

KAIRÓS, Revista de Temas Sociales  
Universidad Nacional de San Luis  
Año 8 – Nº 14 (Octubre /2004)  
<http://www.revistakairos.org>

## **Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?**

**Octavio Falconi \***

### **Escena I**

*“Preferiría no acompañar la bandera.”*

*Con esta frase, Francisco Tufró, alumno del Colegio Nacional de San Isidro, comenzaba a exponer a la directora de la institución las razones por las que no acompañaría a la bandera como escolta en el acto del 9 de julio. El reconocimiento se debía a su alto promedio de quinto año. Las razones eran ideológicas, probablemente cercanas a sus actividades como guitarrista en la banda punk Squarepants.*

*La directora interpretó que la decisión de Francisco era una “falta grave” por lo que convocó al Consejo de Profesores, organismo que se encarga de sancionar las faltas al Código de Convivencia que rige en el colegio. El alto consejo se limitó únicamente a “sugerirle” al tercer más alto promedio que respetará los símbolos patrios. (Suplemento Radar, Página 12, 21 julio de 2002)*

### **Escena II**

*“Desafío y provocación.”*

*Estos fueron los dos motivos con los que directivos y docentes interpretaron la elección de Lucía Méndez por sostener su derecho a llevar un aro en la nariz. Motivos también con los que justificaron sancionar la decisión de Lucía como una “falta grave”. El manual de convivencia de la religiosa institución de nivel medio Colegio del Huerto establece que el alumno que tengan “sanciones” por “faltas graves” será separado del viaje de fin de curso.*

*Lucía era el segundo mejor promedio del último año de la secundaria y había sido abanderada durante la escuela primaria. No obstante, su decisión de llevar un aro en un lugar visible del cuerpo, no canonizado por algunos usos socioculturales, la llevó a comenzar una lenta y quizá involuntaria salida de la mencionada institución escolar. (La Voz del Interior, sábado 22 de Noviembre de 2002).*

Dos casos, uno sucedido en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el otro en la localidad de Jesús María, Provincia de Córdoba, permiten iniciar una reflexión acerca de las innumerables y similares situaciones que se repiten diariamente en las escuelas medias de todo el país. Ambos son recuperados para iniciar un análisis de la compleja relación que hoy se despliega a todas luces entre cultura escolar y cultura juvenil.

Pensar hoy la tensa relación entre escuelas medias y jóvenes lleva a trazar líneas de indagación plagados de interrogantes, tales como: ¿Desde cuáles categorías abordar las prácticas y representaciones socioculturales de los jóvenes escolarizados?, ¿Cómo jóvenes o cómo alumnos?, ¿Cómo articular en el análisis las fuerzas institucionales –las cuales configuran a los individuos escolarizados como alumnos- con las dinámicas juveniles? ¿Cómo se constituye la subjetividad de los jóvenes en los procesos de apropiación de la cultura escolar y de la cultura juvenil en contextos específicos? En este trabajo trataré de pensar en torno estos interrogantes de un modo provisorio e indiciario para luego ensayar algunas respuestas.

### **Ser alumno y joven: una construcción histórica**

En un trabajo pionero Philippe Ariès (1987) describe cómo a partir del siglo XVI son configuradas las subjetividades de los niños desde la categoría de infancia, entendida ésta como construcción social, es decir, una “invención”. El proceso de escolarización iniciado en el siglo XVII tuvo un papel decisivo en la producción social de la figura de infante y, por desplazamiento, la del joven escolarizado (Varela y Alvarez-Uria, 1991), institucionalizando la categoría de “alumno”, que por un efecto normativo definirá la pertenencia a una infancia y juventud “normal” (Narodowski, 1994; Baquero y Narodowski, 1994).

Al respecto, Baquero y Narodowski (1994) van a decir que “la operación crucial [del dispositivo escolar] es la de situar a los sujetos en *posición de alumno*, habida cuenta de su condición de niños, adolescentes o adultos...” y esta posición implica la de infante cualquier sea la edad de los sujetos, que los ubica en una posición de heteronomía en relación al docente adulto.

Entre las últimas décadas del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX se consolida en Europa la “segunda enseñanza” (Caron, 1996) teniendo por funciones la instrucción y la formación moral del joven.

Para el caso de la juventud, la escuela moldeará la subjetividad y el cuerpo en ese tiempo de “moratoria social” para la futura preparación del ciudadano y trabajador en los valores de la nacionalidad y el esfuerzo personal. (Urresti 2000; Margulis y Urresti, 1996). Como señala Feixa (1998) “la nueva escuela responde a un deseo nuevo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto”.

Para el contexto argentino ese proceso de institucionalización de la escuela media se producirá hacia fines del XIX y principios del siglo XX con los mismos rasgos que sus pares transatlánticas. El modelo de escuela secundaria que se configura acompaña a los procesos de reproducción social de las elites acomodadas (los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes residentes en las grandes ciudades) en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana. La lógica sostenida por esta escuela es selectiva. Una racionalidad que aún es muy resistente y que se expresa repetidamente en la gramática escolar del nivel medio. (Tenti Fanfani, 2003)

En este proceso de consolidación y ampliación del dispositivo para el mismo nivel escolar se formateará a un tipo de alumno definido en la pertenencia, identidad y subjetividad

propio de la juventud burguesa masculina. Institución escolar que subsumirá posteriormente bajo la misma lógica a los individuos de otros sectores sociales y a las mujeres.

Espacios fragmentados de conocer organizados en un curriculum compartimentado, encierro, movimientos vigilados, disciplinamiento, políticas y legislaciones específicas, tutelaje y características diferenciadas con el adulto serán los rasgos de un dispositivo escolar que irá definiendo e intentando moldear al alumno estándar y, por lo tanto, a un modo de ser joven. Las características que definen al alumno de la “modernidad” serán obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento. No obstante, en las experiencias escolares de aquellos estudiantes ya estaban presente la resistencia y el conflicto con la cultura escolar afirmando procesos de camaradería grupal y pertenencia generacional (Caron, 1996).

### **Hacia un cambio de identidad**

Hoy mientras se promueve pasar de la escuela secundaria del privilegio a la de la obligatoriedad por medio de legislaciones como en los casos de Mendoza y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Tenti Fanfani, 2003) los docentes manifiestan que se sienten frente a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna: respetuosos, obedientes y atentos. En consonancia con esta idea algunos trabajos sostienen que efectivamente se han transformado las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos que tiene por efecto nuevos modos de habitar la escuela (Duschatzky y Corea, 2003; Jaime Funes, 1998; Guerrero 2001; Antelo y Abramowski, 1999). Pareciera que todo indica que los estudiantes han comenzado a retirar *algunas* prácticas del molde del alumno típico de la modernidad.

Está claro que la definición de lo que es ser alumno hoy en la escuela es motivo de conflicto. Una definición que no sólo se libran en los ámbitos de desarrollo de la teoría entre investigadores y académicos sino centralmente en las prácticas del día a día escolar.

Estudios como los de Duschatzky y Corea (2003) muestran que este proceso de transformación en las representaciones y prácticas de la cultura estudiantil se debe a un declive de la eficacia simbólica de la escuela para hacer incorporar la “norma” y, por lo tanto, convocar en la subjetividad de los jóvenes aquel alumno de la modernidad.

En una dirección similar, Kessler (2001) señala que se ha producido un proceso de desinstitucionalización que posee diferentes grados de incidencia en la “experiencia escolar” de los jóvenes según sea el sector de pertenencia social y, correlativamente, el tipo de institución a la que concurren y la calidad de educación recibida.

Abordando los procesos de enseñanza, Narodowski (1995) afirma que con la massmediatización de la cultura la definición moderna de infancia y adolescencia como niñez y juventud escolarizada han estallado. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y constitución de subjetividad e identidades.

Por otra parte, como analizan diversos autores (Tenti Fanfani, 2003; Mack, 2000; Mekler, 1997, Elbaum, 1998) este proceso de crisis del sentido de la escolaridad tendría aún mayor impacto en los sectores populares. El ingreso masivo a la escolaridad media produce

escuelas para pobres que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar.

No obstante, en términos generales, esas prácticas aparecen en cualquiera de los sectores sociales que se aborde y expresarían la dificultad por la que transita la escuela para convocar en las representaciones de los jóvenes aquel alumno ideal.

En este sentido, la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y, por otro, por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos.

Por lo tanto ¿Qué pueden aportar los casos de Lucía y Francisco para repensar esta problemática de encuentro/desencuentro entre escuela y jóvenes hoy?

En primer lugar, ambos lograron transitar la escolaridad media, tener buenos promedios y ser considerados buenos compañeros. Realizaron sus trayectorias escolares en dos instituciones consideradas de calidad educativa. No obstante, todo pareciera indicar que hasta el momento en que el acontecimiento irrumpe en el ámbito institucional las expresiones juveniles pertenecen al espacio privado de los individuos y las escolares, propias de un alumno-joven "normal", al ámbito público de la escuela. De este modo, las experiencias como alumno y joven se expresarían en ámbitos diferentes e irreconciliables.

Desde la perspectiva institucional, el dispositivo opera excluyendo las expresiones juveniles como desviaciones o prácticas disfuncionales a la escuela repeliendo los significados y las prácticas culturales de los jóvenes que la transitan.

No obstante, desde el punto de la experiencia vital de Lucía y Francisco el proyecto escolar y las experiencias juveniles no son vivenciados como incompatibles. El proceso escolar y los significados culturales juveniles han operado como procesos de constitución de subjetividad y de construcción de identidades.

La escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian de prácticas y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por "fuera" de ella, produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. No obstante, la carga de legitimación que adquieren los significados y valores canonizados en el ámbito escolar tiene por efecto la representación social que los elementos de las identidades juveniles son contaminantes, disonantes y incompatibles con la experiencia escolar (Falconi, 2003). Por el contrario, podemos afirmar que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, no existiendo una oposición "natural" entre ambas.

Es la institución escolar quien construye y naturaliza esta oposición, innecesaria como fundamento para la tarea central de facilitar la apropiación por parte de los jóvenes de las tradiciones públicas sistematizadas en contenidos escolares.

Los casos de Francisco y Lucía permiten analizar que la oposición no es absoluta. Ambos son casos paradigmáticos del amalgamamiento entre los saberes impartidos por la institución escolar y los generados en las vivencias juveniles. En este sentido, podemos afirmar que la incompatibilidad es una construcción de la gramática escolar y el proceso de resistencia de los jóvenes es un intento de empujar las fronteras simbólicas de esa gramática para poder constituir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles. De este modo, no existiría una absoluta "cultura juvenil exterior a la escuela" para los sujetos escolarizados. No obstante, la escisión entre ambas experiencias se profundiza en la medida en que el dispositivo escolar opera sancionando y excluyendo la diferencia.

Es posible hipotetizar que Lucía y Francisco intercambiaron, a la vez que amalgamaron, saberes y prácticas provenientes tanto del ámbito de sus vidas privadas como del público escolar que fueron forjando sus identidades como jóvenes. No obstante, la posibilidad de ser expresados abiertamente en el espacio escolar para hacer vital la experiencia escolar fue postergada. Una renuncia que consistió en una silenciada negociación frente a la posibilidad de continuar con sus trayectorias escolares.

No obstante, el riesgo de abandono escolar acecha diariamente la experiencia de los jóvenes escolarizados. Las exclusiones estigmatizantes que produce la escuela son utilizadas por los jóvenes para construir identidades que refuerzan un sentimiento de oposición a la identidad que ofrece la escolaridad. La diferencia construida por la escuela fortalece una identidad contraescolar, muchas veces reconocida y valorada por los grupos juveniles de referencia. El riesgo es que la escuela termina por justificar la decisión de abandono escolar (Elbaum, 1998).

En este sentido, si la escuela no puede abrirse a las expresiones juveniles de los sectores medios a los que originalmente estuvo destinada, cómo pensarlo para las culturas populares que no sólo requiere de un reconocimiento y participación de sus expresiones juveniles sino que requiere prácticas pedagógicas específicas.

En efecto, la estrategia que hoy despliegan los jóvenes al interior de la escuela es una crítica a los dispositivos y matrices decimonónicas sobre las que funciona una escuela que pretende sostener versiones únicas de lo que es ser alumno.

### **¿A qué estamos jugando?**

En muchos casos directivos y docentes vivencian las prácticas de los jóvenes en la escuela como signo de su pérdida de autoridad. No obstante, este es un proceso que supera lo meramente individual para inscribirse en una crisis de sentidos institucionales. Es la crisis de lo escolar lo que deja inerme a los actores que en ella se encuentran (Duschatzky y Corea, 2003). En un acto desesperado frente al colapsamiento institucional los docentes buscan restaurar el

dispositivo escolar imponiendo una severa heteronomía en saberes, valores y significados, como también una sumisión a los símbolos escolares tradicionales.

Directivos y docentes apelan, por lo general, a las tradicionales herramientas de castigo y exclusión que ofrece el dispositivo escolar. Modo de operar que recupera las valoraciones y creencias tradicionales de lo que debe ser un alumno quieto, atento y obediente. Sin embargo, la naturaleza de las prácticas y significados escolares a los que recurren directivos y docentes para confirmar sus posiciones de autoridad cada vez hacen menos sentido en los jóvenes, contribuyendo en última instancia a un proceso de profunda incomunicación entre las partes.

Las más de las veces el efecto de la energía puesta en el silenciamiento y borramiento de las expresiones juveniles produce un paulatino olvido de la tarea central de la escuela en torno a la transmisión y construcción de conocimiento. No está demás destacar que por más que se fuerce la primera no es la condición para que se de la segunda. Por el contrario, es efecto de la falta de una profunda reflexión didáctico-organizacional de la escuela que lleva a un callejón sin salida.

### **La dimensión política del conflicto**

Por lo general, la interpretación que se hace de las prácticas de los jóvenes-alumnos es tributaria de una matriz escolar que invisibilizan la naturaleza política de los antagonismos y conflictos puestos en acto. La operación del dispositivo decimonónico escolar es una negación de la capacidad de agencia de los jóvenes, colocándolos no en una posición de aceptación-negación implícita o explícita de la dimensión política de la escolaridad sino en una situación de apoliticidad y minoridad.

Como analiza Narodowski (1993) para el caso del modelo de sanciones en las escuelas secundarias, los jóvenes son colocados en una situación de minoridad, es decir, de inimputabilidad e inhabilidad para apelar de lo que son culpados. De este modo, el alumno es objeto de sanción, no posee instancias de defensa, ni de apelación, ni de diálogo. El dispositivo es “la concreción de la negación del adolescente como sujeto legal”, como ciudadano de pleno derecho. Dispositivo que construye un sujeto juvenil “en un mero objeto de castigo con incapacidad jurídica de hacerse cargo de su propio comportamiento”.

En este sentido, el sistema escolar medio no asume la emergencia de las prácticas y representaciones culturales de los jóvenes como expresión, también, de un conflicto político. La interpretación que impera es que las prácticas y símbolos juveniles son sólo una inadecuación a las pautas y normas escolares.

Esta mirada reduccionista acerca del conflicto con las prácticas juveniles en la escuela requiere de una crítica a una postura *instrumental* que dictamina la inclusión de los jóvenes a las instituciones escolares a cómo de lugar y sin reflexión acerca de las prácticas que en ellas se despliegan y que pierden de vista el derecho de los jóvenes a “decir no” acerca de sostener acríticamente la escuela en sus formas actuales.<sup>i</sup>

Por lo que es legítimo que junto a los jóvenes nos preguntemos ¿cuál es la función social y política de promover la obligatoriedad para los jóvenes en edad de escolarización

secundaria?, ¿Una real posibilidad de igualdad?, ¿La experiencia escolar como único medio para la integración social? Y si fuera así ¿Con cuáles propuestas escolares? ¿Las que existen en la actualidad?

Ante la crisis de la institución escolar, la solución que se ofrece es “más escolarización”, implementando algunos nuevos contenidos y estructuras curriculares, pero igual de rígidos, que no logran modificar en absoluto las dinámicas de las escuelas medias.

Tanto desde las políticas educativas como desde los responsables de las escuelas el conflicto es “escolarizado” borrando la dimensión política de las expresiones juveniles. Salvo algunas excepciones se apela a prácticas y discursos que recuperan la imagen de un “alumno uniforme” que se comprende como condición necesaria para obtener éxito en los aprendizajes escolares.

De este modo, es como si en la escuela media “las expresiones juveniles pueden sustraerse al análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben, es asumir de un lado, una posición de exterioridad (jóvenes más allá de lo social) y, de otro, una comprensión bastante estrecha de lo político (reducido a sus dimensiones formales, más bien ‘la política’).” (Reguillo, 2003).

La lógica política que los jóvenes producen en la escuela es una protesta social fragmentada frente a una institución que no logra encontrar su rumbo. Estamos presenciando la emergencia de una resistencia juvenil heterogénea, desarticulada y multidireccional frente a la acción de los dispositivos escolares. Como expresa Rossana Reguillo (1998): “...las formas organizativas que ‘desde abajo’ plantean propuestas de gestión y de acción, escapan a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y a sus escenarios habituales. Por lo pronto, las impugnaciones subterráneas de los jóvenes están ahí, con sus fortalezas y debilidades, con sus contradicciones y sus desarticulaciones. Sin la explicitación formal de proyectos políticos, las culturas juveniles actúan como expresión pura que codifica a través de símbolos y lenguajes diversos.” En consecuencia, la ausencia de reflejos para el cambio por parte de los agentes que sostienen dichos dispositivos lleva a un colapsamiento de la acción educativa hoy en las escuelas medias.

Por otra parte, se requiere una crítica a una postura *desdramatizadora*, que observa a las culturas juveniles como puras expresiones culturales, hedonistas y cargados de un desinterés inexplicable. De este modo, las prácticas y símbolos juveniles aparecen como expresiones asociales, sólo culturales y, por desplazamiento, vaciadas de contenido político. Por el contrario, es posible plantear que en la producción cultural de los jóvenes hay una explícita, aunque dispersa, propuesta de cambio social.

Las más de las veces docentes y directivos operan en un universo de representaciones que analizan las prácticas de sus alumnos jóvenes sólo como cuestiones culturales o psicológicas, aunque también como sociales, pero esta última pensada como pauta de comportamiento que facilita o no el ajuste adaptativo del sujeto a la institución escolar. Es el individuo joven el responsable por sus referencias culturales, sociales o psicológicas que provocan la inadaptación a las normativas escolares que en conjunto terminan siendo las

“causas” del fracaso o la deserción escolar. Esta es otra expresión de una mirada que desestima la dimensión política del conflicto que introducen y manifiestan los jóvenes en la escuela. Es una interpretación que piensa a las expresiones culturales como “formas” sin contenido sociopolítico.

Cuando los jóvenes de nuestros casos se oponen a ciertas prácticas de la cultura escolar es mucho más que “rebeldía adolescente”. Es una crítica política a formas sacralizadas que replican modos de socialización que no hacen sentido desde las representaciones juveniles.

Estas prácticas culturales, fundantes de las identidades de los individuos a la vez que operan como resistencia política a la institución son una crítica no estructurada a ciertos valores canonizados por la escuela, muchas veces reflejo de un modelo social excluyente, segregador y desigualitario.

En estas expresiones emerge un accionar político articulado a prácticas sociales y culturales que se manifiestan al interior de la escuela como la recuperación de valores juveniles que denuncia a los dispositivos homogeneizadores. En este sentido, pareciera que la pérdida del valor por respetar expresiones, prácticas y creencias del “otro” hoy es patrimonio de algunas escuelas.

Sin embargo, los jóvenes no han perdido la creencia en la escuela como espacio para constituir subjetividad y una idea de futuro. El cuestionamiento juvenil se plantea interrogando sobre cuáles exigencias se va a fundar la subjetividad. No es la desaparición del tipo subjetivo de alumno sino la oportunidad de constituir otro tipo de subjetividad para ocupar ese rol. Es una batalla a ciertos significados y procedimientos del dispositivo escolar que impone un único modo de actuar y pensarse como sujeto escolarizado. En este sentido, no deberíamos leer las demandas juveniles como un pedido de ausencia de autoridad adulta, por el contrario, es un requerimiento de la construcción de una normativa negociada, provisional y sujeta a cambios.

Por lo que cabe preguntarse ¿qué modelo de ciudadano sostiene la escuela hoy?, ¿qué valores ciudadanos promueven los dispositivos escolares? ¿para qué tipo de sujeto social: un consumidor eficiente y competitivo adaptado a un modelo excluyente, homogeneizador y desigual?

En la actualidad la escuela se encuentra ante la dificultad de convocar, promover y negociar sentidos que conformen un sentimiento de comunidad, efecto, entre otras cuestiones, de una matriz normativa que excluye aquellas expresiones que no entran en su universo de significados—como vimos para los casos de Lucía y Francisco la ruptura con el canon emerge con la desacralización del cuerpo y los símbolos patrios a partir de sostener representaciones divergentes a las de la institución-, en este sentido, el desafío de la escuela es construir nuevas prácticas y representaciones culturales de pertenencia por medio de un dispositivo inclusivo que valore prácticas, símbolos y creencias juveniles como expresiones imprescindibles en la constitución de individuos autónomos y responsables.

Es tarea social y pedagógica de la escuela favorecer un diálogo que permita a los jóvenes objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses,



posiciones y deseos. El aula y otras instancias escolares deben permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales y las prácticas culturales juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas. De este modo, la escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida.

## Bibliografía

- Antelo, E. y Abramowski, A. L. (2000), *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ariès, Philippe, (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.
- Baquero R. y Narodowski M., (1995), *¿Existe la infancia?* *Revista del IICE*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires
- Feixa, Carles (1998) *El Reloj de Arena. Cultura Juveniles en México*. Cap.I (fragm.) pp.29-36. y cap.III (fragm.) pp. 60-62. SEP- CIEJ, México.
- Caron, Jean Claude, (1996), *La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos*. En Levi, G. Y Schmitt, J.C., "Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea." Taurus, España.
- Duschatzky Silvia, (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky S.-Corea C., (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Elbaum, Jorge, (1998) *La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar*, *Propuesta Educativa*, año 9, N°18, Buenos Aires.
- Falconi, Octavio (2003) *La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCh-Sur. Prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM 1999-2000*, *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, N°62, CONACULTA-INAH-Universidad de la Ciudad de México. México.
- Funes Artiaga, Jaime, (1995) *Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela* *Cuadernos de Pedagogía* N° 238. Julio-Agosto.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000) *La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm.10. México, D.F.
- Mack, Wolfgang (2000) *¿Educación o segregación? Los jóvenes desfavorecidos en la escuela*. *Propuesta Educativa*, Año 10, N°23, Miño y Dávila.
- Margulis M. y Urresti, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*, Biblos, Buenos Aires.
- Mekler, Victor, (1997) *Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la educación media y la formación para el mundo del trabajo*. *Propuesta Educativa*, Año 8, N°16, Miño y Dávila.

Narodowski, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nac. del Centro de la Prov. de Bs. As. Tandil, Argentina.

Narodowski, M. (1995) *La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas*, En *Propuesta Educativa*, Año 6, N° 13, Bs. As., Miño y Dávila.

Reguillo, Rossana (2003) *Cascadas: Agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la 'participación' juvenil*. En Pérez Islas, J.A. y otros (Coords) *Nuevas Miradas sobre los jóvenes. Colecciones Jóvenes* N°13. Instituto Mexicano de la Juventud, México, D.F.

Reguillo, Rossana, (1998) *El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano*, En Cubides, H., Laverde, M.C., y Valderrama, C. E., (eds.) "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*". Santa Fé de Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre.

Tenti Fanfani, E., (2003) *Educación media en Argentina: desafíos de la universalización*, En Tenti Fanfani, E. (Comp.) "Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso", Unesco/Fundación OSDE/IIPE/Altamira., Argentina.

Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.

Urresti, Marcelo, (2000) *Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente*; en E. Tenti Fanfani (comp.) "Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones". UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.

---

\* Email: elocta@ffyh.unc.edu.ar

<sup>i</sup> Las posturas "instrumental" y "desdramatizadora" son recuperadas de R. Reguillo (2003) en donde esta autora reflexiona en torno a la participación de los jóvenes en la sociedad.