

**LA ESCUELA SECUNDARIA EN LAS BIOGRAFÍAS DE JÓVENES DE
SECTORES POPULARES. DEMANDAS Y EXPECTATIVAS DE
RECONOCIMIENTO**

**THE SECONDARY SCHOOL IN THE BIOGRAPHIES OF YOUNG PEOPLE
FROM THE LOWER CLASSES. DEMANDS AND EXPECTATIONS OF
RECOGNITION**

Florencia D'Aloisio

Valentina Arce Castello

Horacio Paulín*

En esta ponencia se analiza de qué modo las prácticas y experiencias educativas participan en los procesos de búsqueda y construcción de reconocimiento social entre jóvenes de sectores populares. Se presentan algunos avances de una investigación sobre sociabilidades juveniles en espacios escolares y barriales realizado en la ciudad de Córdoba desde un enfoque biográfico.

A lo largo de la esta presentación, se podrá observar que la construcción de un “oficio de alumno”, el sentirse escuchado por educadores, el valor asignado a la credencial escolar, la posibilidad de insertarse “exitosamente” en el mundo laboral, los mandatos familiares, la relación con el saber y las exigencias escolares, operan de manera diversa en cada sujeto sea en un sentido de confirmación social (Martuccelli, 2006) o de desconocimiento.

Así, los sentidos que la escolaridad adquiere en las biografías juveniles, los modos de construir sus estrategias como sujetos escolarizados y las formas en que la lógica meritocrática se dirime en las prácticas educativas están en tensión con procesos de construcción social de reconocimiento igualitario en derechos y con demandas singulares de respeto que los jóvenes expresan.

Jóvenes – Sentidos – Escuela – Reconocimiento social – Enfoque biográfico

* Área de Investigación en Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) y Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: florenciadaloisio@gmail.com; arcecastellovale@gmail.com; hlpaulin@gmail.com

This paper analyzes how educational practices and experiences influence the processes through which social recognition is sought and built among young people from the lower classes. We set forth here progress made in a research on youth sociability in school and urban neighborhoods, carried out in the city of Cordoba in a biographical perspective.

Throughout this presentation, it will be possible to observe that the creation of a "student trade", the feeling of being heard by their educators, the value assigned to the school credentials, the possibility of being "successfully" incorporated into the labor world, the cultural mandates from their family, their relationship with knowledge and with the school requirements, operate differently in each person, whether in a sense of social confirmation (Martuccelli, 2006) or lack of recognition.

Thus, the meanings that schooling acquires in juvenile biographies, the ways of shaping their strategies as schooled individuals, and the ways in which meritocratic logic is settled through educational practices, are in tension with processes of building an egalitarian recognition of rights and with singular demands of respect that young people rise.

Young – Senses – School – Social recognition – Biographic approach

Introducción

En esta ponencia se presentan algunos avances del proyecto de investigación “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela y en el barrio” (SECyT, UNC), cuyo propósito es comprender las *prácticas relacionales* de distintas juventudes en el espacio escolar y barrial. Desde esta línea de investigación, enmarcada en el paradigma interpretativo-cualitativo, destacamos la relevancia de atender a los *ensayos de conocimiento y reconocimiento juveniles en las prácticas relacionales* como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. A partir de una relectura de Hegel y de Mead, Honneth (2011) diferencia tres formas en las que se constituye la identidad personal y su reconocimiento. La primera se refiere a las relaciones de afecto amoroso (familiares, de pareja y amistad) que operan como forma de reconocimiento por la confianza. La segunda, proveniente del campo jurídico, tiene que ver con el reconocimiento de derechos y la forma de reconocimiento opera mediante el respeto de sí. La última se refiere a solidaridad al interior de una comunidad y permite la realización de la autoestima.

En esta presentación nos centramos en los significados de la escuela secundaria en las narrativas biográficas de cinco jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba para analizar de qué modo las prácticas y experiencias educativas participan en los procesos de búsqueda y construcción de reconocimiento social.

Construir y analizar relatos de vida con jóvenes

Desde el paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007), este proyecto busca analizar las significaciones de jóvenes de sectores populares sobre sus experiencias de vida a fin de recuperar su perspectiva como actores situados en contextos urbanos de la ciudad de Córdoba.

Se realizaron 4 o 5 sesiones de entrevistas semi-estructuradas a los fines de construir conjuntamente con cada joven un relato acerca de su vida. Como consigna de apertura planteamos: “Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías?, ¿cómo te describirías? ¿Cómo te presentarías?”¹. Luego se le propone seleccionar hechos y acontecimientos significativos en su vida que se van repasando en las siguientes entrevistas, profundizando en cada uno de ellas mediante una conversación que nos permita considerar, por ejemplo, que cree que pasó en esos eventos, qué sentía, que piensa hoy de lo sucedido en relación a su vida. Asimismo, se le invita a distinguir en su relato alguna situación en la que se hubiera sentido bien o mal tratado como persona (en su familia, en el barrio, con otros jóvenes, en la escuela o en el trabajo), haciendo referencia en forma explícita a la noción de respeto. Se transcribe cada sesión de entrevista es desgrabada y se entrega para que pueda leerla antes o en el transcurso de la siguiente. Se va trabajando en conjunto sobre el texto, aunque las decisiones sobre el contenido final son tomadas por el joven² (qué incluir o dejar fuera del relato biográfico final). La opción por arribar a relatos desde la selección de acontecimientos significativos que el sujeto reconoce se fundamenta teóricamente en la función temporalizante que los mismos adquieren al sancionar significativamente la vida a modo de un “calendario privado”, más que un calendario oficial, en el que se despliega su mismidad como dimensión subjetiva (Leclerc-Olive, 2009).

¹ Esta consigna de entrada la recuperamos de Di Leo & Camarotti (2013) propuesta para acceder a la autoidentificación subjetiva de los jóvenes.

² Adherimos a las premisas ético-metodológicas que Leclerc-Olive (2009) postula para la investigación biográfica: 1) el principio de iniciativa: atendiendo a que el interés por la investigación nace en el investigador, deben vigilarse los efectos de obligatoriedad a participar de los actores; 2) el principio de intercambio: adoptar una actitud intermedia entre la pasividad o “no directividad” y el intervencionismo intrusivo; y 3) el principio de totalidad: la serie de entrevistas finaliza cuando la persona considera haber dicho lo más importante sobre su vida.

Para el análisis de datos seguimos los procedimientos centrales de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), método que permite la reconstrucción de significados y de situaciones a partir de un interjuego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida, favoreciendo la construcción de categorías analíticas referidas a los casos en estudio y la elaboración de análisis comparativos de procesos y contextos en cada caso seleccionado.

En el presente análisis nos centramos en las entrevistas realizadas a cinco mujeres y varones de sectores populares de entre 16 y 23 años, de diversos barrios de la ciudad de Córdoba y con diferentes trayectorias escolares³. En el acceso a los entrevistados y en la construcción de un acuerdo de confidencialidad de los datos, nos orientamos con la premisa de que cada miembro del equipo se acercara a algún joven con el que venía compartiendo alguna experiencia previa de participación en la investigación social o en trabajos institucionales y/o comunitarios. De esta forma, buscamos garantizar que su participación se enmarcara en un vínculo previo de confianza para reducir al mínimo cualquier sentido de obligatoriedad y vulneración de derechos. Además, cada investigador/a realizó un registro etnográfico del contexto institucional y/o comunitario de donde surge este conjunto de entrevistas.

Ir a la secundaria, ¿vía de reconocimiento laboral y social?

De los cuatro jóvenes actualmente escolarizados, sólo Nahuel (16 años) circunscribe al “amor al conocimiento” (Tenti Fanfani, 2007) la descripción de su vínculo con las prácticas escolares (dice que nunca se “resistió” a estudiar porque le gusta) y la fundamentación de su proyecto a futuro centrado en la continuidad propedéutica: “cuando sea más grande (quiero ser) profesor de geografía porque me encanta mucho la materia”. Para él, la escolarización es una vía crucial para tener cultura, lo que parece constituir una expresión de mandatos de su familia materna (de origen sirio) y un modo de resistirse a la postura “anti-escolar” de la rama paterna: “Hay varias cosas que tiene mi papá (...) Me decía que no use uniforme, que le conteste a los profes, que no haga esto lo otro y a mí no me gustaba eso”.

En concordancia con la “obligatoriedad social” de este nivel educativo (Tenti Fanfani, 2007), el resto de los entrevistados manifiesta motivos instrumentales para estar haciendo la escuela o querer retomarla. Confían en el título escolar como vía de acceso a un trabajo en condiciones dignas y, principalmente quienes realizan una formación

³ José (18) y Nahuel (16 años) cursan 6° año en un IPET de la zona sudoeste de la ciudad. Alma (19) y Diego (19 años) 6° año de un IPET de la zona sur, mientras que Natalia (23), que cursó en dos IPET, no finalizó sus estudios.

técnica especializada, valoran las posibilidades de una inserción laboral rápida, “fácil” y “rentable”. En palabras de los jóvenes:

Entré sin saber nada, entré nulo a 4to año. Me dijeron que en óptica tenía salida laboral y yo dije "genial, no tengo que hacer universidad ni nada". Entré y vi que fue un curro bárbaro (...) y dije "ya está, me lleno el bolsillo y eso me va a facilitar un montón de cosas" (Diego, 19, IPET).

Está bueno el trabajo, porque (...) ganamos mucha plata si hacés las cosas bien. (...) Y más ahora con la nueva especialidad salís ya casi con trabajo (Alma, 19, IPET).

En este sentido, y atendiendo a las exigencias del mercado laboral contemporáneo, la realización de estudios secundarios, y su objetivación en el título escolar, constituye un importante elemento de reconocimiento social para numerosos jóvenes de sectores populares (D'Aloisio, 2015).

Al hablar sobre los estudios secundarios, también emerge en la narrativa de estos jóvenes una expectativa de “movilidad ocupacional intergeneracional”⁴ (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2012) y personal por medio del certificado escolar. Algunos esperan que escolarizarse les posibilite acceder a empleos distintos a los que ellos mismos han o están realizando y aquellos que desarrollan sus familiares que no alcanzaron este nivel educativo;

trabajos que, habitualmente, se realizan bajo condiciones de precariedad e implican un fuerte desgaste físico (trabajo doméstico, albañilería, cuidado de personas):

Sí (volvería a la escuela). Estaba viendo que en la Facebook, habían subido –no sé si lo conocés- el instituto (...) Que es a distancia el colegio (...) Porque quiero hacer otra cosa. Quiero otro trabajo: no trabajando de empleada (...) Un callcenter, un súper. En alguna de esas cosas (Natalia, 23)⁵

Mi mamá siempre me dijo “Mirá, yo -ella tiene hasta séptimo grado- no tengo estudios, nada. Tengo que estar trabajando. Y vos que podés estudiar, estudiá”.

⁴ Para las autoras, ello implica el ascenso o descenso de la posición del hijo en relación a la de sus progenitores, tomando como referencia un momento determinado en sus vidas.

⁵ Para Natalia, querer terminar la secundaria a distancia para tener “otro trabajo: no trabajando como empleada” conlleva una expectativa de superación de la experiencia personal y materna (empleo doméstico, cuidado de niños y ancianos) y de alcanzar empleos bajo condiciones que ella, por la experiencia de su padre, valora como mejores.

Que con la secundaria no hacés nada, dice. Y es la verdad porque no puedo entrar a un supermercado con la secundaria, ahora es difícil (José, 18, IPEM)

Junto a la expectativa de movilidad laboral, y a diferencia de los otros jóvenes, José enfatiza que “ahora con la secundaria completa no hacés nada: necesitás sí o sí un terciario o la facultad”, revelando conciencia en la devaluación del título secundario frente a estudios superiores ya señalado por diversas investigaciones (Tenti Fanfani, 2003; Kessler, 2004; Gallart, 2006).

Como caracterizan Foglino, Falconi y López Molina (2009), numerosos jóvenes de sectores populares construyen sus experiencias escolares en las tensiones que supone ser los “últimos en llegar” a la educación secundaria (sector históricamente excluido de este nivel educativo), los “primeros en llegar” (respecto a sus progenitores y numerosos congéneres)⁶ y los “recién llegados” (ante la mirada de sus docentes, formados para un alumno “ideal” distante de la población real).

A pesar que la relación con el saber (Charlot, 2002) no ocupa un lugar central en las narrativas juveniles (a excepción de Nahuel), todos incluyen en la descripción de sí características que se suponen favorables para el trabajo y el aprendizaje escolar así como intereses en relación al estudio. Es decir, las narrativas de la mayoría de estos jóvenes revelan que sienten que pueden aprender:

Aprendo rápido (soy) ágil, tengo mucha virtud también en matemática, en filosofía y eso no me lo conocen, es como que siento que me subestiman o que me exigen muy poco, o por ahí me exigen demasiado (Diego, 19, IPET)

Me interesaría mucho estudiar. Así, quiero hacer una carrera, no sé si contador público. (José, 18, IPEM)

La experiencia escolar: agobio y exigencias versus intereses y necesidades juveniles

Concebir a los jóvenes sólo desde el rol de alumnos impide comprender que se trata de sujetos que construyen experiencias en escenarios de actuación diversos, como la familia, el barrio o el trabajo, entre otros, más allá del escolar.

⁶ Superar la escolaridad parental supone implicancias subjetivas con las que deben lidiar los jóvenes, como el sufrimiento por sentir que se traiciona a los padres al devenir alguien diferente a ellos (Charlot, 2002) o negarlos como objeto de identificación (Foglino et. al, 2009).

La escuela “*es una cárcel*” es la metáfora que elige Diego para describir el modo en que la escolaridad constriñe su vida “*extraescolar*”:

Este espacio, te lo digo sinceramente, es una cárcel. Una cárcel. Imagínate que para el año que viene voy a tener 20 años y no tengo nada, tengo conocimientos nada más y no tengo nada y eso me enferma porque... horarios extensos, plata gastada en cristales que al final terminan tirados en la basura y solamente valen una nota (...) a mí me enferma (...) no veo la hora de salir de acá. Entro y no veo la hora de salir, entro por obligación. (19 años, IPET).

Este joven enumera los horarios extensos, la obligatoriedad de cursado, la ocupación continua de los mismos espacios (al punto que “*sofoca*”) y los requerimientos económicos de la especialidad como aspectos inherentes a la organización de espacios y tiempos escolares que van en detrimento de otros intereses y prácticas juveniles, sean éstas deportivas, recreativas o económico-laborales:

Me encanta el básquet y ... es otra cosa que tuve que dejar con el colegio, porque no me daban los horarios. Horarios muy extensos.

En diciembre había juntado plata en el año y me quería ir a Mendoza a un recital de la Renga y bueno, surgió esto de las faltas, surgió después los lentes de cristales y tuve que gastar la plata en eso así que será otro año.

Ahora somos 5 y es mucho (...) quiero ayudar pero no puedo si el colegio me tiene atado de manos. (Diego, 19 años, IPET)

Por su parte, su compañera Alma, si bien critica la escolaridad extensa que ocupa ampliamente su existencia (“*Son muchas horas*”, “*salgo muy temprano y vuelvo muy tarde*”, “*a veces estoy muy cansada*”), también lo valora porque le permite construir un espacio de pertenencia (“*es como una casa más la verdad*”). Asimismo, la extensión horaria y la semejanza a otros ámbitos vinculares hacen del espacio-tiempo escolar un escenario potencial de conflictos convivenciales (“*estamos mucho tiempo juntos y cansa algunas veces*”). Esta regulación y estructuración de una sustantiva parte de la cotidianeidad juvenil da cuenta de la expansión de la lógica escolar en la vida social, restando espontaneidad a las mismas (Dayrell, 2007).

Lógica meritocrática: demandas de reconocimiento y respeto igualitario

Dentro de otras prácticas, las vinculadas al reconocimiento del mérito escolar parecen centrales para entender el vínculo (o sus dificultades) de algunos jóvenes con la escuela, los conocimientos y los educadores.

Natalia (23 años), la única entrevistada que no terminó la escuela, no habla de su paso por ella como un evento significativo, pero nos deja entrever una trayectoria escolar que se vio interrumpida en diversas ocasiones por motivos que no pueden reducirse a un “desinterés” personal por la escuela. “Dejar la escuela” fue el corolario de una serie de “factores/sucesos internos”, como el fracaso escolar, las sanciones disciplinarias y el enfrentamiento con compañeros (Kessler, 2004). Cuenta que la escuela “dejó de gustarle” luego de “ser corrida” de un IPEM

Natalia: yo dejé en tercer año más o menos (tenía) diecisiete o dieciocho (...)

Entrevistador: ¿A qué escuela ibas?

Natalia: Iba al * (IPEM). Me corrieron por insultar a la profesora cuando fui a rendir”

Entrevistador: ¿Por qué la insultaste?

Natalia: Porque no me quiso aprobar la materia, entonces la mandé a la mierda (...)

Entrevistador: ¿Por qué no te quiso aprobar?

Natalia: Según ella, no sabía. Que me había copiado, decía. Y todos los días, una segunda oportunidad; y a mí no me quiso dar una segunda oportunidad. Entonces, le agarré la puerta a patadas y la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Por qué creés que a vos no te quiso dar una segunda oportunidad?

Natalia: No sé. Así que me corrieron.

La reacción de Natalia admite una lectura en clave de violencia situacional, es decir, como forma de expresar su descontento ante un trato docente que percibió diferencial e injusto y de reclamar aquello que sentía como justo: sentirse existente y reconocida en su derecho a tener iguales oportunidades que otros compañeros. “Ser corrida” tras esta manera de demandar respeto igualitario (Martuccelli, 2007) fue uno de los episodios que marcó el fin de su escolaridad.

Distinto es el caso de Nahuel, cuya escolaridad ha sido “exitosa” (sin repetir, misma secundaria desde primer año), que en distintos momentos de su relato destaca el sentirse reconocido en su esfuerzo y voluntad personal (trabajo escolar, participación) y ser “premiado” con bienes por él valorados. “Me he conseguido más de un premio yo en

esta escuela (...) ser el abanderado de la tarde, ser delegado de curso (...) tener buena confianza de los profes”.

Siguiendo estas narrativas, la “lógica meritocrática”, edificada sobre una norma de justicia que supone la “distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad” (Dubet, 2006, p. 41), participa en los procesos de reconocimiento juvenil, sea en un sentido de confirmación social (Martuccelli, 2006) o de desconocimiento.

Desde un aparente conocimiento de los mecanismos meritocráticos, el relato de Nahuel da cuenta de prácticas específicas de construcción de un lugar e imagen de “buen alumno” que parecen funcionar, para él, como estrategias efectivas de búsqueda de reconocimiento. Describiéndose a sí mismo, se adjudica rasgos, disposiciones y comportamientos cercanos a la imagen de un “alumno ideal” que, considerando su trayectoria y desempeño, parece resultaren reconocimiento escolar y familiar.

Lo que si trato yo es de ganarme la confianza del profe. Que sepan que me porto bien y que vengo de los otros cursos bien, que no me llevo materias, que me llevo bien en realidad, que me porto bien y no hago ningún berrinche en el curso. (...) me llevo muy bien con los profes yo ... soy buen alumno, quieto, paciente, nada más que decir (Nahuel, 16 años, IPEM)

José, cuya escolaridad tampoco ha sido interrumpida, alude también a una lógica estratégica en la construcción de vínculos intergeneracionales en la escuela que le permitan estar en una buena posición como estudiante:

Con algunos me llevo, y con otros no (...) Me ayudan, me tratan bien también. Yo siempre trato de comprarlos a los profesores así estar siempre bien. (...) Cuando tengo que estudiar, estudio. A veces estudio, no siempre. Hago las tareas. Le participo a los profesores, cosa que me quiera la mayoría, pero hay algunos que no me llevo. (José, 18 años, IPEM)

Es el aprendizaje del interjuego entre aspectos vinculares intergeneracionales (“llevarse con los profesores”, “tratarse bien”) con cierta dedicación a las tareas escolares (estudiar, participar en clase) lo que le confiere a José una “buena posición estudiantil”. En contraposición, cuando reflexiona sobre los profesores con los que no se lleva bien,

revela la íntima relación entre vínculo docente-alumno y relación con el saber:

Si yo no me llevo bien con ese profesor, no quiero hacer nada y tengo que ponerle yo las ganas. Por ejemplo, el de Lengua nos hace leer, leer y leer. No nos hace hacer otra actividad que no sea leer. Y eso es lo que más odio: leer (...) No me gusta la lectura, así que con ese profesor no me llevo. Me exige que lea pero no leo. Y yo me pongo a ver que en la facultad voy a tener que leer mucho, pero ya no hay problema con eso. (José, 18 años, IPEM)

Llevarse bien con los profesores, ganarse su confianza, portarse bien y “participarles” en clases, dan cuenta en estos jóvenes de la apropiación del “oficio de alumno”, saberes y saber-hacer necesarios para manejarse de manera adecuada en el medio escolar y sobrevivir o tener éxito (Perrenoud, 1990).

En el relato de Alma se enumeran algunas situaciones diferentes a las de Nahuel y José, en las que el esfuerzo personal puesto en la tarea escolar no siempre es valorado respecto a otros compañeros y se vive como una injusticia desde una lógica meritocrática (Dubet, 2006):

Por ejemplo el otro día me molestó algo de los directores y profesores. Que hicieron un viaje sobre óptica, para presentar lo que iba a ser séptimo año, todo. Y llevaron personas que tienen previas de óptica, tienen malas notas y a las que tienen lindas notas no las llevaron. Me pareció muy injusto eso, que no valoren las cosas.

El colegio no valora algunas cosas que hace uno (...) Porque es lindo algunas veces que te den como un regalo de decir bueno, que buenísimo, estudié bastante, me lo merecía. Porque ni en cuarto ni en quinto he tenido previas de esa materia, me molestó mucho eso. (Alma, 19 años, IPET).

Por otro lado, constatan que en las prácticas educativas muchas veces no consideran situaciones más personales, lo que parece inhibir demandas de un respeto en base a la singularidad (Martuccelli, 2007). La vivencia de “injusticia” no solo se relaciona a la falta de un juicio meritocrático, sino también a demandas de un trato más equitativo que no es atendido. En el siguiente fragmento, Alma no se anima a exponer un problema personal ante una docente porque no tiene expectativas de una escucha que derive en un trato justo de su situación:

Alma: (...) algunas veces me va mal en el colegio pero bueno.

Entrevistadora: ¿Algunas veces te va mal?

Alma: Sí, bueno no sé, me sé llevar mal con algunos profesores porque siento que son medio injustos.

Entrevistadora: ¿Injustos?

Alma: De no valorar las cosas. Por ejemplo, ayer no, antes de ayer tuve un problema pero no lo quise hablar porque es una profesora que algunas veces no se puede hablar, de no escuchar.

Entrevistadora: ¿No escucha?

Alma: No, no, no. Ella por ejemplo, da un tema y nos toma al otro día ya el tema. Y hay que tener repaso, porque ella da óptica y es muy difícil. Por ejemplo, a mí me cuesta mucho. Y no valora las cosas, los trabajos, participar. Me había equivocado solamente en unas cosas y me bajó toda la nota. Encima me cuesta mucho a mí esa materia.

En las voces de José, Fernando y Alma se ilustra la complejidad característica de la relación con el saber, dada por sus dimensiones epistémicas e identitarias. Charlot (2007) plantea que ésta es una relación personal que se define tanto en función de la pertenencia del sujeto a determinados grupos sociales de referencia como la posición que construye en las mismas:

aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros (p. 117).

Reflexiones finales

A partir de avances y resultados parciales de investigación, en esta comunicación analizamos cómo ciertas prácticas y lógicas escolares participan en los procesos de reconocimiento de sí mismos que jóvenes de sectores populares construyen en sus trayectorias escolares y en sus proyecciones a futuro.

Analizando cinco narrativas biográficas de jóvenes de sectores populares, planteamos que los sentidos que la escolaridad adquiere en las biografías juveniles, los modos de construir sus estrategias como sujetos escolarizados y las formas en que la lógica meritocrática se dirime en las prácticas educativas están en tensión con procesos de

construcción social de reconocimiento igualitario en derechos y con demandas singulares de respeto que los jóvenes expresan.

Bibliografía

Charlot, B. (2002) “Relação com a escola e o saber nos bairros populares”. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34. Brasil: UFSC.

_____ (2007) *Relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

D’Aloisio, F. (2015) “Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares”. En *XI Jornadas de Sociología “Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes”*. Organizadas por la Carrera de Sociología, FCS-UBA.

Dayrell, J. (2007) “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. In: *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128. Brasil, Campinas: CEDES.

Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Fogolino, A. M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2009) “Incorporar a los que recién llegan”. En *Hoy la Universidad*, Año 1, Nº 2, noviembre, pp. 11-13. Córdoba: PRI-UNC.

Gallart, N. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.

Guerra Ramírez, M. I. y Guerrero Salinas, M. E. (2012) “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”. En **Weiss** (coord.) *Jóvenes y bachillerato*. México, D.F.: ANUIES.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica

Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. 1° ed. Buenos Aires: Paidós.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.

Tenti Fanfani, E. (2003) “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En **Tenti Fanfani** (comp) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIPEPE.

_____ (2007) *La escuela y la cuestión social*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.