes que se preguntan por la justicia y la confianza como

conceptos útiles para caracterizar a una escuela como “segura”, por los “miedos escolares” (García, 2009; Mutchinik, 2009).

Un trabajo importante por lo voluminoso es el que realizaron Míguez y Tisnes (2007) a partir de las bases de datos de los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativas aplicadas por el Ministerio de Educación en 2000 y 2005. Si bien como primeros datos los autores encuentran que para el 2000 un 20,7% de los alumnos encuestado declaró haber sufrido robos y un 18,2% haber presenciado violencia entre compañeros, el porcentaje de alumnos que siente temor es notoriamente más bajo (no llega al 10%). Asimismo, contemplando ahora los datos de 2005, encuentran que si bien entre el 35 y el 50% responde afirmativamente ante la pregunta sobre la presencia de confrontaciones entre compañeros, sólo entre el 14,4% y el 24,3% contesta que participó de las mismas.

La exploración en las violencias incorporando el estudio del modo en el que jóvenes y adultos atraviesan su proceso de socialización en el marco de determinadas configuraciones dando voz a sus expectativas, emociones y sentidos implica un esfuerzo por construir desde otros ejes la reflexión sobre un tema que lenta, pero inexorablemente tiende a llevar a las ciencias sociales a una posición que repite y alimenta el sentido común más elemental. Por lo general, los trabajos se focalizan en el análisis de los sectores sociales que se encuentran en lo más bajo de la pirámide social; como si las violencias se concentraran en determinados estratos socioeconómicos. Estos razonamientos se refuerzan al sostener como hipótesis que el sinsentido –que refiere a las experiencias de quienes no logran sentirse reconocidos o experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo o exclusión (Castorina y Kaplan, 2009)– puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos violentos. El análisis de la violencia como expresión de la ausencia de sentido de los actos sociales (Castorina y Kaplan, 2009) obtura la posibilidad de indagar en su antónimo: los sentidos que los sujetos otorgan a esas situaciones².

.....

2 Este tipo de análisis podría llevar a que de manera sumamente peligrosa tendiéramos a igualar

Una línea de aproximación innovadora es la que plantea la investigación de Pablo Di Leo (2011) en su estudio sobre los discursos y experiencias de las violencias por parte de jóvenes en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Di Leo muestra que emergen sentidos sobre las violencias entre compañeros en las cuales el “mirar mal” es la expresión más presente cotidianamente de episodios de violencia mientras que perciben por parte de las y los docentes y directivos manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y/o falta de respeto hacia ellos y ellas. Estos abusos de poder son impugnados por los y las jóvenes a partir de poner en dudas las características personales de quien ejerce la autoridad o mediante el cuestionamiento de la aplicación de las medidas disciplinarias por su arbitrariedad.

Desde el Área Educación de la FLACSO abordamos diferentes aspectos de la convivencia escolar en distintas investigaciones. Entre 2005 y 2009 realizamos el Proyecto PAV *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones* (PAV-108/2003). La investigación se realizó en veinticuatro escuelas secundarias, públicas y de gestión privada y de diferentes modalidades en cuatro jurisdicciones del país (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Neuquén y Salta), fue dirigida por Inés Dussel y contó con la participación de equipos de universidades de cada lugar. Este trabajo de investigación tuvo su continuidad en el Proyecto PIP/CONICET “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades” que se desarrolló entre 2009 y 2012 en el Área Educación de la FLACSO y contempló el trabajo de campo en cuatro escuelas de la Provincia de Buenos Aires³.

situaciones de exclusión con emergencia de la violencia olvidando la producción de violencias por parte de otros sectores sociales que disfrutaban de soportes de inclusión tanto por su nivel educativo como de ingresos –que los insertan en la configuración social dentro de trayectorias “respetables”.

3 La metodología utilizada en los dos proyectos consistió en la aplicación de encuestas a treinta (30) alumnos/as de una misma división, de 2º del Polimodal o 4º del secundario según correspondiera en cada jurisdicción y en el PIP de 5º Año cuando se implementó la nueva estructura de seis años. Además se realizaron entrevistas a alumnos, docentes, equipo directivo, integrantes del equipo de orientación y preceptores. También utilizamos otras técnicas de recolección de datos como la realización de grupos

En ambas investigaciones partimos de la constatación del proceso de fragmentación educativa que había sido señalado por distintas investigaciones (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), pero buscamos incorporar nuevos abordajes. De este modo, insinuamos que, al proceso de fragmentación se sobrepone una distinción entre tipos de comunidades educativas, donde la modalidad no tiene el peso sino el ámbito formativo, la orientación general de la propuesta escolar, el clima educativo que se conforme. Esto nos lleva a sostener la idea de un crecimiento amorfo del nivel, dado que la ampliación de la cobertura del nivel es acompañada por un crecimiento heterogéneo que genera una disparidad de situaciones preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual la persona estudie (Núñez y Litichever, 2015). La constatación de dicha disparidad de experiencias llevó a que organizáramos las escuelas según distintos tipos de comunidades para observar cómo se configuran modos de aprender y practicar la política que provocan actitudes y disposiciones diferentes ante la vida en común. El perfil institucional de cada escuela, sus tradiciones y formas de organización, la propuesta pedagógica, la existencia de espacios de participación e intervención de los estudiantes tanto como las percepciones juveniles acerca de lo que es posible o no hacer en dicha institución y el sentimiento de pertenencia a la misma son indicadores del tipo de construcción comunitaria que tiene lugar, y, fundamentalmente, de lo que la institución busca fomentar en lo relativo a la experiencia escolar juvenil.

A las desigualdades tradicionales se suman desigualdades horizontales, a partir de los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico similar. Cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la “vida en común”, y, de este modo, producen experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí. En esa investigación, con Lucía Litichever, agrupamos las escuelas en cuatro tipos de comunidades educativas:

focales y las observaciones de actos escolares, clases, las interacciones en el taller o la biblioteca y en los momentos de recreo o ingreso y salida de los alumnos/as.

las endogámicas, las que tiene un énfasis en la formación ciudadana, las desgranadas y las conexas. Más allá de los ejemplos concretos consideramos que en muchas instituciones conviven diversas características; de acuerdo al énfasis que se le otorgue a cada una de ellas prevalecerá un tipo de comunidad⁴.

El primer tipo de comunidades, que denominamos endogámicas, se caracterizan por conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas. Por lo general, cuentan con mecanismos de selección que regulan el cupo: mediante exámenes, la alta exigencia, el derecho de admisión, o el valor de la cuota. Las escuelas de formación para la ciudadanía, se caracterizan por su preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad, que establece sólidos vínculos con el conjunto social. Se trata de instituciones de larga trayectoria, algunas de ellas han sido fundadas a fines del siglo XIX, otras a principios o mediados del XX. El tercer tipo de comunidades, que denominamos desgranadas predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes, cobrando la forma de relatos útiles para justificar la existencia de mecanismos informales de exclusión. Este tipo de comunidades les ofrece a los jóvenes una experiencia educativa incierta: si bien conocen cuándo inician su escolarización secundaria no saben bien cuándo finaliza ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes. En este tipo de escuelas tiene lugar muchas veces lo que Gabriel Kessler (2004) denominó una escolaridad de baja intensidad caracterizada por el desenganche de estos jóvenes de las actividades escolares, y si bien continúan asistiendo a la escuela, casi no realizan las tareas que de ellos se aguarda. De las dos formas de desenganche que indica el autor, el disciplinado en el que la actitud ausente no genera problemas de convivencia y uno más conflictivo, representado por los *barderos*, predomina más bien la primera. Por último, otro conjunto de instituciones, que denominamos comunidades conexas, se caracterizan por

.....
4 En este trabajo nos enfocaremos al análisis de las dimensiones señaladas sin por eso dejar de reconocer que existen otros aspectos de la vida escolar que pudieran ser relevantes.

la pretensión de revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran. El espacio escolar, al poder ser apropiado genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos y logra disminuir, según lo argumentan los actores escolares, considerablemente los niveles de violencia que caracterizarían al entorno. En estos casos, la idea de comunidad refiere a un tipo de comunidad incluyente, en la cual el respeto es el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores. En esas instituciones existe un énfasis en el derecho a la educación, en la comprensión hacia los alumnos que redundan en una experiencia de comunidad que permite ser igual y diferente a la vez, de allí que la reciprocidad sea un valor enfatizado por los alumnos. Por otra parte, las comunidades conexas tienden a reconocer la necesidad de los conflictos al interior de la escuela para tramitar los distintos intereses de sus integrantes.

Ahora bien, una vez que presentamos las características principales de cada institución, ¿cuánta violencia encontramos durante el trabajo de campo? En las investigaciones realizadas no encontramos casos de violencia sino más bien lo que la literatura denomina como incivildades (Charlot, 2007). Efectivamente, las y los jóvenes que entrevistamos hicieron referencia más a situaciones de discriminación, insultos, agresiones verbales que a hechos de violencia explícita. Esto no implica que durante el tiempo que transcurrimos en las escuelas no hubieran existido peleas. De hecho en varias instituciones los estudiantes hicieron referencia a peleas, protagonizadas generalmente por varones, en las afueras de la escuela o la presencia en algunos barrios, como por ejemplo en la capital de Neuquén, de grupos de jóvenes que no estudian en la escuela y pasan tiempo fuera del establecimiento, molestando, en algunos casos, a los estudiantes. Sin embargo, estas actitudes no se reproducían al interior de la escuela. Tal vez, el relato que acá presentamos de un joven que estudia en una escuela técnica del Gran Buenos Aires permita observar la potencia con la que aún cuenta la institución escolar en la regulación de las interacciones.

Cuando le pedimos que caracterizara a su escuela el estudiante señaló: “acá vienen de muchos barrios los pibes y se creen malos todos, no podés mirar a nadie porque ya...te vienen a apurar; y siempre se

agarran los pibes, los pibitos más chicos de EGB, casi todos los días se agarraban”.

En su relato aclaró que ante esos casos el problema se resuelve con la intervención de alguno de los profesores de taller⁵. Pese a que describe un panorama impregnado de violencia establece una diferenciación entre el afuera y el adentro escolar, lo que brinda algunos indicios para pensar las múltiples maneras en que se establecen las fronteras escuela-barrio y las prácticas legitimadas a uno y otro lado en tanto la institución escolar aparece redefinida como un espacio juvenil, pero también de mayor contención.

Tal como señalamos anteriormente, en este artículo indagamos en las situaciones de discriminación como un modo de abordar el estudio del conjunto de incivildades presentes en las instituciones. Antes de continuar cabe realizar una aclaración. Cuando iniciamos el proyecto de investigación conformamos el equipo (investigadores/as y becarios/as vinculadas a la FLACSO y a las universidades situadas en las jurisdicciones seleccionadas) compartimos la preocupación con respecto a cuánto las personas encuestadas podían *acomodar* sus respuestas a lo que creían eran las que sus encuestadores deseaban escuchar, lo que despertaba algunas inquietudes sobre la fiabilidad del dato. La preocupación se convirtió rápidamente en la intención manifiesta de testear las respuestas de la encuesta en las entrevistas e incrementar el tiempo que habíamos decidido pasar en las escuelas. Si bien esto no implica que hayamos logrado mayor fiabilidad en la recolección de los datos –incluso cabe preguntarse si tal cosa es posible– en algunas cuestiones hallamos similitudes entre los datos de la encuesta y los discursos de los jóvenes. Estas semejanzas son particularmente notorias en la percepción sobre la discriminación.

Las tres primeras cuestiones que los jóvenes mencionan como situaciones por las que se discrimina en sus escuelas pueden pensarse inscriptas dentro de una misma clave analítica. Si bien presentan

.....
5 En las escuelas de la modalidad técnica que forman parte de la muestra –dos sobre seis– el espacio del taller funciona como uno de características diametralmente diferentes al espacio áulico, convirtiéndose en un lugar donde es posible generar lazos más horizontales y, gracias a ello, percibido por los jóvenes como uno donde plantear algunos conflictos y lograr resolverlos.

ciertos componentes que quizá requieran de un análisis particular es posible considerar que *por su aspecto físico o forma de hablar, por nacionalidad/grupo étnico de pertenencia y por situación socio-económica* engloban una misma temática vinculada a la construcción de la diferencia cultural con aquel o aquella considerado/a diferente. Este proceso de diferenciación puede estructurarse sobre un eje particular que predomina por sobre los otros atributos –la estética, la pertenencia o la clase social– pero sus elementos se yuxtaponen, es decir que la preeminencia de uno no imposibilita la presencia de los otros.

El proceso de construcción de la diferencia con quien se viste o habla diferente a mí, con aquellos que no son considerados suficientemente arraigados⁶ al lugar o el intento de establecer fronteras nítidas en base a la situación socio-económica emerge como reflejo de la tendencia defensiva con que los jóvenes enfrentan la incertidumbre del tiempo que les toca transitar. La construcción de la diferencia cultural condensa una serie de sentidos en tanto estrategias de preservación, donde se interrelacionan las desigualdades sociales –entre quien puede acceder al consumo y quien no, debido a las diferentes jerarquías estéticas y o por la clase social de pertenencia– y la desigualdad en el trato debida al país de origen del individuo.

Sin diferencias significativas entre escuelas públicas o privadas ni por género o clase social en las entrevistas los jóvenes destacan que la discriminación *por nacionalidad/grupo étnico de pertenencia* es una de las más extendidas en sus escuelas. Sin embargo, es posible encontrar que existen discrepancias en cuanto al grupo que es objeto del trato despectivo de acuerdo al tipo de institución. Las mismas se deben principalmente al tipo de distribución educativa de la población inmigrante, como señalé en el capítulo inicial. En las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores medios y altos los grupos más discriminados son, por lo general, los de familias de origen asiático.

.....
6 Retomamos la noción de arraigo planteada por Verena Stolcke (1999) para analizar las transformaciones en la retórica de la exclusión. La autora subraya que la noción de arraigo es central como fundamento para presentar las relaciones entre diversas culturas como hostiles. En tanto existen grupos que no pueden arraigarse a los patrones culturales dominantes su justifica una suerte de particularismo cultural que deja a cada cultura en su sitio. Finalmente, la noción de arraigo sirve como vara para medir el grado de apego a determinados valores y las posibilidades que tendrá una persona o grupo de personas de ser aceptado por la comunidad conformada.

Un joven que asiste a un colegio privado laico situado dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata señala como ejemplo el caso de un compañero: “Que es japonés, que lo ves siempre solo. Yo me acuerdo que el año pasado le dije «Che, vení» pero él sólo se apartó, no, no quiero. Pero también que los mismos compañeros no lo integran”. (Entrevista Alumno, Escuela bachiller de gestión privada, Gran La Plata)

Los relatos muestran que en los discursos de los jóvenes hay una ausencia de distinciones entre chinos, japoneses o coreanos, todos agrupados bajo la caracterización de *inmigrante*, desdibujándose la identidad particular de cada uno de sus compañeros para ser identificados bajo una nueva etiqueta que, a la vez que los coloca en el lugar del extranjero, los homogeniza como extraños. Asimismo, en otras escuelas públicas la discriminación por estas cuestiones se presente anudada a una construcción de la diferencia cultural de tintes racistas. Un joven que asiste a una escuela técnica del conurbano destaca que cuando sus compañeros se insultan suelen decir: “«tomátele evangelio» y también muchas veces le dicen «negro»” mientras que una alumna de la misma escuela señala que se discrimina “por ahí cuando son morochitos o cuando vienen chicos de otros lugares” (sin especificar de qué lugares). Por su parte una joven que asiste a una escuela pública situada en la periferia platense⁷ relata un caso protagonizado por un alumno y un docente: “Capaz que hay un chico que es morocho, no (...) y se hace el vivo el que te dije que está fichado ¿viste?, es muy molesto, pero no mal sino que se burla de cualquier

.....

7 Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo también fue posible encontrar que en algunas escuelas la homogeneidad socio-económica del barrio en la que se encuentra pareciera actuar como contrapeso de las situaciones de discriminación. Una joven que entrevistamos en una escuela ubicada en las afueras de la ciudad de La Plata donde conviven jóvenes provenientes de barrios cercanos con alta presencia de población inmigrante afirmaba que en su escuela no había muchos casos de discriminación a pesar de que “acá hay un montón de chicos de chicos otros países. Son todos de barrio, se conocen”. El barrio puede actuar como una institución que establece entre sus habitantes un conjunto de solidaridades extensibles al interior de la escuela, más allá del lugar de nacimiento. El estudio del modo en que se manifiesta la experiencia educativa de los jóvenes de sectores populares haciendo hincapié en dimensiones que consideren la articulación entre barrios socialmente homogéneos y escuelas que reciben alumnos provenientes del mismo estrato socio-económico es un camino que las investigaciones si bien han recorrido requiere de ser profundizado. En este caso la escuela, que fue históricamente considerada un espacio de igualdad, es el lugar donde los jóvenes se conducen de acuerdo a las lógicas de obligaciones mutuas y las relaciones de solidaridad construidas en el entorno barrial antes que en el ámbito escolar.

cosa y los profesores capaz que dicen «vos tampoco sos rubio» o «no sos Brad Pitt...»». (Entrevista Alumna, Escuela técnica de gestión pública, Gran La Plata)

La caracterización del otro como “evangelio”, “negro”, “moro-chito” o por no ser “Brad Pitt”, entronizado como modelo ideal de belleza y de fenotipo corporal –blanco, heterosexual, rubio, de ojos celestes, famoso– manifiesta la racialización de las relaciones de clase que unos años atrás Margulis y Urresti (1998) se ocuparon de destacar al enfatizar en la vinculación históricamente establecida entre el prestigio de cada grupo étnico y nacional y la posición económica. A partir de los relatos de los jóvenes hallamos que a la racialización señalada por los autores se suman nuevos atributos negativos y otra jerarquización social de acuerdo a su religión o de cuánto se acerque o aleje del paradigma corporal hegemónico.

El segundo eje sobre el cual se construye la discriminación, refiere al vínculo entre lucir un estilo juvenil y desarrollar conductas que se supone se derivan del tipo de vestimenta que utilizan. En algunas escuelas las grupalidades juveniles se conforman a partir de la identificación por el barrio en el que viven, en varios casos por gustos musicales y estilos de vestimenta (“los cumbieros o los rockeros”⁸), en tantos otros ejemplos congregando a “las chicas que estudian” o “a los que hablan poco” mientras que en ciertas oportunidades las diferenciaciones se organizan sobre términos dicotómicos: ser *cool* o cheto, *normal* o *freak*; *normal-nerds*/tragas. Estos tipos de discriminación, a pesar que se hallan presentes en todas las clases sociales, asumen formas diferentes de acuerdo a si se trata de jóvenes de clases medias o de sectores populares. En este último caso, los discursos establecen una relación entre el modo en que algunas personas se visten

.....

8 En la actualidad las diferencias en jóvenes de barrios populares se expresan más bien entre *emos*, *floggers*, *cumbieros* y *villeros*. Estas búsquedas pueden leerse desde otras claves ya que no sólo los jóvenes asignan al hecho de ser de un estilo u otro una serie de conductas que se derivarían del mismo sino que en algunos casos encubren la intención de desarrollar una identidad que se desligue del estigma que se posa sobre los habitantes de un barrio y de este modo diferenciarse mientras que en otros se trata de reconvertir la marca excluyente en un motivo de orgullo por pertenecer a ese mismo barrio. Muchos jóvenes así como mienten acerca del lugar donde viven en el momento de ir a buscar trabajo desarrollan otras estrategias desde las cuales construyen sus narrativas identitarias, algunos buscan escapar al influjo del barrio, otros anudan su destino al territorio.

y la ausencia de posibilidades de expresión, capacidades intelectuales o expectativas sobre la escolarización.

Tal como señala una escuela dependiente de la Universidad en la Ciudad de La Plata quienes participan en el Centro de Estudiantes son discriminados por algunos compañeros y por las autoridades en base a una categorización que articula el estilo juvenil con el posicionamiento político. De acuerdo a su relato algunos compañeros, y no menos docentes, suelen referirse al grupo que participa en el Centro de Estudiantes como “son todos unos zurdos, son todos unos hippies”, atribuyendo a un estilo de vestimenta determinada postura política. Otro estudiante de esta institución manifiesta una estrecha vinculación entre la forma de vestir y la “rareza” de la persona. Este alumno señala que en su escuela se discrimina a partir de la construcción de un nosotros-ellos organizado en torno a la supuesta pertenencia a universos culturales distantes: “Un grupo de gente que a veces son medios raros. Tienen otro estilo de vida, la música que escuchan. Es gente que no tengo muchas ganas de entender”. (Entrevista Alumno, Escuela bachiller de gestión pública, dependiente de la Universidad, Gran La Plata)

Este tipo de diferenciación también se encuentra presente en las escuelas donde concurren jóvenes de sectores populares. En dichas instituciones las diferencias se construyen a partir de varios ejes: entre los equipos de fútbol del lugar, los barrios de donde provienen los estudiantes, las estéticas que lucen, pero también se incorporan referencias despectivas relacionadas con la participación política en algún grupo piquetero así como la imagen negativa que se erige sobre el *beneficiario de planes sociales*.

A partir de los discursos de los jóvenes es posible reconstruir el proceso mediante el cual se atribuye a ambos extremos de la pirámide social una identidad negativa a algún compañero/a. El estigma, tal como lo planteó Goffman (2006), hace a la conformación de una identidad deteriorada que afecta al joven de una manera tal que le es difícil salir de ese proceso. La distinción entre los que pagan y los becados que acontece en las clases medias y altas, entre los que van a estudiar y “la piquetera” así como las divisiones existentes de

acuerdo a las grupalidades juveniles de las que son parte se manifiesta como expresión de los nuevos procesos de diferenciación que buscan instalar fronteras que delimitan los roles y las oportunidades al interior de un espacio escolar crecientemente homogéneo socialmente.

Por su parte, en *La identidad en democracia* Amy Gutmann (2008) analiza a los grupos identitarios como asociaciones políticamente significativas de personas que se identifican o son identificados por otros con uno o más marcadores sociales⁹. Los marcadores sociales conllevan expectativas sociales acerca de las personas de un grupo en particular, cómo se espera que piensen, que actúen o hasta qué apariencia se espera que tengan. En los casos que presenté, los jóvenes “ponen en juego” diferentes marcadores sociales para asignarle determinada identidad a algún compañero, marca que conlleva una serie de expectativas acerca del comportamiento del otro: la piquetera será quilombero, el evangelio, el morochito o el de familia proveniente de un país limítrofe será callado, el becado se vestirá diferente al que paga la cuota. En base a lo que fue posible observar durante el trabajo de campo, es posible señalar que los alumnos asignan estos marcadores como un modo de construir las diferencias y reorganizar el espacio escolar. Tal como señalamos anteriormente, el tipo de discriminación que predomine en cada comunidad educativa se nos presenta como un escenario donde es posible observar los límites y las posibilidades con las que juventudes contemporáneas transitan la experiencia educativa. Los mismos funcionan en la práctica como un modo implícito de distribuir las oportunidades de acceder al conjunto de obligaciones, derechos y responsabilidades que suponen el ejercicio de la ciudadanía.

.....

9 Los diferencia de los grupos nominales que se atribuyen a los individuos en la cultura popular una serie de estereotipos que pueden degradarlos o elevarlos. Es importante destacar que Gutmann responde a la pregunta de Brubaker y Cooper (2001) acerca de si necesitamos utilizar un término tan sobrecargado y ambiguo por demás como el de identidad. Mientras dichos autores optan por utilizar el término identificación, ya que ésta es intrínseca a la vida social en tanto existen innumerables situaciones donde uno se identifica y es identificado por otro que verían de un contexto a otro y por tanto “la identificación del yo y la identificación del otro son fundamentalmente situacionales y contextuales” (Brubaker y Cooper, 2001:44) para Gutmann si lo que se busca es comprender un conjunto importante de fenómenos de la política democrática el término continúa siendo útil y esclarecedor.

En los casos que presentamos, los jóvenes “ponen en juego” diferentes marcadores sociales para asignarle determinada identidad a algún compañero, marca que conlleva una serie de expectativas acerca del comportamiento del otro: la piquetera será quilombero, el evangelio, el morochito o el de familia proveniente de un país limítrofe será callado, el becado se vestirá diferente al que paga la cuota. En base a lo que fue posible observar durante el trabajo de campo, es posible observar que los alumnos asignan estos marcadores como un modo de construir las diferencias y reorganizar el espacio escolar.

Por último, quisiéramos hacer una referencia a la extendida presencia en todas las instituciones, de ofensas que hacen hincapié en la condición sexual y/o en la sexualidad de la persona. Mientras los insultos dirigidos a los varones hacen hincapié en resaltar su alejamiento del patrón de masculinidad considerado *normal*, según la cual deben comportarse como “hombres”, aquellos cuyas destinatarias son las mujeres invierten la ecuación. Las que se juntan mucho con los varones, tuvieron sus primeras relaciones sexuales, las que se visten de una manera considerada *provocativa*, hablan o actúan de una manera determinada así como quienes llaman la atención por la forma en que llevan el guardapolvo o el uniforme son tildadas como promiscuas, *putas*, *trolas*. En ambos casos, los insultos que circulan en las escuelas reafirman la centralidad del “hombre” en la construcción social de la sexualidad. El resultado es una construcción de masculinidad en el ámbito escolar que precisa que las mujeres sean deseables, pero que oculten su propio deseo (Liston y Moore-Rahimi, 2005). En este caso nos encontramos con una paradoja: si bien los jóvenes señalan que los insultos referidos a la sexualidad de los que más circulan en sus escuelas esta sensación no se condice con el reconocimiento de las situaciones de discriminación vinculadas a estas cuestiones. Cuando les consultamos sobre este punto, sólo el 1,1% de las personas encuestadas mencionó que en sus escuelas se discrimina por este motivo sólo. El dato permite aventurar dos hipótesis que, pese a parecerlo, no son contradictorias. Por un lado, el trato discriminatorio hacia *gays* y lesbianas se encuentra naturalizado de una manera tal que no es percibido como una forma de discriminación. Por otro

lado, el alto porcentaje de situaciones de discriminación asociadas al “aspecto físico o forma de hablar” –tal como presentamos anteriormente fue la opción más señalada con el 22,9 %– puede implicar de forma solapada una discriminación referida a la sexualidad. Es decir que, una explicación plausible es que existe un punto de relación entre ambas preguntas de la encuesta.

Algunas conclusiones: la importancia de la construcción del clima escolar

A lo largo del trabajo de campo encontremos que el rol de determinados adultos –así como el acompañamiento de los jóvenes, aunque los primeros adquieren una ponderación mayor dado su lugar en las instituciones– “producía” diferentes tipos de experiencias educativas. La conformación de dicho ambiente –lo que comúnmente llamamos *clima escolar*– produce formas diferentes de ser joven, como consecuencia de la interrelación de tres variables: la composición social de la matrícula –la ubicación de la escuela y los entornos de donde provienen el alumnado–; las composiciones, mezclas e interacciones que se produzcan entre ellos en el curso y los climas que se crean en la institución escolar –el trato que reciben– que depende en gran medida de la cultura institucional y de la composición del grupo de profesores (Funes, 2004).

Desde nuestra perspectiva entendemos que la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos, y una no es sustituto ni solución de la otra. La noción de convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de “atenuar” o “eliminar” los conflictos. La convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas donde “se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (Viscardi y Alonso, 2013:29).

Las respuestas dadas por los jóvenes iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común. El prestar atención a sus percepciones permite contar con elementos novedosos para analizar los procesos sociales contemporáneos. La manifestación de la discriminación pareciera implicar una disputa soterrada por los componentes de la ciudadanía, precisamente en momentos en que la misma se encuentra en proceso de reconfiguración. En definitiva, los jóvenes parecieran reapropiarse de las reglas de juego existentes en cada institución. Como parte de su formación política las internalizan y se comportan de acuerdo a ellas. En base a los hallazgos aquí presentados, es preciso reflexionar acerca del rol de los adultos en las instituciones educativas. La combinación de una percepción por parte de los jóvenes de sentirse cuidados y a gusto en la escuela con la discriminación que algunos padecen podría implicar que la misma se produzca más entre ellos que como consecuencia de acciones de los adultos. Sin embargo, lejos de tranquilizar las conciencias adultas, el dato obliga a preguntarse por su rol. La discriminación es expresión de un estado de situación en las instituciones, no de casos aislados. Hacer foco en algún joven que discrimina a otro serena las conciencias adultas –ya que descubrimos que siempre es otro el que tiene esas actitudes– pero imposibilita la reflexión acerca de la forma en que se organizan las instituciones y el lugar que desempeñan en ellas los adultos. El tipo de discriminación que predomine en cada comunidad educativa se nos presenta como un escenario donde es posible observar los límites y las posibilidades con las que juventudes contemporáneas transitan la experiencia educativa.

El recorrido realizado propone pensar que, así como prestamos atención a los cambios a nivel macro, resulta necesario tener en cuenta las representaciones de los jóvenes sobre las escuelas, los discursos circulantes, los vínculos que construyen así como el sentimiento de pertenencia hacia sus instituciones y las posibilidades de apropiarse de las mismas. Se trata, en definitiva, de poder construir instituciones que permitan atravesar por experiencias educativas más gratificantes.

Referencias bibliográficas

- Brubacker, R. y Cooper, F. “Más allá de la identidad”, en Apuntes de investigación, CECYP, Año 5, Vol. 7, Buenos Aires, 2001. Pp. 30-67.
- CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.
- CASTORINA, J. A. y KAPLAN. “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”, en: KAPLAN, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- CHAVES, M. *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2010.
- CIPPEC. Documento de Políticas públicas: “Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina”, elaborado por Repetto, F. y Díaz Langou, G. Buenos Aires, 2014.
- D'ALOISIO, F. “Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?”, en: PAULIN, H. y TOMASINI, M. (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas, 2014.
- DI LEO, P. “Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina”, en: Revista *Persona y Sociedad*. Vol. XXV, Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile, 2011. Pp. 53-76.
- DUSSEL, I. “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año 10, n° 27, México DF, 2005. Pp. 1109-1121.
- ELIAS, N. *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribu*. Barcelona, Ariel, 1999.
- FOOTEWHYYTE, W. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005. [Versión original: Street Corner Society, Chicago, The University of Chicago Press, 1943].
- FUENTES, S. y NUÑEZ, P. “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)”. Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile, Chile, 2013.
- FUNES, J. “Cómo explicar, cómo analizar, la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los “territorios” escolares” en: REGUILLO, R., (et. al.) (coord.). *Tiempo de híbridos*. México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2004.

- GARCÍA, S. “La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela”, en: KAPLAN, C. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- GOFFMAN, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- GUTMANN, A. *La identidad en democracia*, Buenos Aires, Katz Editores, 2008.
- KAPLAN, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- KESSLER, G. *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- KESSLER, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- KORNBLIT, A. y ADASZKO, A. *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2008.
- LISTON, D. y MOORE-RAHIMI, R. “Disputation of a bad reputation: adverse sexual labels and the lives of 12 southern women”, in: ADAMS, N. y BETTIS, P. (org.) *Geographies of girlhood. Identities in-between*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- LITICHEVER, L. “Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Argentina, FLACSO, 2010.
- LITICHEVER, L. et al. “Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media”, en: Revista *Última Década*. N° 28, Valparaíso, CIDPA, julio 2010.
- LITICHEVER, L. “De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia en Kairos”, en: Revista de Temas Sociales. *Proyecto Culturas Juveniles*. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 18, Nro. 34. Noviembre 2014. ISSN 1514-9331. URL. [En línea] Disponible en: <http://www.revistakairos.org>.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. “Lo masculino y lo femenino, una producción que se recrea en la escuela”, en: Actas de las III Jornadas de Diversidad Cultural, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 2008.
- MACHADO PAIS, J. *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires, Biblos, 1998.
- MATZDA, D. *Delincuencia y deriva*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.

MEDAN, M. “Sociabilidad juvenil masculina y riesgo. Discrepancias y acuerdos entre un programa de prevención del delito y sus beneficiarios”, en: Revista *Última Década*, N° 35, CIDPA, Valparaíso, diciembre 2011.

MEDAN, M. ¿”Proyecto de vida”? Tensiones en un programa de prevención del delito juvenil, en: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, *Niñez y Juventud*. N° 1, Universidad de Manizales, Manizales, 2012.

MIGUEZ, D. y TISNES, A. “Midiendo la violencia en las escuelas argentinas”, en: MIGUEZ, D. (Comp.) *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

MUTCHINIK, A. “La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar”, en: KAPLAN, C. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

NOBILE, M. “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales”. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Programa Regional de Becas CLACSO, 2006.

NOBILE, M. “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. Tesis doctoral, Flasco Argentina, 2014.

NUÑEZ, P. *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, La Crujía, 2013.

SARAVI, G. “Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, en: *Revista de la CEPAL*. N° 83, Santiago de Chile, Agosto 2004.

STOLCKE, V. “Nuevas retóricas de la exclusión en Europa”, en: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. N° 159, Marzo 1999.

TENTI FANFANI, E. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

VISCARDI, N. y ALONSO, N. *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo, ANEP, 2013.