

González, Federico Martín; Crego, María Laura

Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia

**Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación
educativa**

2023, vol. 14, nro. 26

*González, F.; Crego, M. (2023). Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 14 (26). En Memoria Académica. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16079/pr.16079.pdf*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia

Inequalities and secondary school: a conceptualization of the experience approach

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1212>

Federico Martín González*
María Laura Crego**

Resumen

En este artículo nos preguntamos por cómo abordar las experiencias escolares, qué dimensiones analíticas se articulan en esta categoría y qué vinculaciones es posible establecer con los debates y las preocupaciones en torno a la democratización escolar, específicamente en el nivel secundario en Argentina. Para ello, partimos de un conjunto de reflexiones y resultados de dos investigaciones doctorales realizadas en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. Particularmente en este artículo proponemos un enfoque de estudio de las experiencias escolares, prestando especial atención a las articulaciones de las dimensiones subjetivas, relacionales y estructurales.

Palabras clave: Experiencias – escuela secundaria – dimensión subjetiva – dimensión relacional – dimensión estructural.

Abstract

In this article we ask about how to approach school experiences, which analytical dimensions are articulated in this category, and what links can be established with the debates and concerns about school democratization, specifically at the level of secondary school in Argentina. To do this, we start from a set of reflections and the results of two doctoral research works conducted in the city of La Plata, province of Buenos Aires, Argentina. Particular we propose an approach to the study of school experiences, paying special attention to the articulations of the subjective, relational and structural dimensions.

Keywords: Experiences – secondary school – subjective dimension – relational dimension – structural dimension.

* Doctor en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Línea de investigación: Relaciones entre desigualdad, educación y trabajo en clases populares. Laboratorio de Estudios en Sociología y Economía del Trabajo. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (LESET-IdIHCS-CONICET/UNLP). Argentina. federicomartin.gon@gmail.com

** Doctora en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Línea de investigación: El rol de la escuela en los procesos de territorialización en NorPatagonia. Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos del Cambio (IIDyPCa-CONICET/UNLP). Argentina. mlauracrego@gmail.com

Introducción

Cómo estudiar lo que sucede día a día en los espacios escolares es una interrogante ampliamente abordada en las investigaciones educativas. Los aportes de los estudios culturales y de la antropología de la educación brindaron un conjunto de herramientas analíticas para comprender lo escolar como una articulación de distintas dimensiones sociales. A su vez, las autonomías y distancias entre las experiencias vividas y los marcos normativos, pero también las relaciones que existen entre ellas, posibilitan indagar cómo los actores escolares y sociales despliegan distintas maneras de hacer e intervienen en la construcción de experiencias diferenciadas.

Con el objetivo de aportar a esta discusión, en este artículo nos preguntamos por cómo abordar las experiencias escolares, qué dimensiones analíticas se articulan en la categoría de experiencias y qué vinculaciones es posible establecer con los debates y las preocupaciones en torno a la democratización escolar, específicamente en el nivel secundario en Argentina.

La escuela secundaria se constituyó en un tema recurrente y vigente en el debate público, político y académico, ya sea por el lugar que ocupa en las trayectorias de vida de los jóvenes o por ser un nivel para el que aún quedan varias deudas pendientes (Terigi, 2016). La historia de este nivel en Argentina permite presentar algunas explicaciones posibles.

En contraste con la masividad de la escuela primaria común –portadora oficial de cultura y civilización para la integración social y estatal (Giovine, 2001)–, la secundaria nace con fines selectivos. El objetivo del nivel era formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos y administrativos, excluyendo otros objetivos como, por ejemplo, la formación para las actividades productivas. Creada para estos fines, la secundaria contribuyó a la consolidación y profesionalización de la élite política, siguiendo un currículum enciclopédico basado en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Suásnabar, 2018). En paralelo, las Escuelas Normales, así como las escuelas profesionales especializadas, tuvieron el objetivo de brindar formación profesional para contener la presión de los grupos que completaban la educación primaria (Tedesco, 1982). En el caso argentino, hubo que esperar varias décadas para que la escuela secundaria tensionara su carácter selectivo de origen.

Siguiendo a Rivas (2010), podríamos identificar algunos momentos clave en esta línea. En primer lugar, la significativa expansión del nivel propiciada por el peronismo, principalmente a través de la conformación de un sistema de educación técnica y la incorporación de los jóvenes de clase obrera como sujeto pedagógico privilegiado (Dussel, Pineau, 1995). En segundo lugar, el ingreso masivo a la escuela de niños y jóvenes a la educación básica a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación (Núm. 24.195).¹ En este caso, el crecimiento de

¹ En el marco de las políticas orientadas a la reestructuración del Estado en la década de 1990, en Argentina se estableció la descentralización del sistema educativo a través de la transferencia de la administración de las escuelas a las provincias, y se sancionó la Ley Federal de Educación. Ésta estableció la Escuela General Básica (EGB) dividida en tres ciclos de tres años cada uno: EGB 1, 2 y 3, el último de los cuales incluía dos años de la antigua secundaria con carácter obligatorio. De este modo, la obligatoriedad se extendió a 10 años (incluyendo un año de preescolar y 9 años de EGB), mientras que los últimos tres se transformaron en el nivel polimodal no obligatorio.

la matrícula, protagonizado principalmente por los sectores más pobres, se produjo por una ampliación de la educación general obligatoria, sin significar una apertura del acceso a la secundaria (Tiramonti, 2001). A su vez, el corrimiento del Estado nacional y la descentralización de la administración de las escuelas, sin un correlato en la asignación de recursos nacionales para gestionarlo, produjo una profundización de la segmentación del sistema educativo y de las desigualdades sociales producto de procesos antidemocráticos (Braslavsky, 1985).

Un último suceso ineludible para analizar la democratización del nivel secundario lo encontramos en la sanción de la Ley de Educación Nacional (Núm. 26.206) que establece la obligatoriedad del nivel como un derecho y una obligación. La nueva definición legal del sujeto pedagógico como sujeto de derecho tiene la virtud de redefinir el lugar que toma el Estado nacional en relación con la cuestión pública de la educación. Esto es interpretado por autores como Gorostiaga (2012) o Bracchi (2014) como una ruptura con el sello de origen selectivo del nivel secundario. Sin embargo, Terigi (2016) logra un balance profundo de las políticas educativas de la década que siguió a la sanción de la ley.

A partir de un análisis de las políticas y estadísticas educativas, la autora encuentra que, en Argentina, el nivel secundario no ha logrado modificar sustantivamente sus indicadores para alcanzar el objetivo de universalización. A su vez, observa la persistencia de desigualdades, según las cuales las experiencias formativas de los estudiantes son sumamente variables, a pesar de la orientación homogeneizadora del sistema escolar. De modo que la pregunta por el aprendizaje, más allá de las estadísticas de retención, tiene completa vigencia.

En este estado de situación, entendemos que atender lo que acontece en cada escuela se vuelve una mirada potente para poder estudiar las experiencias escolares, prestando atención a los modos de hacer escuela, las distintas maneras de habitarla por parte de jóvenes y adultos, y las múltiples tácticas que se despliegan cotidianamente en espacios donde las tramas de la desigualdad social operan eficazmente. Ahora bien, ¿cómo abordar estas múltiples dimensiones de las experiencias? Este artículo busca presentar una definición de las experiencias escolares, así como una propuesta para su abordaje, con el objetivo de aportar claves para pensar tensiones y avances en la democratización del nivel.

El enfoque conceptual que proponemos deriva de un conjunto de hallazgos y resultados de dos líneas de trabajo. La primera, estudió los procesos de configuración de experiencias de terminalidad educativa en jóvenes y adultos estudiantes del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2), en dos barrios populares de la ciudad de La Plata, en el periodo 2013-2017. Siguiendo un enfoque etnográfico, y articulando distintas estrategias metodológicas, como observaciones participantes y entrevistas en profundidad, se indagó en las heterogéneas formas en que las dimensiones educativas, políticas y laborales se articulaban en las experiencias de terminalidad.

La segunda línea, también desde una perspectiva etnográfica, se preguntó por los sentidos que jóvenes de sectores populares otorgan a la escuela secundaria en la ciudad de La Plata en el periodo 2014-2017. El devenir del trabajo de campo y el estar ahí, llevaron a la necesidad de lograr una mirada integral para poder narrar todo aquello que acontecía en la escuela y en sus bordes. De allí que se avanzó en la noción de experiencia como un abordaje necesario para captar la complejidad de la escuela.

En suma, las líneas de investigación que venimos desarrollando tienen un punto de encuentro ineludible en su inquietud por las experiencias y cómo estudiarlas. Entendemos que su abordaje contribuye a la reflexión y análisis de lo escolar en su complejidad, para abonar a los debates en torno a la democratización del nivel secundario, sus dimensiones, alcances y tensiones. Ante la pregunta por la cotidianidad escolar, la noción de experiencia aparece como una herramienta conceptual posible y potente. Este artículo presenta una propuesta de definición y de abordaje de las experiencias escolares. Para eso, en primer lugar, nos dedicamos a repasar el concepto de desigualdad como campo social para comprender la escuela, las experiencias escolares y sus posibilidades. En segundo lugar, proponemos una definición de la misma desde tres dimensiones constitutivas: estructural, relacional y subjetiva. Finalmente, para aportar al debate sobre la posibilidad de democratizar el aprendizaje, reflexionamos sobre el quehacer artesanal de quienes habitan la escuela y configuran múltiples experiencias escolares.

De desigualdades y experiencias escolares. Un diálogo necesario

En el estudio de la configuración de lo escolar, en tanto espacio social, es interesante prestar atención al modo en que las múltiples dimensiones de la desigualdad social atraviesan las experiencias de los sujetos. De allí que en este apartado proponemos un recorrido por algunas perspectivas que se ocuparon de pensar la multidimensionalidad de la desigualdad social para, desde allí, establecer vínculos con el enfoque de la experiencia escolar.

Reygadas (2004) se pregunta por las causas de la desigualdad y replantea un conjunto de interrogantes que hacen foco en tres niveles: los recursos y capacidades de los individuos, las relaciones que se establecen entre ellos y la configuración de las estructuras sociales. Sostiene, de esta manera, que estos niveles de la desigualdad social se han constituido, al interior de las ciencias sociales, como enfoques teóricos que abordan aisladamente dicha problemática. Por eso mismo, afirma la importancia de delinear y asumir una perspectiva que posibilite la articulación de las teorías individualistas, relacionales y holísticas.

La primera estudia el modo en que la distribución desigual de atributos y bienes, tanto económicos como culturales, influyen en la configuración de trayectorias biográficas diferenciales y en la producción de jerarquías de poder, estatus e ingresos (Reygadas, 2004). Esta teoría hace referencia, entonces, a la distribución desigual de atributos –internos y externos– que intervienen en las posibilidades de apropiación de la riqueza.

Desde el campo de las investigaciones educativas, la obra de Bourdieu (1984) es central para entender cómo la desigual distribución de capitales, principalmente el económico y el cultural, contribuyen a la reproducción de las desigualdades. El concepto de *arbitrario cultural*, junto a los mencionados anteriormente, le permitió al autor discutir y problematizar la definición reconfortante de la escuela francesa como una institución reflejo de los valores de igualdad, republicanismo y fraternidad (Sidicaro, 2010). De esta manera, Bourdieu y Passeron (2010) sostuvieron que la escuela contribuía a producir y reproducir mecanismos que legitimaban, por medio del capital cultural institucionalizado, incorporado y objetivado, las posiciones privilegiadas de los sectores dominantes de la sociedad.

Ahora bien, Reygadas (2004) plantea un conjunto de reparos sobre el enfoque individualista. En primer lugar, el carácter social de aquello que se presenta en términos de atributos y capacidades individuales. Las discusiones sobre el tiempo y el espacio escolar permiten contribuir a esta crítica: la posibilidad de estar en la escuela presenta la potencialidad de tensionar la distribución desigual de los bienes culturales e instaurar, en términos de experiencias, una distribución más equitativa del conocimiento y de los bienes simbólicos. En segundo lugar, el autor plantea que pensar la sociedad como un agregado de individuos permite comprender las lógicas de apropiación de atributos y capacidades individuales, pero no así las vinculadas con la expropiación. Es decir, analizar la producción y concentración de lo que se presenta como individual requiere prestar atención al segundo enfoque, el interaccionista.

Esta teoría se interesa por cómo las desigualdades se producen y reproducen en las relaciones sociales y cómo los sistemas categoriales estructuran y condicionan el espacio social, contribuyendo así a la persistencia de la distribución desigual de recursos y oportunidades (Tilly, 2000). Este enfoque aporta a concebir los espacios sociales como construcciones que no están dadas *a priori* y como lugares donde se producen distancias y límites sociales a partir de las relaciones entre grupos diferenciados (Bayón, 2015).

Desde el enfoque de la experiencia, pensar el espacio de manera relacional nos permite comprender cómo las narrativas, los vínculos, las interacciones y los límites constituyen y dan forma a lo que nombramos como lo escolar. También, los criterios y clasificaciones categoriales permiten entender cómo en la escuela se producen, de manera relacional, diferenciaciones y formas de clasificación que inciden en la discusión sobre la posibilidad del acto educativo. En términos más amplios, los debates en torno al concepto de educabilidad permiten comprender cómo lo que se define como posible se da en un proceso de producción de límites y jerarquías entre los individuos y grupos que forman parte de dicha institución (Baquero, 2001; Frigerio, Diker, 2004).

En diálogo con este debate sobre la producción de la desigualdad escolar, el trabajo de Freytes (2012) estudia el proceso de construcción identitaria de jóvenes de sectores populares y el papel de los discursos docentes en dicho proceso. La investigación de la autora permite

comprender cómo la tradición elitista y excluyente del nivel secundario en Argentina habilita la producción de clasificaciones y pares categoriales en los jóvenes, influyendo en la definición del sujeto pedagógico. Pensar la desigualdad social desde el enfoque relacional, y haciendo foco en las experiencias escolares, permite estudiar los límites, distancias y jerarquías sociales producidos en el marco de interacciones.

Por último, Reygadas (2004) sostiene que no se puede comprender la desigualdad social si no se tienen en cuenta los procesos de estructuración de la sociedad. Este tercer enfoque analiza las dinámicas de las estructuras sociales y las relaciones entre los campos y las posiciones que allí se configuran.

Desde esta lectura, Kessler (2014) sostiene la importancia de pensar la desigualdad social desde distintos espacios sociales prestando atención a las relativas autonomías. Esto no hace referencia a una total separación de los campos. Por el contrario, esta perspectiva exige atender los vínculos que se establecen entre los distintos mundos sociales (laborales, educativos, políticos, de género, entre otros) para comprender la trama de la desigualdad social que interviene en la configuración de experiencias.

Si analizamos de manera estructural la escuela, podemos entender cómo determinados procesos que se dan en el nivel del sistema educativo tienen su resonancia en las experiencias escolares. Braslavsky (1985), en una investigación posterior a la dictadura cívico-militar en Argentina, se pregunta por cómo la escuela y el sistema educativo de este país cumplen con sus funciones. De esta manera, avanza en definir tendencias y mecanismos discriminatorios que organizan el sistema: la segmentación, la desarticulación y la subsidiariedad. Las mismas refuerzan, en diálogo con el concepto de democracia escolar, la conservación del monopolio de los bienes escolares en manos de grupos minoritarios, históricamente privilegiados. Recuperar este antecedente permite comprender la importancia de abordar la desigualdad social –en este caso, de distribución del conocimiento– a partir de una mirada estructural que visualice las lógicas de distribución, reparto y acaparamiento de bienes culturales.

A modo de síntesis, podemos decir que la complejidad de la problemática de la desigualdad social requiere recuperar y articular analíticamente estos tres niveles de análisis. La escuela participa de este entramado y el desafío consiste en ver de qué modos las experiencias escolares pueden reproducir lógicas desiguales o, en su defecto, tensionarlas.

En busca de precisiones. Las experiencias y sus dimensiones

Desde el marco conceptual que antecede, en esta sección nos proponemos delinear un modo de definir y abordar las experiencias para comprender cómo distintas dimensiones se articulan en la vida de los sujetos, particularmente en el mundo escolar. Diferentes autores han planteado que esta categoría presenta la complejidad de su imbricación con nuestro lenguaje cotidiano, produciéndose significados contrapuestos y discordantes (Scott, 1999; Jay, 2009). En este sentido, la idea de experiencia alude a una serie de dimensiones que son confundidas con

distintas aristas del habla corriente: experiencia como sinónimo de la acumulación de saber, como prueba de trayectoria y como vivencia difícil de ser transmitida (Scott, 1999; Guber, 2016).

Esta complejidad se vincula con el esfuerzo que distintas disciplinas han hecho por definirla. Particularmente, en el campo de las investigaciones educativas encontramos un enfoque que ubica a las experiencias en el orden de lo extraordinario, contrapuesto a la idea de práctica. Esta concepción tiene uno de sus orígenes en la obra de Dewey (1958), quien, desde la filosofía pragmatista norteamericana, sostiene que las experiencias irrumpen el mundo de las prácticas escolares tradicionales, articulada a un proyecto democrático alternativo a la industrial de principios del siglo XX en Estados Unidos.

En investigaciones contemporáneas, esta perspectiva puede encontrarse en trabajos como el de Diker (2004). En un artículo orientado a pensar la escuela en contextos de pobreza, la autora sostiene que para que las prácticas educativas cotidianas alcancen el estatus de experiencia debe tensionar los lineamientos tradicionales (Diker, 2004). De este modo, entendemos que refuerza un sentido democrático de la experiencia escolar en tanto la misma permite posicionar al sujeto en un espacio-tiempo distinto e interrumpir los destinos sociales. En suma, la autora concentra el debate sobre la categoría de experiencia en la democratización del saber como función primordial de la escuela, en un contexto en que la pobreza tensionaba el ideal de la escuela como espacio de acceso al saber.

En este artículo partimos de la intención de no construir una definición normativa acerca de las experiencias. Sostenemos, de esta manera, que este concepto se refiere a las articulaciones que se dan en el mundo de lo vivido (Ingold, 2015), que pueden o no ser de carácter democrático, pero que presentan la potencialidad de tensionar e interrumpir las lógicas a partir de las cuales se define el orden social o, en términos más específicos, las jerarquías y categorías que organizan el sistema educativo. Nos interesa sustituir la pregunta por cómo se configuran experiencias escolares plurales producto de articulaciones heterogéneas y contingentes entre distintas dimensiones de la vida social.

Este enfoque se nutre de los aportes y perspectivas de la antropología social, que ha definido la experiencia como uno de sus debates centrales. Recuperamos, particularmente, la lectura del marxismo británico según la cual la noción de experiencia funciona como mediación entre los sujetos y objetos, los procesos y las estructuras (Thompson, 1981, 1989; Williams, 2000; Jay, 2009). Williams (2000) parte de la idea de experiencia vivida para darle centralidad a la acción creativa del sujeto, pero condicionada dentro del proceso social total. A su vez, el concepto de experiencia desempeña un papel importante para dar cuenta del carácter contingente de todo orden social. Al mismo tiempo, le permite al autor introducir el problema de la hegemonía, entendida como un proceso relativamente abierto donde relaciones, límites, actividades y experiencias se conjugan en una dinámica constante de definiciones, modificaciones y recreaciones (Williams, 2000).

Entonces, la idea de proceso social total de Williams (2000) habilita a pensar la capacidad creadora de los sujetos, enmarcada en límites y condicionamientos negociables, donde lo emergente es posible en el marco de formas ya dominantes. La determinación, como proceso de fijación de límites y ejercicio de presiones, está estrechamente vinculada a la noción de estructura de sentir. Esta noción permite dar cuenta de que las experiencias sociales de los individuos no sólo se orientan a la reproducción del orden social, sino que posibilita comprender “lo nuevo” de este proceso (Jay, 2009). Tal como plantea Segura (2008), la idea de estructura de sentir puede funcionar como forma de escape a este reproductivismo:

Se trata, entonces, de una estructura (elementos que la componen con relaciones internas específicas, entrelazadas y en tensión) y de una experiencia social que se halla en proceso, que a menudo no es reconocida como social, sino como privada [...] Llegamos así a vislumbrar el complejo juego de limitaciones y presiones, y las posibilidades tanto de reproducción como de transformación (Segura, 2008: 10).

Lo dicho nos permite definir un enfoque en donde las experiencias se sitúan en el marco de tramas de relaciones sociales y políticas más amplias, estableciendo conexiones con problemáticas del poder y disputas por las formas en que el orden social es configurado. Coincidiendo con las perspectivas desarrolladas anteriormente, Grimberg (2005) sostiene que las experiencias locales se enmarcan en los procesos de hegemonía, entendida como:

relación tensa entre coerción y consenso, caracterizados por la actividad y las múltiples acciones e interacciones entre conjuntos sociales dominantes y subalternos, en un proceso de mutuas apropiaciones y resignificaciones, y en los que los conjuntos subalternos pueden desarrollar prácticas que simultánea y contradictoriamente impliquen cuestionar/impugnar algunos aspectos de las relaciones de dominación-subordinación, mientras adhieren o reproducen otros; aceptar, resignar, negociar y resistir de maneras más o menos encubiertas, efectuar reelaboraciones, desarrollar iniciativas propias o generar ciertas autonomías no funcionales a dichas relaciones. (Grimberg, 2005: 5)

Las experiencias, entonces, se constituyen como resultado de vínculos entre lo social y lo individual, entre las tácticas creativas y artesanales de los individuos y las cuotas desiguales de poder. Este concepto es mediador, en el sentido de que permite comprender cómo actúa un sujeto en un espacio socialmente estructurado, dando cuenta de la heterogeneidad de lo vivido, lo que se reproduce y lo que emerge. Para ello, es necesario estudiar las articulaciones de distintas dimensiones sociales: subjetivo, relacional y estructural (Hall, 2010; Grossberg, 2017).

Abordar lo escolar desde estas dimensiones visibiliza aquello que acontece en una institución, la enmarca en procesos más amplio y nos aleja de una lectura atomizada para aportar a discusiones políticas de mayor alcance, donde se establecen definiciones sobre lo que es o no

es posible, las formas de distribución los bienes simbólicos y las maneras en que se definen a los sujetos.

Ahora bien, ¿cuál es la particularidad de las experiencias escolares? Partir de las coordenadas de espacio y tiempo, propias de toda experiencia, puede ayudarnos a delimitar esta especificidad. El espacio y el tiempo escolar funcionan como marco de posibilidad para que las dimensiones de las experiencias se articulen de maneras específicas. De este modo, abordar la dimensión subjetiva de las experiencias escolares supone comprender los sentidos asociados a la educación en general y a la escuela en particular, así como el trabajo subjetivo que supone la conformación del rol del estudiante en diálogo con el ser joven (Saraví, 2009). La dimensión relacional implica prestar atención a un tipo de vínculo particular: el vínculo pedagógico (Fattore, 2007). El espacio y el tiempo escolar se definen, en parte, por la posibilidad de la transmisión de la cultura en un diálogo entre generaciones, pero también a partir de procesos que permiten configurar otras esferas de la sociabilidad juvenil, como la política, el ocio, el amor. Por último, la dimensión estructural permite poner el acento en cómo las experiencias se construyen en diálogo con un marco de reglas del sistema educativo, el cual permite reproducciones, pero también recreaciones, reapropiaciones y mediaciones. Aquí, el nivel de la política educativa adquiere centralidad en vínculo con las estructuras sociales de la desigualdad. A continuación, profundizaremos en estas dimensiones.

1. Sujetos de la experiencia

La escuela como institución moderna ha funcionado como dispositivo de procesamiento de las edades y de organización de los tiempos sociales. La administración del tiempo escolar parte del supuesto de que la vida se divide en etapas secuenciales y claramente delimitadas, en diálogo con la concepción de la juventud como moratoria social (Margulis, Urresti, 1998; Nóbile, 2013). Es así como la forma escolar establece históricamente usos del tiempo y el espacio que hacen a la configuración de las prácticas y subjetividades de sus actores, prescribiendo de manera lineal qué se espera de cada edad (Crego, González, 2016).

En el caso de la escuela secundaria, el ser alumno supone ser joven, con hábitos y pautas de estudio, con herramientas para la comprensión de las normas y de las nociones de tiempo y su administración a partir de momentos y rituales diferenciados. Ahora bien, las experiencias escolares tienen la particularidad de desarrollarse en ese espacio y tiempo específicos que se presentan, al menos a primera vista, como independientes de otros ámbitos de la vida. Es decir, desde sus inicios, la escuela se define como un espacio-tiempo diferente y aislado, con lógicas propias y límites precisos.

De lo anterior se deduce que, al ingresar a la escuela, los estudiantes deben realizar un trabajo de traducción entre lógicas y prácticas ajenas a la institución y aquellas que ésta propone. En otras palabras, es preciso adquirir el oficio de ser alumno, lo que en palabras de Saraví

(2009) significa desarrollar un proceso de socialización y subjetivación a través de los cuales se incorporan y significan los saberes y prácticas necesarias para sobrevivir en el espacio escolar. El tiempo uniforme desconoce al menos una cuestión fundamental: que las biografías de los estudiantes por fuera de lo escolar tienen como guías de acción otros códigos, otras temporalidades y formas de sentir, hacer y estar. Este trabajo de traducción de lógicas, que se realiza en diálogo con los discursos e identidades de los docentes, incluye expectativas, representaciones y significaciones que los jóvenes construyen alrededor de la escuela y del conocimiento.

En suma, la pregunta por la dimensión subjetiva de las experiencias escolares supone arrojar luz sobre el modo en que trayectorias juveniles heterogéneas irrumpen en la escena escolar tensionando la pretendida independencia y la autonomía de la escuela en relación con otros espacios y temporalidades del mundo de lo vivido. El encuentro entre el tiempo escolar y las diversas temporalidades juveniles dan como resultado particulares modos de ser y hacer en la escuela.

2. Las relaciones en la experiencia

La escuela es un lugar de encuentro con el saber y con otros, en el que se definen coordenadas específicas para el encuentro con otras generaciones, con roles y funciones propias, así como con pares: los jóvenes. La cotidianidad de esos encuentros teje una red de relaciones donde las experiencias escolares van conformándose de diferentes maneras.

Si nos detenemos un momento en los vínculos entre generaciones, líneas atrás mencionamos que el tiempo-espacio escolar habilita la relación pedagógica como un tipo de relación inédita, no por ser novedosa sino por ser diferente e independiente de cualquier otra (Vincent, Lahiere, Thin, 1994; Southwell, 2011). Este vínculo entre estudiantes y docentes se define por una asimetría constitutiva en tanto el profesor posee aquello que el alumno no: el conocimiento (Nóbile, 2014). Desde este punto de partida, el modo en que la relación pedagógica es significada y construida contribuye a moldear definiciones sobre el quehacer de docentes y estudiantes, así como de sus relaciones. Ahora bien, así como el trabajo de ser estudiante no se resuelve de una vez y para siempre, los docentes realizan un trabajo de resignificación de su tarea y de los contenidos disciplinares, en diálogo y tensión con distintos desafíos que supone la cotidianidad escolar y la conformación del vínculo pedagógico (Barrere, 2003).

De allí que comprender la dimensión relacional de las experiencias escolares significa atender al modo en que los adultos de la institución elaboran significaciones y representaciones en torno al trabajo docente y al vínculo pedagógico. Trabajos recientes en sobre las Escuelas de Reingreso² se han dedicado particularmente a pensar el vínculo pedagógico y su potencialidad para favorecer el aprendizaje (Nóbile, 2011; Ziegler, Nóbile, 2012). En investigaciones previas,

2 Como política de reinserción en la escuela secundaria, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires crea entre los años 2004 y 2006, ocho escuelas de reingreso orientadas a los jóvenes que por distintos motivos no habían concluido el nivel o no se encontraban asistiendo.

hemos analizado distintas maneras de habitar el vínculo por parte de docentes y estudiantes, llegando a conclusiones similares en relación con el modo en que la personalización del vínculo supone un enlace potente para la continuidad escolar, así como la posibilidad de la transmisión (Crego, 2018; González, 2019).

Por otra parte, la cotidianidad y convivencia con pares posibilita la construcción de redes vinculares que exceden lo escolar y que funcionan como facilitadores de la permanencia y el aprendizaje. Si bien este componente de la dimensión relacional de las experiencias escolares es menos estudiado, es preciso dotarla de protagonismo para articular las lecturas sobre juventudes con la construcción relacional y grupal del rol del estudiante.

Por último, las experiencias escolares adquieren sentido en relación con otros, sus prácticas y sentidos. Los encuentros propios del espacio-tiempo escolar forman parte del estar en la escuela, al tiempo que potencian o condicionan otras experiencias vinculadas al amor, la amistad, la política, la participación. La continuidad escolar, es decir, el modo en que la negociación entre escolaridad y otras temporalidades se resuelve, así como las maneras concretas de ser y estar en la escuela, forman parte de la dimensión relacional donde diversas subjetividades se encuentran.

3. Lo estructural en la experiencia

Frente a la pregunta por cómo incorporar la dimensión estructural en el análisis, sostenemos que el enfoque de la experiencia necesariamente recupera la articulación de dos niveles analíticos: el de la política educativa y el de las configuraciones del mundo de lo vivido. Más allá de la relativa autonomía que encontramos en la cotidianidad escolar, la política educativa se organiza en distintas escalas y se presenta a partir de heterogéneos vínculos con los otros niveles de las experiencias (Fontaine, 2015; Rovelli, 2018). Es decir, lo que acontece cotidianamente no puede escapar de aquello que define la política pública y la normativa.

Esta propuesta analítica exige prestar atención a las relaciones entre política educativa y los procesos de configuración de experiencias escolares. Desde el campo de la antropología, se estableció un conjunto de discusiones con el enfoque normativista o institucionalista que definió el estudio de la política pública como un proceso secuencial y estructurado por cuatro momentos: la identificación de problemas, la formulación de soluciones, la implementación y la evaluación. Shore y Wright (1997) sostienen que en lugar de esto, es pertinente explorar la complejidad y enfrentar el desafío de diagnosticar y comprender procesos e instituciones cada vez más complejas.

La discusión al interior de este campo permitió comprender a las políticas públicas y, en este caso específico, las educativas, como “un tinglado que puede a menudo generar consecuencias imprevistas e inesperadas” (Shore, 2010: 36). Las mismas constituyen una trama en la que se ponen en juego tanto estructuras de gestión, regulaciones y normativas como prácticas y dinámicas de apropiación, traducción e interpretación.

Por otra parte, las críticas al universalismo de la teoría de los derechos y la linealidad histórica del abordaje de la ampliación de la ciudadanía (Marshall, 2004), posibilitó el desarrollo de una línea de investigación sumamente pertinente para el abordaje de la dimensión estructural en el estudio de las experiencias escolares. La misma está centrada en el análisis de la ampliación de derechos sociales a partir de la articulación de la agencia política y los procesos de movilización social (Jelin, 1993; Manzano, 2006; Rockwell, 2007)

La ampliación de la obligatoriedad escolar en Argentina, y también en el resto de América Latina, requiere asumir un enfoque donde el estudio de las leyes educativas esté en diálogo con una mirada histórica sobre los procesos de creación de derechos sociales, la expansión de políticas públicas, la construcción de demandas populares, pero también las complejas tramas de la desigualdad social (Jelin, 1993; Battistini, Mauger, 2011; Kessler, 2014). Es decir, la dimensión estructural del enfoque de la experiencia permite poner el foco en cómo se organiza el espacio escolar y cómo estudiar los diálogos entre las prácticas cotidianas y las estructuras sociales de la desigualdad.

Las investigaciones históricas y recientes sobre segmentación, fragmentación y desarticulación escolar, coinciden en remarcar la importancia de las lógicas discriminatorias en el interior del sistema educativo y sus vínculos con la configuración de otros espacios sociales como el mundo del trabajo (Braslavsky, 1985; Saraví, 2009, 2015). Frente a esta preocupación, retomamos en nuestras investigaciones un abordaje de la política educativa desde las tramas locales y cotidianas que atiende a lo que el Estado define como cuerpo normativo de gobierno, pero también a los procesos donde los actores ponen en tensión distintas demandas y concepciones sobre lo público y lo educativo. Esto permite ahondar y establecer diálogos con las articulaciones que acontecen en el orden de lo cotidiano.

De desigualdades y experiencias escolares: interrupciones, invenciones y lo posible

Como planteamos en la sección anterior, la experiencia escolar constituye un enfoque para estudiar lo que sucede cotidianamente en la escuela, teniendo en cuenta dimensiones que forman parte del mundo de lo vivido: los sujetos, las relaciones y las condiciones estructurales. Ahora bien, el análisis de experiencias educativas en espacios escolares se vincula a la identificación de una trama de posibilidades que tienen como polos, por un lado, la configuración de procesos democráticos y, por otro, el desarrollo de prácticas que refuerzan el carácter reproductor y autoritario de la escuela. A continuación, desarrollaremos estas ideas.

Teniendo en cuenta la tradición elitista y excluyente que dio origen al nivel secundario argentino y los procesos de materialización o condensación del mandato en el formato y en prácticas concretas, el enfoque de la experiencia escolar presta especial atención a cómo operan las tramas de la desigualdad social en la configuración de experiencias escolares diferenciadas.

Pero, también, habilita a analizar e identificar mecanismos y prácticas a partir de las cuales la desigualdad social puede entrar en tensión con procesos de contradistinción y deconstrucción (Reygadas, 2015). Es decir, la potencialidad de este enfoque de análisis permite poner el acento en estudiar cómo se configura el espacio escolar y cómo en ese tiempo propiamente escolar existe, en términos potenciales, la posibilidad de crear alternativas o, como plantea Kantor (2008), de hacer la diferencia.

En este sentido, nos interesa remarcar que, en diálogo con la historicidad y las tradiciones que enmarcan el proceso de configuración del patrón organización del formato de la escuela secundaria (Terigi, 2008), el espacio escolar no está totalmente definido *a priori* y es construido a partir de producciones materiales y simbólicas. Esto permite pensar que lo que nombramos como espacio o, en términos más específicos, escuela, es producto de un trabajo sostenido de despliegue de tácticas cotidianas, vinculadas a una forma particular de pensar y hacer.

Asimismo, el espacio escolar, así como también el tiempo, se configuran a partir de las prácticas constituyentes que despliegan los sujetos, de las relaciones que se establecen entre ellos y, además, de las cuotas desiguales de poder. Esta concepción sobre la cotidianidad escolar dialoga con una dimensión analítica de las experiencias: el trabajo artesanal en la tarea pedagógica (Alliaud, 2017). Siguiendo estas ideas, nuestras investigaciones desarrollaron el enfoque de la experiencia como una propuesta de análisis que hizo foco en la construcción táctica y artesanal de los tiempos y espacios, sus vínculos con un conjunto de representaciones más amplias sobre lo público, lo político y las formas de concebir el hacer escuela (Rockwell, 1982; Masschelein, Simons, 2004).

De esta manera, la categoría de experiencia permite desplegar una postura epistemológica atenta a percibir las relaciones entre las prácticas artesanales y cotidianas en el espacio escolar y los procesos más amplios donde se ponen en juego lecturas sobre el mundo, lo educativo y su potencialidad. Para ello, la noción de hacer escuela permite incorporar, siguiendo a Rockwell (1982), las formas en las que se ofrecen otros mundos y otras lenguas. Por otra parte, Masschelein y Simons (2004) afirman que el hacer escuela se encuentra asociado al ofrecimiento de un tiempo libre:

una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece tiempo libre, que transforma conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo" (Masschelein, Simons, 2004: 12).

Este enfoque posibilita estudiar el hacer escuela no como un proceso que se realiza, exclusivamente, desde un nivel macroestructural, sino que se vincula con un trabajo cotidiano

donde se articulan oficios, formas artesanales y tradiciones e identidades docentes históricamente configuradas. Esta forma de pensar las experiencias escolares también dialoga con las dimensiones de los sujetos y de las relaciones planteadas en la sección anterior. En nuestras investigaciones identificamos que la manera particular de hacer escuela, en donde el vínculo pedagógico adquiere centralidad, puede llegar a tensionar algunas dimensiones de la desigualdad y producir experiencias filiatorias. Desde el otro polo, las experiencias pueden reforzar las posiciones desiguales de los sujetos, ampliar distancias sociales y jerarquías a partir de la profundización de las históricas formas en que se distribuyen los bienes simbólicos y el conocimiento considerado legítimo.

Ahora bien, concebir el espacio y el hacer escuela como dimensiones del orden de lo cotidiano, enmarcadas en tradiciones históricas, pero también entendiéndolos como productos artesanales, nos permite retomar la preocupación por los vínculos entre experiencias escolares y hegemonía. Los procesos hegemónicos en lo escolar se vinculan con las formas, heterogéneas y contingentes, de construcción de experiencias a partir de disputas, distancias y límites en el tiempo y espacio escolar. Es decir, la puesta en práctica de maneras de negociar, desarrollar y reelaborar formas en las que se intenta producir algo nuevo y, a partir de esa invención, la búsqueda de la ampliación de las posibilidades.

En esta propuesta de análisis que parte de una concepción de que lo que aparece como del orden de lo desigual, especialmente en términos de distribución de bienes culturales, puede ser modificado tácticamente a partir de pensar y delinear, creativamente, modos de hacer escuela ligados a la potencialidad de las experiencias. La producción del tiempo libre, tal como sostienen Masschelein y Simons (2004), habilita la posibilidad del aprendizaje, pero también la oportunidad de elaboración de otras formas de habitar la escuela y de construcción de identificaciones democráticas como, por ejemplo, sentirse parte de una institución tradicionalmente excluyente.

De esta manera, entendemos la interrupción como el resultado de la invención de algo nuevo y de un hacer donde la diferencia se da en términos de distribución del conocimiento y de experiencias filiatorias que vinculen a los sujetos en una trama de hospitalidad (Derrida, 2000). Para ello, el análisis de las experiencias desde distintos niveles, especialmente los vinculados a los sujetos, las relaciones y las políticas, permite comprender aquello que acontece y su potencialidad democrática y/o reproductora.

Conclusiones

En este artículo nos preguntamos por cómo abordar las experiencias escolares, qué dimensiones analíticas se articulan en esta categoría y qué vinculaciones es posible establecer con los debates y las preocupaciones en torno a la democratización escolar, específicamente en el nivel secundario. Para ello, realizamos un repaso por las persistentes relaciones entre escuela

y desigualdades en tanto entendemos que la pregunta por las experiencias escolares no puede desconocer el marco que las habilita y/o condiciona. Es en este diálogo donde se enmarca la preocupación por ampliar los márgenes democráticos de las experiencias escolares. Luego, avanzamos hacia una definición de experiencias recuperando variados aportes que nos permiten identificar las dimensiones subjetiva, relacional y estructural que se articulan en los modos de estar y hacer escuela.

Desde el nivel subjetivo, sostuvimos la importancia de atender al modo en que las trayectorias juveniles heterogéneas y sus temporalidades se articulan con el espacio y el tiempo escolar, produciendo experiencias escolares desiguales. Por otro lado, la dimensión relacional permitió incorporar en el análisis la particularidad del vínculo pedagógico, la centralidad del conocimiento y de la distribución de bienes simbólicos, así como los vínculos entre pares y sociabilidades juveniles. Por último, el nivel estructural de la experiencia escolar introdujo el abordaje de la política educativa, la normativa que estructura el gobierno de lo escolar y los procesos donde los actores median, recrean y negocian sus posibilidades de acción en la construcción del espacio y tiempo escolar.

Para finalizar, volvimos sobre la relación entre desigualdades y experiencias escolares a fin de reflexionar cómo las mismas presentan la potencialidad de interrumpir procesos de desigualdad y producir efectos filiatorios. Entender las experiencias de este modo permitió captar la complejidad de la cotidianidad escolar y las articulaciones en el mundo de lo vivido.

Finalmente, remarcamos que la pregunta por los modos de hacer escuela se vincula a la dimensión democrática de la experiencia y a la posibilidad de transformación táctica de los espacios escolares, produciendo así distintas formas de estatalidad. Podríamos decir que, si bien existen procesos de acumulación de desventajas que conducen a la conformación de espacios de inclusión diferenciada o experiencias de fragmentación social (Saraví, 2015), también es central, en términos analíticos, poner la lupa en cómo determinadas prácticas presentan la posibilidad de tensionar, aunque sea en una pequeña escala, las formas desiguales de distribución de bienes sociales.

Referencias

- Alliaud, A (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Argentina: Editorial Paidós.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, IV(9), 71-95. [http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20La%20educabilidad%20bajo%20sospecha%20\(1\).pdf](http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20La%20educabilidad%20bajo%20sospecha%20(1).pdf)
- Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire? *Sociologie du Travail*, 47(2). <https://doi.org/10.4000/sdt.26504>

- Battistini, O.; G. Mauger (2012). Introducción. En Battistini, O.; G. Mauger (comps.). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Argentina: Prometeo Libros.
- Bayón, C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: UNAM-IIS, Bonilla Artigas Editores.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo. http://postulacion.flacso.edu.mx/formatos/MCS/Examen/Bibliografia/bourdieu_sociologia_y_cultura_135141.pdf
- Bourdieu, P.; J.C. Passeron. (2010). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria. Del paradigma de la selección a la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. *Novedades Educativas*, 26(283), 8-18. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi-la-escuela-secundaria-del-paradigma-de-la-selecccic3b3n-al-de-la-obligatoriedad.pdf>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Argentina: FLACSO/GEL.
- Crego, ML.; F. González (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Revista Cuestiones de Sociología*, (13). <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03>
- Crego, M. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017*. Tesis de posgrado. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Argentina: Ediciones de la Flor.
- Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias. En Frigerio, G.; G. Diker (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de las oportunidades*. Argentina: Novedades Educativas.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Argentina: Editorial Losada.
- Dussel, I.; P. Pineau (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Puiggrós, A. (comp.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*. Argentina: Galerna.
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma tradicional escolar y sus desplazamientos. En Baquero, R.; G. Diker; G. Friguerio (coords.). *Las formas de lo escolar*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. España: Anthropos.
- Freytes, A. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suárez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En Battistini, O.; G. Mauger (comps.). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Argentina: Prometeo.
- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de posgrado. Argentina: FLACSO.

- González, F. (2019). *“Volver a la escuela”*: La política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2013-2017). Tesis de posgrado. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
<http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/108>
- Grimberg, M. (2005). “En defensa de la salud y la vida”. Demandas e iniciativas de salud de agrupamientos sociales de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 2001-2003-. *Revista de Antropología Avá*, 7.
- Grossberg, L. (2017). Stuart Hall: diez lecciones para los estudios culturales. *Intervenciones en Estudios Culturales*, (4), 25-37.
https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/07/n4_art02_grossberg.pdf
- Guber, R. (2016). *Experiencia de Halcón. Los escuadrones de la Fuerza Aérea Argentina que pusieron en jaque la flota británica en Malvinas*. Argentina: Sudamericana.
- Hall, S. (2010). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Colombia: Enviación Editores.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2).
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/410>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Argentina: Paidós.
- Jelin, E. (1993). ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (55), 21-37. <https://www.jstor.org/stable/25675593>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Manzano, V. (2006). Movimientos de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación en la Argentina reciente. En Redondo, P.; P. Martinis (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Margulis, M.; M. Urresti (1998). *La construcción social de la condición juvenil. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colombia: Siglo del Hombre Editores
- Marshall, T. (2004). *Ciudadanía y clase social*. Argentina: Editorial Losada.
- Masschelein, J.; M. Simons (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina: Miño y Dávila.
- Nóbile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens.

- Nóbile, M. (2014). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Argentina: FLACSO.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>
- Reygadas, L. (2015). Más allá de la legitimación. Cinco procesos simbólicos en la construcción de la igualdad y la desigualdad. En Castillo, M.; C. Maldonado (eds.). *Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*. Chile: RIL Editores.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Argentina: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- Rockwell, E.; J. Ezpeleta (1982). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Suanábar, C.; L. Rovelli; E. Di Piero (coords.). *Análisis de política educativa. Teorías, tendencias y enfoques recientes en Argentina*. Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS.
- Scott, J. (1999). Experiencia. *Hiparquía*, X(1). <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/experiencia>
- Suásnabar, C. (2018) Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En Suanábar, C.; L. Rovelli; E. Di Piero (coords.). *Análisis de política educativa. Teorías, tendencias y enfoques recientes en Argentina*. Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>
- Segura, R. (2008). Superar dualismos: determinación, proceso, totalidad, prácticas. Raymond Williams, una tradición selectiva. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, (3). <https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/04/artic141.pdf>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Revista Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Shore, C.; S. Wright (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. York: Routledge.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (comp.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: HomoSapiens Ediciones; FLACSO.

- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Thompson, E. (1981). *Miseria de la teoría*. España: Editorial Crítica.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra. Tomo I*. España: Editorial Crítica.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Argentina: Temas Grupo Editorial.
- Vincent, G.; B. Lahire; D. Thin (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. France: Presses Universitaires de Lyon.
- Williams, R. (2000). *Experiencia. Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Argentina: Nueva Visión.
- Ziegler, S.; M. Nobile (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6).
<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a05>

