

La pluralidad de puntos de vista sobre las trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares. Nuevos desafíos para las políticas y prácticas educativas en la escuela secundaria

Por: Mariana Paula Quiroga
(FCPyS- UNCuyo)¹

El trabajo tematiza las representaciones sociales que circulan sobre las posibles trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares y cómo las primeras influyen en ese recorrido escolar, condicionadas por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, la localización de la escuela en circuitos educativos diferenciados y la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes. Las expectativas cruzadas de docentes, padres y alumnos con respecto a los recorridos escolares y el lugar en el espacio social que ocupa cada agente, construyen un particular punto de vista acerca de la escuela y las trayectorias educativas.

«The multiplicity of points of view on school trajectories of working class teenagers. New challenges for educational politics and practices on highschool».

Abstract

This work deals with social representations that circulate about possible school trajectories of adolescents of popular sectors, and how the first ones influence that school path; these conditioned by the students' belonging to popular sectors, the location of the school in different educational circuits, and the school history that their parents have had. Cross expectations of teachers, parents and students regarding school paths and the place within the social space occupied by each agent, build a particular view about the school and the educational trajectories.

¹ marianaquiroga2001@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo es fruto de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco de mi tesis de Maestría en Política y Planificación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, en el período 2009-2011. El tema que aborda se relaciona con las representaciones sociales que circulan sobre las posibles trayectorias escolares de adolescentes de sectores populares en la escuela secundaria y cómo éstas influyen en el recorrido escolar.

Las preguntas acerca de por qué los alumnos no responden de la manera esperada a los mandatos institucionales, por qué el rendimiento escolar es tan bajo o pobre, por qué los padres y las madres de los alumnos no trabajan juntamente con la escuela en la búsqueda de mejores rendimientos o en cómo disminuir el elevado ausentismo o los problemas de conducta de los adolescentes, por qué los alumnos no se sienten atraídos por el conocimiento que se imparte en las escuelas y como contrapartida llegan a ella en búsqueda de un lugar para reunirse con amigos, para socializar o para pasar el tiempo son cuestionamientos que suelen escucharse en las salas de profesores, en las oficinas de los directivos y también por parte de los profesionales de los servicios de orientación.

Qué espera un adolescente de la escuela, cómo imagina su futuro, cuáles son las expectativas de los padres con relación a la trayectoria escolar de sus hijos: si podrán concluir los estudios, en cuánto tiempo, con qué objetivos. Finalmente, qué esperan los docentes de esos alumnos, cómo los nombran, qué destino pronostican para ellos mirando este presente. Estas preguntas me interpelan en este trabajo, e intentaré explicarlas a partir de la construcción que hacen sobre las mismas los tres agentes escolares protagonistas: los alumnos, los docentes y los padres. Ellos construyen determinadas representaciones sobre las posibles trayectorias de los adolescentes en la escuela, y los supuestos de esta investigación sostienen que estas representaciones inciden anticipando de alguna forma las rutas que recorrerán los alumnos.

Se espera aún de la escuela que cumpla con todas las expectativas de los diferentes agentes escolares aunque, como refiere Tenti (2009) no son siempre complementarios, cuando no contradictorios (socialización,

formación para el trabajo, formación para la vida, formación de ciudadanos, formación en habilidades sociales, reproducción de una identidad cultural, etcétera). Los agentes escolares eligen articular y estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. Las experiencias escolares son diversas, por ello para saber qué hace la escuela con los adolescentes y qué hacen los adolescentes con la escuela, es preciso interrogarse acerca de los sentidos, percepciones y representaciones de los distintos agentes escolares. No es suficiente estudiar el sistema escolar y las variables de acceso, rendimiento, egreso, etcétera, sino que es necesario reconstruir las representaciones y significaciones que construyen los agentes y que contribuyen a escribir sus trayectorias escolares.

1. Las representaciones sociales sobre los alumnos de sectores populares como problema

1.1. Antecedentes sobre la problemática de las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos de sectores populares

El tema de las representaciones sociales que se construyen sobre la trayectoria escolar de los alumnos es un tema ya abordado por distintos investigadores en Argentina, por lo tanto, se advierte la existencia de cuantiosa bibliografía. Justamente la lectura de dichas producciones han hecho las veces de disparadores de un conjunto de inquietudes que, sumadas a las que surgen en la tarea cotidiana en las escuelas, intento abordar en este artículo.

Carina Kaplan (1997, 2003, 2005 y 2008) me ha permitido un acercamiento al tema de las representaciones sociales que los docentes construyen sobre los recorridos escolares de los alumnos y la incidencia que la forma de nombrarlos o de clasificar el rendimiento escolar tiene sobre el éxito o fracaso escolar de los mismos. Las trayectorias escolares se encuentran condicionadas por los sectores sociales de procedencia de los alumnos y las escuelas a las que concurren como lo afirman Daniel Filmus junto a Carina Kaplan y otros investigadores (2001) cuando abordan el tema de la segmentación educativa en el Nivel Medio, haciendo referencia a las trayectorias educativas de los adolescentes en función de los circuitos educativos por donde transitan.

La desigualdad en el sistema educativo ha sido tematizada a partir del nuevo milenio por investigadores argentinos, entre ellos Guillermina Tiramonti y otros (2004 y 2009), quienes intentan cartografiar la escuela, los nuevos sentidos y significaciones que aparecen sobre ella y sobre lo que allí sucede: las nuevas condiciones de existencia de los sujetos y el impacto sobre las subjetividades de los distintos actores escolares (los adolescentes, sus familias y los docentes). En este sentido me interesa el planteo que se realiza sobre cómo es que esta desigualdad se produce y las consecuencias que ha traído la masificación en el interior de las escuelas y los nuevos desafíos. En este mismo sentido Inés Dussel (2009), tomando las investigaciones realizadas desde la década del 70 en adelante, afirma que no es suficiente con abrir la puerta de las escuelas y expandir la matrícula, sino que se interroga sobre lo que sucede en su interior. En este marco, profundiza acerca de los efectos que esta expansión de la matrícula produce en las escuelas secundarias, como manera de abordar las nuevas formas que toma la desigualdad educativa en la experiencia escolar.

En la búsqueda de comprender qué sucede con la experiencia escolar de adolescentes de sectores populares en la escuela secundaria, se encuentran los trabajos realizados por Silvia Duschatzky (1999, 2004 y 2010), quien indaga acerca de la relación simbólica que se establece entre la escuela y los adolescentes de sectores populares y propone a la institución escolar como un espacio de frontera. Luego advierte sobre los modos en que los adolescentes dotan de sentido a la experiencia escolar y analiza de qué manera el declive de las instituciones afecta la vida cotidiana de los adolescentes y la experiencia escolar, y se pregunta: ¿será que los adolescentes quedan a la deriva sin escuelas productoras de ciudadanía, sin familia portadora de la ley, sin un Estado protector, es decir, que se ocupe de promover el acceso a los derechos de los ciudadanos?

No podemos desconocer que las investigaciones sobre el tema de la desigualdad educativa plantean que los alumnos con mayor grado de deserción, desgranamiento y extraedad coinciden con los grupos pobres de la población. Aunque estos datos evidencian la correlación pobreza y fracaso escolar, no la explican. María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004) refieren que estos alumnos son definidos desde el parámetro de observación del sistema escolar, que se los define desde la carencia y anticipa la

trayectoria escolar desde una situación potencial de rendimiento muy alejada de lo teóricamente esperado. De esta forma, los adolescentes de sectores populares ya corren con ciertas desventajas, al considerar que el riesgo pedagógico y social de los chicos es externo a la escuela, sin embargo, en el marco de ésta se pueden superar los niveles de fragmentación social, ya que la escuela enseña *todo a todos*. Aparece de esta manera el *efecto Pigmalión* que preanuncia la trayectoria escolar de estos adolescentes pobres y define una situación muy compleja para los docentes, ya que surge la sensación de trabajar sin sujeto de aprendizaje, es decir la sensación de trabajar con alumnos que no reaccionan como se espera ante la enseñanza.

En el contexto provincial encontramos una serie de investigaciones que han echado luz sobre el problema que se quiere abordar. Se trata del trabajo sistemático que viene realizando a partir de 1992 el equipo de investigación dirigido por María Cristina Romagnoli en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCuyo, el cual se ha preocupado por trabajar en la línea de las desigualdades sociales y educativas. En primer lugar, trabajaron «El Fracaso Escolar: tema antiguo o problema candente» (EDIUNC, 1992) en el departamento de Las Heras, lo que les permitió visualizar la segmentación territorial y educativa. Luego avanzaron en la construcción de circuitos educativos en el Gran Mendoza con la investigación «Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo» (CIUNC, 1996). Posteriormente se ubicaron territorialmente en el circuito educativo de los excluidos, a partir de un proceso de investigación-acción que denominaron «El circuito del no acceso al sistema educativo. Hacia una propuesta alternativa» (CIUNC 1996-1998). Se propusieron monitorear cómo la reforma educativa de la década del 90 impactó sobre las desigualdades sociales y educativas, en el proyecto «La implementación del 8° año de la EGB3 en la provincia de Mendoza» (SECyT 1999-2002), que fue publicado en *Desigualdades Sociales y Educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza* (Romagnoli y Tosoni, 2005). Luego trabajaron con jóvenes adultos de sectores populares que asisten a los CENS en *¿Por qué permanecer en las escuelas en épocas de crisis?* (SECyT 2003-2005). A partir de 2005, comenzaron a indagar cómo se construyen los recorridos escolares desiguales de los jóvenes en los proyectos «Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares» (SECyT 2005-2007) y «Desigualdades sociales y educativas en las elecciones y los recorridos escolares» (SECyT 2007-2009).

Esta línea de investigación me permitió abrir nuevos interrogantes que se plantearán en este trabajo respecto de las relaciones que se establecen entre circuitos educativos, fronteras simbólicas y condiciones objetivas de existencia. En los trabajos de investigación antes mencionados se afirma la existencia de ofertas escolares desiguales para alumnos de sectores populares y se identifican recorridos escolares en los cuales influye la visión de los actores, por ejemplo, en la elección que realizan de la escuela de Nivel Medio. Es pertinente entonces preguntarse ¿cómo la existencia de ofertas escolares desiguales influye en la construcción de las representaciones sobre las trayectorias escolares de los jóvenes de sectores populares del departamento de Las Heras? Las escuelas que los chicos y sus padres eligieron para transitar la educación secundaria, ¿es relevante a la hora de delinearse la trayectoria escolar que tendrán y las expectativas que tienen del tránsito por la escuela? Estas son algunas de las preguntas que me formulo con relación a esa línea de investigación y que de algún modo me permiten encontrar pistas para explicar la incidencia de las diferentes representaciones de los actores en la trayectoria escolar de los adolescentes de sectores populares.

1.2. Perspectiva teórica para abordar las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos de sectores populares y las decisiones metodológicas

La investigación es cualitativo-interpretativa, cuya estrategia metodológica es el estudio de caso múltiple. Seleccioné esta estrategia por las posibilidades que ofrece de partir de un marco conceptual y teórico determinado como guía y, a partir de distintas instancias de comparación, posibilita extender los resultados de la investigación hacia otros fenómenos de condiciones similares. También ofrece posibilidades de elaborar explicaciones causales locales para la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (Neiman y Quaranta, 2007).

Se tomaron como casos de estudio dos escuelas del departamento de Las Heras, ubicado en la zona Norte de la provincia de Mendoza, República Argentina. Se trata de las escuelas N°4-112 y N°4-157, que fueron seleccionadas teniendo como criterio, en ambos casos, la procedencia de su matrícula de los sectores populares (trabajadores autónomos, cuentapropistas, vendedores, obreros, peones, empleados públicos de bajo

escalafón, entre otros) y la oferta educativa diferenciada en cuanto a currículo, edificio, infraestructura, dotación de biblioteca y laboratorio, entre otros.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad a docentes, padres y alumnos, y el análisis documental de los registros escolares y los proyectos institucionales. Se partió de los supuestos que las posibles trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares están condicionadas por las representaciones sociales que docentes, padres y los mismos adolescentes construyen sobre esa trayectoria escolar, que está influida por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, la localización de la escuela en circuitos educativos diferenciados y, también, la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes.

La teoría relacional de Pierre Bourdieu es la que ilumina este trabajo, ya que permite articular las condiciones objetivas y las representaciones que los sujetos involucrados construyen sobre el proceso educativo. El sujeto vive en medio de circunstancias objetivas que están dadas y que en muchos casos escapan a su voluntad inmediata. Las condiciones objetivas de existencia (las relaciones y modos de producción, el espacio físico, la estructura familiar, los sistemas jurídicos y culturales, otros) hacen al hombre y constituyen su experiencia, su modo de ver el mundo y de relacionarse con él. Este mundo objetivo constituye al sujeto y le permite actuar pero, al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, son reproducidas por ella.

Los adolescentes desde sus condiciones objetivas de vida acceden a circuitos educativos (Romagnoli y Tosoni, 2005) diferenciales en tanto ocupan un lugar en el territorio, un lugar en la estructura social y tienen acceso a determinados bienes (Romagnoli y otros, 1996). Este acceso a determinado circuito construye una particular trayectoria escolar y social, que luego se patentiza en los procesos simbólicos que docentes y padres construyen a partir de los distintos significados y expectativas que atribuyen a la trayectoria escolar de los alumnos. Desde esta mirada y tomando la propuesta de los investigadores mendocinos dirigidos por Romagnoli, abordaré las representaciones y las trayectorias de los alumnos de sectores populares desde la perspectiva relacional de Pierre Bourdieu, porque permite ver que las desigualdades sociales no son inherentes a los individuos, sino que se construyen a partir de relaciones de jerarquía y oposición (Romagnoli, 2005).

Desde aquí me cuestiono si son las representaciones de los docentes y padres las que condicionan e influyen en la trayectoria escolar de los alumnos, o si las condiciones objetivas de los alumnos son evidenciadas y registradas por los significados atribuidos por estos actores sobre la trayectoria escolar de los chicos. Se trata de una línea divisoria muy delgada, pero que cambia sustancialmente la lectura sobre el asunto. Esto plantea realizar una mirada primera sobre las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, ya que ellas son las condicionantes de los procesos simbólicos de adjudicación de expectativas, que luego los distintos agentes construyen sobre la trayectoria escolar de los chicos.

Por lo dicho, es importante conocer las categorías de percepción de docentes, padres y alumnos que interactúan en la escuela, para entender qué hacen y por qué. En este sentido, indagar lo que piensan los distintos actores escolares acerca de cómo son los alumnos, sus características, los barrios donde residen, la ocupación de los padres, su trayectoria escolar, las posibilidades escolares de los adolescentes, entre otros datos, permite acercarse a estas categorías de percepción y apreciación y conocer cómo se construyen esas representaciones escolares.

Bourdieu (1999) *historiza* las conceptualizaciones realizadas acerca de las representaciones sociales desde la teoría social, y tomo para este trabajo el concepto que las propone como producto de condiciones sociales diferentes y desiguales, en disputa en la interrelación entre los diferentes agentes que ocupan las distintas posiciones en el campo educativo. Los esquemas de percepción de los docentes, padres y alumnos producen y reproducen distintas expectativas y creencias en relación con las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares. Como resultado de las luchas de representaciones sociales se construyen e imponen producciones simbólicas que circulan en las escuelas, institución desde la cual se ejerce la violencia simbólica, aquella que impone una forma de ver el mundo, una manera de ver a los alumnos, sus posibilidades, sus trayectorias escolares y sus futuros.

La construcción de las representaciones sobre la trayectoria escolar de los alumnos, en el caso de los sectores populares está atravesada por las estructuras de una clase determinada de condiciones de existencia. Esto funciona como hipótesis, es decir, como posibilidad de lo que va a suceder

con esas trayectorias escolares, fundadas en la experiencia. Particularmente, en esta investigación interesa cómo influye en las representaciones sobre la trayectoria escolar del alumno la historia escolar de sus padres.

Siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas, el habitus tiende a engendrar todas las conductas *razonables* o de *sentido común* posibles dentro de los límites de estas regularidades y solo de éstas, y que tienen todas las posibilidades de ser sancionadas positivamente porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un determinado campo del que anticipan el porvenir objetivo; tienden también, al mismo tiempo, a excluir *sin violencia, sin método, sin argumentos* todas las *locuras* (esto no es para nosotros), es decir, todas las conductas destinadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas (Bourdieu, 1993:97).

La anticipación que los agentes escolares producen de la trayectoria escolar está objetivamente enmarcada *en lo posible, en lo razonable*, de acuerdo a los límites y a la lógica de un determinado campo, en este caso el campo educativo. Lo más asombroso es que excluye todas aquellas conductas o posibilidades de ser incompatibles con las condiciones objetivas. Es decir que las condiciones de existencia del alumno y su familia son razón suficiente para excluir de su trayectoria escolar la posibilidad de terminalidad del nivel secundario. Esta aseveración es muy fuerte, pero evidentemente esto es inconsciente en las prácticas de los agentes escolares. Interesante es develarlo para comenzar el proceso de llevarlo al plano de la conciencia en busca de cambios en las prácticas escolares.

Bourdieu plantea distintos tipos de trayectorias (Bourdieu, 1988): trayectoria individual, trayectoria social, trayectoria modal, trayectoria real, trayectoria interrumpida, trayectoria colectiva, y otros conceptos vinculados como el efecto de trayectoria y el efecto de inculcación. En este trabajo, abordo las representaciones sobre las *trayectorias posibles* de los alumnos de sectores populares, que construyen y ponen en juego padres, docentes y los propios estudiantes. Estas representaciones anclan en las trayectorias reales de las familias y de los docentes.

Desde esta perspectiva las representaciones y las prácticas de los agentes están condicionadas por la historia individual y familiar de ascenso y o descenso social. El concepto de habitus permite reconocer la historia individual y social inscrita en todas las disposiciones y tomas de posición de los individuos:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción, es decir organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1993:92).

El habitus de los distintos agentes escolares es el que estructura sus formas de percibir y apreciar, y las prácticas que se dan en la escuela.

Retomando las preguntas que se escuchan en las escuelas y que reproducía en la introducción, propongo traducirlas bajo la mirada teórica que acompaña todo el trabajo de investigación y entonces me pregunto: ¿cuál es la incidencia que el sector social de procedencia de los adolescentes tiene en las representaciones que los docentes construyen acerca de la trayectoria escolar?, ¿cómo influyen en las representaciones que construyen los docentes el lugar que ellos ocupan en el espacio social y su propia trayectoria escolar?, ¿cuánto tiene que ver para los docentes el nivel educativo alcanzado por los padres de los alumnos en sus apreciaciones acerca de las trayectorias escolares?, ¿cuáles son las representaciones que estructuran la mirada que los padres tienen acerca de las posibilidades escolares de sus hijos?, ¿de qué manera incide la trayectoria escolar de los padres en las posibilidades que ellos construyen de la trayectoria escolar de sus hijos?, ¿en qué medida los alumnos pueden imaginar un futuro escolar exitoso

cuando sus padres no han podido terminar el nivel secundario?, ¿qué categorías de percepción y apropiación construyen los adolescentes de sectores populares en relación con su trayectoria escolar? Estas son las preguntas que comenzarán a buscar sus respuestas a lo largo de este trabajo.

2. La construcción de representaciones sociales de los distintos agentes escolares sobre las trayectorias educativas

Los recorridos escolares de los adolescentes de sectores populares adquieren distintas características, en algunos casos es de trayectos no lineales, con interrupciones, avances y retrocesos, y en otros, es de continuidad y terminalidad. Para comprender estos itinerarios es necesario poner en relación los condicionamientos materiales de vida de los agentes escolares y las estrategias individuales puestas en juego por cada uno de ellos, a la vez considerar cuáles son las categorías de percepción que padres y docentes construyen sobre esos recorridos escolares y su influencia en éstos. Bourdieu (1979) se refiere a los aspectos estructurales como a los subjetivos cuando sostiene que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, sino que de acuerdo al volumen de capital heredado, serán las trayectorias posibles que construirán y que dependen de acontecimientos individuales y colectivos. Por lo tanto, trayectoria individual y posición en el espacio social no son independientes.

2.1. Representaciones sociales de los docentes sobre las trayectorias de los alumnos de sectores populares

Con relación a cómo los docentes construyen sus representaciones sociales acerca de las trayectorias de los adolescentes de sectores populares, surge que el barrio de procedencia de los alumnos influye de manera importante, atribuyendo a los alumnos las características de sus barrios: violentos, pobres, marginales, donde se usan armas de fuego, drogas, con familias intervenidas por la Justicia en algún momento de su ciclo vital, etcétera. Así, los alumnos pasan a ser violentos, marginales, usan drogas y armas y tienen problemas familiares y con la Justicia. Todo ello impacta fuertemente en las trayectorias escolares, habida cuenta de que los docentes esperan encontrar en las aulas alumnos que concurren a la escuela a estudiar y los adolescentes tienen además otros intereses puestos en la escuela que no solamente tiene relación con estudiar. Se trata de experiencias diferentes

que cada adolescente construye en función del significado que le asigna a la escuela, a sus intereses, a su historia familiar, barrial y a las estrategias que sostiene para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Los docentes consideran que la biografía escolar de los padres influye en las posibilidades que los alumnos tienen de terminar el nivel secundario, incluso de continuar con estudios superiores, al decir que no acompañan a sus hijos en las tareas escolares. Esto en algunos casos tiene relación con la imposibilidad que los padres han tenido de transitar el nivel secundario o finalizarlo. Pero también, advierten que los problemas familiares que plantean los padres de alumnos de sectores populares, relacionados con el trabajo, la falta de presencia adulta en los hogares, los bajos ingresos y la falta de interés puesta en la escolaridad de sus hijos, funcionan como obstaculizadores en el desempeño escolar de los adolescentes e incide de manera directa en las posibilidades de éxito escolar.

Por otra parte, también construyen representaciones en relación con los barrios de procedencia de los alumnos que viven en Las Heras. Diferencian dichos barrios de los barrios de origen de los alumnos que son de otros departamentos como Capital, Godoy Cruz o Guaymallén. Califican a los primeros de inseguros, violentos y pobres y, como consecuencia, a los alumnos que proceden de ellos como problemáticos, agresivos y carentes de afecto. A los segundos, los califican como barrios de clase media y los alumnos son *diferentes*, chicos a los que les interesa estudiar.

En cuanto a la relación entre las trayectorias escolares de los docentes y las representaciones que construyen sobre las posibles trayectorias de los alumnos, no habría puntos de contacto entre ellas, es decir que no trasladan las experiencias vividas en sus propias trayectorias hacia las posibles trayectorias de los alumnos. Los docentes manifiestan que los alumnos de la escuela no tienen muchas posibilidades de terminar el nivel, en algunos casos porque no cumplen con las mínimas condiciones para adaptarse al dispositivo escolar; en otros casos porque refieren que la realidad así lo muestra, por el nivel de deserción y desgranamiento de las escuelas por lo que suponen es evidente que las posibilidades de terminalidad del nivel solo la tienen algunos. En el último caso, es importante señalar que los docentes no tienen expectativas de que los alumnos terminen el secundario

por razones de abandono escolar, sin embargo no se cuestionan las razones por las cuales esto sucede, naturalizando de algún modo estas realidades.

Es muy interesante el hecho de que los docentes entrevistados tienen en común las trayectorias escolares que han realizado sus propios padres, ya que en el caso de las madres, refieren que solo cursaron el nivel primario, y una no pudo concluirlo. Mientras que los padres si lo hicieron y solo uno inició el secundario sin terminarlo. Estos docentes lograron que sus trayectorias individuales, por el efecto de trayectoria, tuvieran una variación en el volumen y la estructura del capital respecto de sus posiciones de origen, y aumentaron el capital cultural. Sin embargo, esta experiencia no es trasladada a los alumnos de sectores populares, de quienes consideran que no podrán alcanzarlo. Evidentemente conocer las trayectorias escolares de los docentes y la de sus padres no es suficiente para reconocer incidencias sobre las representaciones que desarrollan acerca de los alumnos, sino que sería necesario conocer los hábitos de clase, y por otro lado sería muy interesante conocer datos acerca de la formación docente que han recibido.

2.2. Representaciones sociales de los padres sobre las trayectorias escolares de alumnos de sectores populares

Los padres de los alumnos de sectores populares construyen las representaciones de la trayectoria escolar de sus hijos condicionados por sus propias biografías sociales y escolares, y en función de los deseos de mayores logros para sus hijos de los que ellos pudieron obtener. Adjudican que no lograron avanzar en el nivel educativo por las dificultades económicas de sus grupos familiares de origen, la falta de acceso a la escuela por las distancias que tenían que recorrer o por los marcos valorativos de sus padres, quienes en algunos casos consideraban que no era necesario pasar por la escuela secundaria. Sin embargo, los padres entrevistados desean que sus hijos concluyan la escuela secundaria.

Surge como hallazgo de la investigación un problema para continuar trabajando y es la posición social que los padres refieren conseguir a través de la asistencia de sus hijos a la escuela secundaria. La terminalidad del nivel secundario para los padres representa la posibilidad de diferenciarse de todo lo malo que tiene y se dice del barrio. Hay una necesidad de los padres de verse distintos del resto de las personas que viven en el barrio, de

las características negativas adjudicadas al mismo. Por ello, en sus representaciones aparece la identificación de sus hijos como buenos alumnos, porque son buenas personas. Esto es lo relevante que para los padres adquiere la concurrencia a la escuela, implica también estar integrado en una red de relaciones sociales, vincularse con otros adolescentes distintos de los del barrio, acceder a un título y obtener un mejor trabajo.

Los padres de los alumnos que no han podido transitar con éxito el nivel secundario (trayectorias reales) construyen representaciones sobre las trayectorias posibles de sus hijos vinculadas con la terminalidad del nivel y quizás lo más relevante son las expectativas que ponen sobre este título, que consideran les permitirá a sus hijos obtener una mejor posición económica, tener un mejor trabajo, no ser solo empleados, sino obtener un puesto donde puedan determinar sus horarios y funciones. Por otro lado esto implica para los padres romper con una historia familiar de fracasos escolares o imposibilidad de acceder a la escuela. Y esto se encuentra atado al tipo de ocupación de baja calificación que poseen y a los barrios donde residen.

Otro aspecto interesante para profundizar es que los padres señalan que viven en un barrio tranquilo pero en el contexto de una zona con villas y otros barrios malos y peligrosos. Pese a la necesidad de diferenciarse de los barrios *malos*, en la escuela sus hijos se encuentran con chicos de estos barrios. En nuestro estudio, los barrios que rodean ambas escuelas tienen características heterogéneas, mezclándose barrios tradicionales con villas y con barrios construidos especialmente para la erradicación de villas. En este marco los adolescentes de los barrios tradicionales serían percibidos por sus padres como diferentes de los de las villas, aunque en la escuela se reúnen los chicos de los barrios y las villas, compartiendo el espacio escolar y sus actividades.

2.3. Representaciones sociales de los alumnos de sectores populares

Los alumnos se califican como terribles y a sus compañeros como molestos porque golpean a otros y les roban objetos. Esto en el marco de una escuela que consideran insegura, en algunos casos asemejándola a una cárcel, por la falta de reglas por parte de las autoridades y entonces se hace necesaria la imposición de las propias reglas de los alumnos. También vivencian la

permanencia en la escuela como un lugar de encierro en tanto no eligieron estar ahí y no visualizan la posibilidad de estar en otras escuelas, ya que es la más cercana a la que tienen acceso. De otro lado, reconocen que la formación recibida es de menor categoría que la otorgada en escuelas del centro o mejor catalogadas, pertenecientes a otros circuitos educativos.

Los alumnos reconocen el deseo de sus padres de que obtengan el título secundario, para conseguir mejores empleos y mejores posibilidades de vida. En este sentido algunos se visualizan terminando el nivel secundario. Sin embargo, no se han identificado a lo largo del trabajo de investigación estrategias de los alumnos para lograrlo, en términos del cumplimiento de las exigencias de los distintos dispositivos escolares que determinan la promoción a los años superiores. Es decir, para estos alumnos la permanencia en la escuela es lo relevante, y de este modo cumplen con las expectativas de sus padres, sin importar en definitiva de qué forma se lleva adelante el recorrido en ella. Luego, aparece como posibilidad más cercana la inserción en el trabajo antes que la continuidad de los estudios.

En esta misma línea, para los alumnos no aparecen asociadas sus trayectorias escolares reales de terminalidad del nivel primario sin repetir ni abandonar con la representación sobre las trayectorias posibles en el nivel secundario. Sino que aparecen variadas representaciones que van desde no tener expectativas de concluir el secundario hasta proyectar que quieren tener profesiones como la de docente, farmacéutico o *doctor*; por otro lado se proyectan trabajando en el corto plazo, y algunos de los entrevistados creen en la potencialidad de sus talentos como medio para obtener ingresos (jugadores de fútbol profesional, cocineras, por ejemplo).

Aparecen tipos de trayectorias reales para tipos de trayectorias posibles cuando vinculamos las trayectorias escolares de los padres y sus ocupaciones con las representaciones que los adolescentes desarrollan sobre su futura trayectoria. Allí se visualiza que cuando los padres no han transitado el nivel secundario, los adolescentes no tienen expectativas de concluir la escuela, pero sí se imaginan trabajando en oficios de baja calificación como sus padres.

Silvia Duschatzky (1999) plantea, en torno a la experiencia escolar de los adolescentes de sectores populares, que ya no debemos preguntarnos qué

hace la escuela con los adolescentes, sino qué hacen los adolescentes con la escuela, advirtiendo sobre los nuevos sentidos que los mismos imprimen a la experiencia escolar. Los adolescentes entrevistados en las escuelas tomadas como casos advierten que sus trayectorias tienen más que ver con los sentidos que le dan a su paso por la escuela que con los parámetros de observación y evaluación del sistema escolar. Por ello, no importa tanto sacar buenas notas o estudiar como estar y permanecer en la institución.

De esta manera, considero importante señalar que los adolescentes de sectores populares en Las Heras proponen una experiencia escolar vinculada a las posibilidades de lograr su inscripción social y estar incluidos en un espacio de socialidad diferente al del barrio. La escuela no es solo una cárcel, es también para ellos una nueva oportunidad de estar integrados en una red de relaciones sociales y de tener la identidad de estudiantes, alumnos y no la de joven peligroso o drogadicto u otras que los adultos a veces les asignan.

3. Los puntos de vista de los docentes, padres y alumnos sobre las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares

Los padres perciben a los alumnos como buenos alumnos si son buenas personas. Mientras que los docentes consideran a los alumnos como violentos, los padres consideran que sus hijos son buenos alumnos si son buenas personas. Los docentes perciben que los alumnos son violentos, que tienen muchos problemas familiares y que el Estado interviene a través de distintas instituciones en sus vidas, especialmente a través de la Justicia, y que esto incide fuertemente en su bajo rendimiento escolar. En tanto los mismos alumnos afirman que pueden ser buenos o malos de acuerdo a la circunstancia y al planteo del profesor.

Si bien hay contradicciones y tensiones en las representaciones sobre los alumnos de los docentes, padres y los mismos alumnos, en la dinámica escolar se impone el punto de vista docente propio del sistema escolar, en el cual la evaluación, el régimen de asistencia y las normas de convivencia clasifican a los buenos y malos alumnos según la normativa. Distintos son los padres, que no miden con la misma vara, por lo cual las inasistencias reiteradas y el bajo rendimiento escolar de sus hijos no dicen para ellos lo que dicen para el sistema escolar. Los padres consideran que sus hijos, en primer lugar, deben formarse como personas y esto es lo importante.

Mientras para los docentes hay «padres desinteresados y ausentes», los padres se muestran interesados en la terminalidad del nivel secundario. Los docentes consideran que los padres de los alumnos no se preocupan por la situación escolar de los chicos, que son padres ausentes en la escuela y hasta creen que para ellos es una molestia que los citen para hablar de los problemas de sus hijos, los envían porque el Estado los obliga.

Por su parte, los alumnos manifiestan que sus padres tienen la expectativa de que les vaya bien en la escuela, que se puedan recibir para que no sean como ellos, que puedan ser alguien, tener un mejor trabajo, no tener que depender de nadie. Sin embargo, también aceptan que sus padres no los ayudan en las tareas escolares y que no se habla de la escuela en el hogar. De alguna manera los chicos ponen en evidencia que sus padres no saben o no pueden ayudarlos a lograr el objetivo, por desconocer los contenidos que les dan en la escuela o por estar absorbidos por el trabajo y otras tareas más ligadas al día a día y la supervivencia. Aparece una penalización de los docentes a la actitud ausente de los padres en lo escolar, que interpretan como desinterés o despreocupación. Aunque también podría interpretarse como lo hacen los alumnos, quienes lo entienden como un desconocimiento de sus padres frente a la tarea escolar.

Las percepciones con relación a los docentes son diferentes, para los alumnos hay profesores buenos y malos y para los padres existen profesores imposibilitados de poner límites. Los chicos consideran que los malos profesores son quienes no tienen paciencia, no se divierten, gritan, no les importa si aprenden, dictan y no ayudan a resolver actividades. Los buenos profesores se ponen a la altura de los alumnos, ayudan a hacer las tareas, los guían, los tratan bien, se divierten con ellos y se preocupan porque aprendan. La representación que aparece es la del docente que «no se hace cargo»: no se hace cargo de que los alumnos aprendan, del orden, de la seguridad, de conocer a los estudiantes, de tratarlos bien ni de tenerles paciencia.

Los padres consideran que los docentes no hacen lo que deben hacer: no garantizan el orden en el curso y no enseñan. Piensan que el docente es un profesional que debe trabajar en función de su vocación, que ha elegido la profesión docente porque quiere formar ciudadanos y en función de esto lo juzgan. Aparece una idealización de la figura del docente, ya que consideran

que es un experto en lo que enseña y cómo lo enseña, por lo que no entienden qué sucede en las aulas y con sus hijos cuando no aprenden.

Mientras los docentes plantean que los alumnos tienen pocas posibilidades de terminar el secundario, los padres expresan expectativas respecto de su finalización, esperan que sus hijos se reciban y que el título les permita tener un futuro mejor que el que ellos han podido tener. Los docentes no visualizan posibilidades de que los adolescentes terminen el trayecto secundario, menos aún que continúen estudios superiores y, en el caso de recibirse, consideran que el título secundario está devaluado por lo cual no creen que les sirva para tener una inserción laboral con calificación.

Los propios adolescentes afirman que darán terminalidad al nivel, aunque no resulta claro si es porque ellos están en disposición de hacerlo o porque sus padres esperan esto de ellos, o ambas cosas. No es evidente cómo se visualizan en la continuidad de los estudios superiores, pero sí resulta más clara, cercana y posible la inserción en el mercado de trabajo en oficios por los que se sienten atraídos, o probando suerte con sus habilidades deportivas o artísticas.

En este cruce de puntos de vista acerca de la trayectoria escolar que tienen los distintos agentes escolares, vuelven a hacerse presentes las diferencias en los significados que atribuye cada uno de ellos al paso de los adolescentes por la institución escolar. Los padres añoran y apuestan fuertemente a la terminalidad del secundario de sus hijos, quienes se están formando para la vida, sin considerar que deben superar los diferentes dispositivos escolares de selección, especialmente la evaluación. Para los padres el hecho de estar y de permanecer en la escuela, ya les da la posibilidad de la terminalidad. Mientras que para los docentes, el estar o solo asistir a la escuela, sin demostrar las habilidades mínimas para aprender y aprobar las materias, no es suficiente. Sostienen que los chicos tienen falta de hábitos de estudio, de interés por la tarea escolar, de apatía, incluso, de no creer en ellos mismos ni en sus posibilidades para recibirse. Los alumnos refieren asistir y estar en la escuela solo por obligación, porque sus padres los mandan, aunque dicen que van a concluir los estudios secundarios para poder trabajar.

Los puntos de vista de los agentes están determinados por la posesión de distintos tipos de capital, en el caso de los docentes tienen mayor volumen

de capital cultural y económico que los padres y los alumnos de los sectores populares. Los puntos de vista que hoy existen en las escuelas expresan posiciones diferentes en el espacio social, en razón de la posesión de cantidades diferenciadas de capital. En este sentido, en la institución escolar, el punto de vista que termina imponiéndose es el de los docentes, ya que en el sistema educativo se privilegia el capital cultural.

4. El cruce de los puntos de vista de los agentes escolares. Algunas reflexiones para el diseño de políticas educativas

Bourdieu señala que no basta con explicar cada uno de los puntos de vista, en nuestro caso los de los agentes escolares, captados por separado, sino que también hay que confrontarlos, como ocurre en la realidad, para poner de manifiesto lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas. La escuela es un lugar difícil de describir y de pensar, por lo cual las imágenes simplistas y unilaterales deben reemplazarse por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes. Bourdieu invita a abandonar el punto de vista único en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y, a veces, diametralmente rivales (Bourdieu, 2007).

En el cruce de los puntos de vista de los agentes con relación a las representaciones sociales y escolares, comparándolos con el fin de ver las coincidencias o disidencias, puede reconocer que frente a un mismo cuadro de situación, los distintos agentes hacen sus interpretaciones derivadas de sus esquemas de percepción y apreciación. A la vez estos esquemas están determinados por las posiciones que ocupan los distintos agentes escolares en el campo social y educativo, es decir por la posesión de los distintos tipos de capital. Esto habilita la existencia de los puntos de vista confrontados y en tensión entre los docentes, padres y alumnos, siendo lo interesante aquí develar cómo estos impactan en las prácticas escolares y su incidencia de una u otra manera en las trayectorias educativas de los sujetos.

Los docentes tienen ciertas expectativas con relación a los alumnos y sus padres, en el marco de las actividades escolares, determinadas por su lugar en el espacio social, que no siempre los primeros pueden cumplir. De los alumnos esperan que asistan regularmente a clases, que presenten una conducta adecuada a las normas que establece la institución escolar, que traigan los conocimientos previos necesarios para el año que cursan, que

aprueben los exámenes y que respondan positivamente a las actividades escolares. De los padres esperan que asistan a la escuela cuando se los llama, que supervisen cotidianamente las tareas escolares de sus hijos y que les exijan hábitos de estudio en el hogar. Todas estas tareas y funciones, en muchos casos, padres e hijos de los sectores populares no pueden llevar a cabo por la escasa posesión de capital cultural, social y económico.

Ahora bien la disposiciones de alumnos y padres que los docentes encuentran son muy diferentes a las esperadas, ya que se trata de familias que por sus condiciones objetivas de vida no siempre tienen resueltos la sobrevivencia, la alimentación, la atención de la salud, el trabajo, otros, y han configurado un tipo de habitus distinto al que exigen los dispositivos escolares. En este sentido, los padres no asisten a la institución escolar por estar ocupados y preocupados en asuntos más urgentes como los detallados. En el caso de los alumnos son catalogados por sus docentes como agresivos, violentos, carentes de afecto, sin hábitos de estudio, sin interés por los asuntos escolares, ya que vienen a pasar el tiempo a la escuela, a estar, a molestar y no a estudiar. Los docentes en este marco no tienen mayores expectativas de que los alumnos puedan aprobar y dar terminalidad al nivel. Cabría aquí retomar la pregunta que realizaba al comienzo del artículo acerca de si la formación de los docentes los capacita para establecer procesos educativos con adolescentes de sectores populares. Considero que desde las políticas educativas, en estos últimos años se ha iniciado un proceso de reformas en la formación docente, que deberá profundizarse y evaluarse con las primeras generaciones de egresados de los profesorados.

Por otra parte, los alumnos tienen ciertas expectativas de sus profesores y de la escuela a la que asisten. De sus profesores esperan que compartan tiempo con ellos, que se diviertan ejerciendo su tarea, que los respeten, que les exijan pero en el marco de lo que consideran posible de realizar y con el acompañamiento y supervisión que dicha tarea requiere. Con respecto a las normas de convivencia que plantea la escuela, esperan que se les trate con el mismo nivel de tolerancia que se trata a los adolescentes en sus barrios de procedencia, ya que es lo que han aprendido. Sin embargo, la escuela tiene sus propias lógicas y sus propios dispositivos escolares de selección que hacen que el alumno deba adaptarse a sus reglas para ser apto y parte del sistema. Caso contrario, penaliza a través de sus reglamentaciones: régimen de asistencia, régimen de evaluación y régimen de normas de convivencia.

En el caso de los padres, las expectativas con respecto a sus hijos es que concurran a la escuela para ser mejores personas, para diferenciarse de otros adolescentes del barrio, para conseguir en el futuro un trabajo mejor y una vida mejor a la que ellos han podido tener. Para ello cuentan con que la escuela les ofrecerá un marco distinto de sociabilidad que el que han podido tener en sus barrios. Además, con la guía de los profesores sus hijos lograrán buenos aprendizajes para la vida, lo cual no siempre es posible por la forma de vinculación que se plantea entre los adolescentes, mediada por la agresividad y la violencia, física y verbal, y también por los robos entre ellos. Consideran que esto no debería suceder en la escuela, idealizando el ámbito escolar, como si se lo pudiera aislar del contexto social del que forma parte. Además, creen que el hecho de que sus hijos concurran y permanezcan en la escuela es condición suficiente para dar terminalidad al nivel.

En la introducción ya adelantaba la importancia del estudio de las disposiciones subjetivas, de las categorías de percepción y apreciación que los distintos agentes escolares construyen, considerándolas al momento del diseño de políticas educativas. Sin dudas, el estudio de representaciones sociales de todos los agentes escolares es relevante al momento de diseñar acciones y programas, ya que para que tengan el impacto o los resultados esperados es fundamental lo que sucede en el nivel de las prácticas educativas en las escuelas, prácticas que están teñidas de categorías de percepción y apreciación de dichos agentes y que remite a los aspectos simbólicos.

La nueva Ley Nacional de Educación y la implementación de la Asignación Universal por Hijo establecen la obligatoriedad en la escolarización de los niños y adolescentes hasta los 18 años. Así, se agrega un elemento más al análisis, ya que todos los adolescentes de sectores populares deben estar en la escuela, ¿esto contribuirá a aumentar las distancias y diferencias entre los puntos de vista de docentes, padres y alumnos sobre las trayectorias escolares? Evidentemente la Asignación Universal por sí misma no es suficiente para asegurar la inclusión de todos los adolescentes de sectores populares. Tampoco tendrá los resultados esperados en términos de mayores niveles de escolarización y de terminalidad del nivel secundario, en la medida en que no se acompañe con otras políticas que puedan ayudar a cuestionar lo que sucede en el nivel de las prácticas, es decir, en las condiciones de vida de los agentes y de sus representaciones, al tiempo que pueda captar

anticipadamente cómo será esa construcción y darnos pistas de cómo intervenir sobre ellas, para que resulten elementos positivos en la finalización de la escolarización secundaria.

Volviendo sobre los supuestos de sentido que planteaba al iniciar la investigación, puedo decir que las posibles trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares están condicionadas fuertemente por las representaciones sociales encontradas que docentes, padres y alumnos construyen sobre esa trayectoria escolar. Esa construcción está influenciada por la pertenencia de los alumnos a sectores populares, por la localización de la escuela en circuitos educativos de inclusión/exclusión y, también, por la trayectoria escolar que han tenido los padres de los adolescentes. La utilización de la categoría «espacio social» de Bourdieu me ha permitido reconocer que las disposiciones subjetivas de los distintos agentes escolares y sus representaciones acerca de las trayectorias escolares están condicionadas por el lugar que cada uno de los agentes ocupa en él. Por ello es que los puntos de vista de dichos agentes se presentan como contradictorios y enfrentados.

Los sentidos y significados atribuidos por cada agente a la experiencia escolar y a la construcción de las trayectorias escolares están vinculados y condicionados con el lugar que ocupan los padres, los alumnos y los docentes en el espacio social y al lugar que ocupa la escuela en el espacio de las instituciones educativas. Este lugar en el espacio social que posee cada agente construye un particular punto de vista acerca de la escuela, las trayectorias escolares, los alumnos, los padres, los docentes, el barrio de procedencia de los alumnos y el barrio donde se encuentra la escuela que, posteriormente, condicionan las representaciones encontradas con relación al presente y futuro escolar de los adolescentes de sectores populares. Por ello las respuestas deben buscarse desde la mirada y posición de cada agente, o mejor, en la confrontación de sus puntos de vista, para comenzar a comprender la complejidad de las prácticas educativas, que posibiliten un marco para pensar políticas educativas pertinentes, dirigidas a la terminalidad del nivel secundario de los adolescentes de los sectores populares.

Como dice Bourdieu, la escuela reúne a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, resultando de ello el enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas o de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social (Bourdieu, 2007). Lo que propongo en este trabajo no es compatibilizar estos puntos de vista incompatibles, sino ponerlos de manifiesto para comprender el efecto que provocan en las prácticas educativas y sirvan como insumo en el diseño e implementación de políticas educativas.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1979). «Los tres estados del capital cultural». En *Actes de la Reserche en Sciences Sociales*, París N° 30, pp. 3-6 (traducción Emilio Tenti Fanfani).
- (1988). *La Distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- (1993). *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus.
- (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- (1999). «Sobre el poder simbólico». En BOURDIEU, Pierre *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- (2007). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRACCHI, C. y GABBAI, M. (2009). «Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia». En KAPLAN, Carina (dir.) *Violencia Escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CORTESE, Carmelo; ROMAGNOLI, Cristina; BUSTOS, R. (1999). *Fracaso Escolar, tema antiguo o problema candente*. Mendoza, EDIUNC.
- FILMUS, Daniel; KAPLAN, Carina y otras (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela Media y Mercado de Trabajo en épocas de Globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999). *La Escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales.
- DUSCHATZKY, Silvia; FARRAN, Gabriela; AGUIRRE, Elina (2010). *Escuelas en Escena*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, Inés (2009). «La Escuela Media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas». En TIRAMONTI y MONTES (comp). *La Escuela Media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- KAPLAN, Carina (1997). *La Inteligencia Escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2003). *Buenos y Malos Alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue Alternativa Pedagógica.

- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (coord.) (2005). *Desigualdad Educativa. La Naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.
- MAIMONE, María del Carmen, y EDELSTEIN, Paula (2004). «Educación Formal, paradigma dominante y fracaso escolar». En MAIMONE y EDELSTEIN (comp.) *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, La Crujía Stella.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2007). «Los estudios de caso en la investigación sociológica». En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- ROMAGNOLI, C.; DRAGHI, M.; y MAURE, G. (1996). Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- ROMAGNOLI, Cristina, y TOSONI, Magdalena (comps) (2005). *Desigualdades Sociales y Educativas. A una década de la implementación de la ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza, Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo.
- ROMAGNOLI, Cristina y otros (2006). Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos en sectores populares. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- (2006). ¿Por qué permanecer en la escuela en época de crisis? La Educación de Jóvenes y Adultos de sectores populares. Mendoza, Informe de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- (2009). «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural». En TIRAMONTI, G., y MONTES, N. (comp.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- (2009). «Dimensiones de la exclusión educativa y Políticas de Inclusión». En *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario* N° 44.
- TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial.