

**PUENTES ENTRE FRAGMENTOS EDUCATIVOS JUVENILES: HACIA LA  
CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE UN “NOSOTROS”**

**BRIDGES BETWEEN JUVENILE EDUCATIONAL FRAGMENTS: TOWARD THE  
SYMBOLIC BUILDING OF A “WE”**

**Dra. Silvia Servetto\***

En esta oportunidad quisiera recuperar una dimensión colateral de la tesis doctoral titulada “clases medias, escuela y religión. Socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba” relacionada con la problemática de la fragmentación social y educativa y, sus efectos en los procesos de constitución identitaria. Los trabajos de investigación realizados, tanto en escuelas públicas como privadas, posibilitaron analizar las diferentes experiencias escolares que construyen los y las alumnas en los colegios, que muestran, entre varias cuestiones, el lugar de la institución singular en la construcción y/o trasmisión de un orden simbólico capaz (o incapaz) de otorgar sentidos a las prácticas colectivas e individuales. La noción de “nosotros” deviene en un interesante disparador para repensar estrategias políticas que revisen el lugar del estado, las escuelas y los sujetos, al tiempo que posibilita cuestionar los alcances del concepto de fragmentación que ha operado como categoría dominante, a partir de la década de los años 90, en los discursos educativos.

On this occasion I would like to recover a collateral aspect of the doctoral thesis which has the title “Classes, media, school, and religion. Socialization and schooling of the young in Catholic secondary schools in Córdoba”, related to the problem of social educational fragmentation and its effects on the processes of identity building. The inquiries about this subject carried out both at public schools and in private ones, made it possible to analyze the kind of different school experiences that are built by the pupils at the school establishments to which they attend, and show the place of the singular school institution in the

---

\* Escuela de Cs. De la Educación/FFyH y Área de Inv. Educativa/CEA. UNC. CE: [silvia.servetto@gmail.com](mailto:silvia.servetto@gmail.com)

process of building and/or passing down a symbolic order able (or unable) to impart a sense to their collective and individual practices. The notion of “we” becomes an interesting motive for rethinking the political strategies which may help us to revise the place of the state, the school, and the individuals, while at the same time, it makes it possible to question the scope of the concept of fragmentation which has functioned as the dominant category in the educational discourses, since the decade of the 90s.

## **Introducción**

En esta ponencia presento algunas reflexiones relacionadas a la tesis doctoral que lleva como título “clases medias, escuela y religión. Socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba”<sup>1</sup>. La tesis abordó los procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asistían a escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba durante el período 2008-2012. Las preguntas iniciales giraron en torno a cómo se socializan y escolarizan los y las adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas y, en ese proceso, qué sujeto social se forja, bajo el supuesto que estas escuelas se encuentran atravesadas por diversas lógicas provenientes de distintas esferas del mundo social tales como el Estado (nacional y provincial), la Iglesia, el sector de clase al que pertenecen los y las alumnas y sus experiencias en tanto sujetos activos de su contemporaneidad histórica.

En esta oportunidad quisiera recuperar una dimensión colateral de la tesis que articula la escolarización en instituciones educativas de gestión privada con el problema de la fragmentación del sistema educativo argentino, en particular de la escuela secundaria. Esto es, el juego entre lo universal y lo local, entre la singularidad de las instituciones, los sujetos y el sistema.

A partir de la década de los años 90 se comenzó a explicar los cambios y/ o transformaciones sociales desde conceptos tales como “modernidad líquida” (Bauman), “sociedades en riesgo” (Beck), “el declive de las instituciones” (Dubet), “desafiliación social” (Castel), “fragmentación social” (Svampa, Kessler, Tiramonti),

---

<sup>1</sup> Servetto, Silvia. Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis de Doctorado en Educación. FFyH. UNC. 2015, p. 320.

“desinstitucionalización” (Duschatzky), etc., que daban cuenta de una crisis en el orden social instaurado durante las primeras fases de la modernidad, cuyo principio se encontraba basado en la cohesión e integración social.

Esas explicaciones describían una realidad que se volvía evidente, a tal punto que casi la tocábamos con los dedos de una mano. La creciente desigualdad social, sumada al deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad, no requería de análisis rigurosos, puesto que la “evidencia” se encontraba en las capas superficiales de la sociedad.

En el plano educativo, la noción de fragmentación se instaló fuertemente después de dos acontecimientos que marcaron un antes y un después del sistema educativo: la Ley de Transferencia (24049) y Ley Federal de Educación (24195)<sup>2</sup>.

La Ley de Transferencia concretó el traspaso de los servicios educativos nacionales a las provincias a partir de la cual la nación se desentendió de los asuntos educativos y las provincias vieron incrementadas sus escuelas, problemas, complejidades y fundamentalmente déficits presupuestario para hacer frente al nuevo servicio. La transferencia fue, sin dudas, una de las razones del deterioro que comenzó a recibir el sistema educativo en su conjunto<sup>3</sup>.

La Ley Federal de Educación apuntó a reorganizar el sistema educativo con vistas a mejorar la calidad educativa, reducir la deserción escolar y extender la obligatoriedad de la educación en pos de formar ciudadanos con mayores habilidades para competir en un mercado laboral cada vez más exigente. Este nuevo marco regulatorio del sistema educativo incluía: a) Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad; b) renovación de los contenidos curriculares; c) institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la

---

<sup>2</sup> Cabe recordar, que la década de los años 90 no fue más que el corolario de un largo proceso iniciado con el golpe cívico-militar del año 1976; allí está el germen de una política económica, social y cultural neoliberal que paulatinamente fragmentó la estructura social argentina y modificó prácticas y sentidos construidos décadas anteriores.

<sup>3</sup> Según datos compilados por Abratte en el texto *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Córdoba fue la segunda provincia del país en volumen transferido: 335 centros educativos, 157 oficiales y 176 de educación privada lo que representaba duplicar el volumen del sistema educativo provincial en el Nivel Medio, Superior y la Educación de Adultos (...). De este modo, una primera lectura de los datos nos permite afirmar que la transferencia representó para la provincia de Córdoba prácticamente la duplicación de los establecimientos educacionales con que contaba previamente (un crecimiento cercano al 90% respecto a 1991). Por otra parte, si consideramos la distribución de ese crecimiento por sector de dependencia, podemos reconocer una tendencia al crecimiento relativo del sector privado (que representa el 157,52%) respecto del oficial (que aumentó un 59,02%) (Abratte, 2007, p. 182).

calidad de la educación; d) políticas compensatorias; e) modernización de la gestión institucional; f) aumento de la inversión en el Sistema Educativo (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En el plano de la vida cotidiana escolar, el caos resultaba también evidente. Diferentes estudios de la realidad institucional describían el malestar producido por las transformaciones estructurales que sufría el sistema educativo en su conjunto. Entre esos trabajos se encontraban los propios que mostraban las complejas tramas sociales tejidas en contextos de desigualdad social y educativa.

En un trabajo iniciado en el año 2004 sobre las relaciones sociales en la escuela media<sup>4</sup>, una de las dimensiones analizadas se relacionaba con la circulación de jóvenes por distintas escuelas, turnos o secciones. En ese entonces nos preguntábamos sobre la relación entre identidad y modos de transitar por diferentes instituciones, bajo el supuesto que para constituir identidad y lazos sociales, era necesario reunir una serie de requisitos tales como compartir un tiempo relativamente prolongado con otros que permitiese construir experiencias colectivas o grupales.

Las historias de los cursos, donde se llevaba adelante el trabajo de campo, hablaban de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, eran algunas de las razones que esgrimían los alumnos y alumnas para explicar sus cambios de escuela, sección o turno.

En ese entonces, hablábamos de pasajeros en tránsito (Servetto; 2008) porque las y los estudiantes circulaban por rutas que los conducían a no afincarse en ningún lugar, no importarles lo que sucedía porque “*total –decían entre ellos– ya me voy*”. Esta situación dificultaba el seguimiento del proceso de escolarización de los jóvenes en tanto la institución recibía todos los años alumnos a quienes había que enseñarles nuevamente las normas y reglas institucionales y el proceso de enseñanza/aprendizaje se tornaba tedioso y lento.

Conjeturamos que esas prácticas se encontraban en proceso de naturalización y la

---

<sup>4</sup> “Las relaciones sociales en la escuela media”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Mónica Uanini; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Directora: Mónica Maldonado. SECyT. UNC, Res. SECYT 123/04 y 197/05 y 162/06 - 07 – Res. Secyt069/08-10. CIFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC Código 05/F490.

contingencia cotidiana constituía disposiciones, como modo subjetivo de habitar la escuela. Esos estudiantes no lograban sentirse reconocidos como sujetos ni por parte de la institución ni por parte de sus compañeros, y las tensiones vividas o provocadas se zanjaban o disipaban dejando la escuela, cambiando de turno, quizá con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte.

Otra característica que habíamos advertido en las relaciones sociales de estos jóvenes eran los agrupamientos en pequeños grupos de amigos/as con quienes mantenían lazos afectivos en la escuela que luego no continuaban por fuera de dicho espacio. Los compañeros del curso parecían amistades acotadas, efímeras, que duraban un tiempo relativamente breve. También aparecían disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de ellos. A su vez encontramos alumnos solos que no participaban de grupos de amistades, ni en peleas y se mantenían ciertamente al margen de uniones y desuniones (Maldonado et al., 2013).

En términos analíticos, este trabajo de investigación, además de enfrentarnos al malestar de las instituciones, grupos e individuos en tiempos de crisis estructurales, nos obligó a revisar algunos conceptos que se habían cristalizado en el sentido común y obturaban la comprensión de los fenómenos sociales. En el sentido común (y científico) pervive la imagen del estudiante secundario como aquel que mientras reconoce la autoridad, se resguarda en la distancia y la considera como un otro. Al mismo tiempo, cultiva ciertas lealtades con los pares, constituyendo un “nosotros” que defiende los intereses de sus miembros como un todo. La construcción de identidad se sostenía articulada a la noción del “nosotros”, por oposición a un “ellos” que marcaba tanto las diferencias con el otro como las similitudes con los propios. Tiempo y espacio eran las herramientas necesarias para lograr esa identidad.

Se partía del supuesto que forjar identidades requiere tiempo de permanencia con el mismo grupo y en un mismo lugar. Estar juntos posibilita la construcción de experiencias colectivas para gestar y apropiarse de la idea/experiencia del “nosotros”. Pero esta producción solo es factible cuando las condiciones sociales objetivas hacen posible la continuidad del grupo, la autoridad, las reglas y los agentes. En el caso abordado, ninguna de estas condiciones estaba presente, ni en la construcción del cotidiano escolar ni en las relaciones entre los y las adolescentes que asistían a la escuela. Por el contrario, el emergente era la transitoriedad.

A ese trabajo inicial, en el año 2008 se agregó una investigación en escuelas privadas de corte confesional católica<sup>5</sup> donde se analizó los procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asistían a estas escuelas. En ese trabajo se describió cómo las condiciones sociales, construidas históricamente, configuran diferentes procesos de subjetivación, inscriptos en un orden simbólico basado en la experiencia de la temporalidad.

Durante el trabajo de campo en estas escuelas, que atienden especialmente a sectores medios y altos de la sociedad cordobesa, se observó que los y las jóvenes construyen socializaciones institucionalizadas, con alta dosis de regularidad y manejo del tiempo, control del espacio y un cuidado vigilante sobre su persona y sobre sus relaciones, de escasas probabilidades para la contingencia y eventualidad.

La diferencia entre los casos observados aparecía en la manera de tramitar simbólicamente ese espacio y tiempo: mientras los y las jóvenes de un colegio mixto se inscribían en tiempos marcados por la prisa y la urgencia, las jóvenes del colegio para mujeres se inscribían en la experiencia del tiempo como larga duración.

En consonancia se advertía cómo en un caso, las jóvenes lograban construir la noción del “nosotros” que les otorgaba cohesión y espíritu de cuerpo<sup>6</sup> y cómo en otro colegio, lo que primaba era la constitución de una subjetividad basada en la noción del “yo” (individuo).

Uno de los hilos de donde se desprendía esa compleja trama se relacionaba con los criterios de *elección* de la escuela secundaria. Al momento de preguntarles a los jóvenes cómo llegaron a esa escuela encontramos diferencias entre las alumnas de las dos escuelas estudiadas<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Se realizó en el marco del proyecto “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”.

Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Olga Bartolomé; Adriana Bosio. Directora: Mónica Maldonado. CIFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC SECyT. UNC, 2010 – 2011/ 2012-2013 - Código 05/F715.

<sup>6</sup> Según Bourdieu el espíritu de cuerpo es una “forma visceral de reconocimiento de todo aquello que hace a la existencia del grupo, su identidad, su verdad y que el grupo debe reproducir para reproducirse, se presenta como indefinible por el hecho que es irreductible a las definiciones técnicas de la competencia oficialmente exigida para la entrada al grupo (...) se encuentra inscripto en el cuerpo bajo la forma de disposiciones durables que son constitutivas de un ethos, de una hexis corporal, de un modo de expresión y de pensamiento y de todos esos “no sé qué” eminentemente corporales que se designan con el nombre de “espíritu”” (2008, p. 81). Construir ese espíritu mancomunado requiere, además de una adhesión tácita de parte de sus integrantes y/o aspirantes dispuestos a aceptar las reglas de juego establecidas por el colegio, un trabajo constante y activo de cada uno de sus miembros para incorporar ese nosotros. A lo largo de su escolarización, estas alumnas consolidan fuertes lazos afectivos y conforman grupos que perduran aun después de finalizados los estudios secundarios.

<sup>7</sup> Por cuestiones de economía práctica, solo nos referiremos a la escuela que atiende a niñas y adolescentes por

Cuando se les preguntó a las alumnas del colegio para mujeres, sobre la elección de escuela, respondieron casi lo mismo: por tradición familiar y por ser católica. En efecto, en varios casos, abuelas, madres, tías, primas y/o hermanas asistieron o asisten a la misma escuela católica. Desde hace ya dos o tres generaciones, esas familias construyeron lazos con la institución, cuya línea de continuidad traza su tradición. En segundo lugar, pero en el mismo orden jerárquico, se recuperaba la razón de “*ser una escuela católica*”. Así, la tradición se fundaba en la conjunción de familia y catolicismo, que bien podría sintetizarse en la fórmula “familia católica”.

Williams sostenía que la tradición no responde a un conjunto de costumbres sociales o culturales de un grupo de individuos perdurables en el tiempo. Por el contrario, él sostiene que es un proceso activo de “ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo”. Ese poderoso proceso “se halla ligado a una serie de continuidades prácticas –familias, lugares, instituciones, un idioma– que son directamente experimentadas” como naturales (2009, p. 160).

Pero no basta, dice el autor, apropiarse de un pasado selectivo para construir tradición, es necesario acompañarlo de una formación determinada o, lo que la sociología ortodoxa dio en llamar “socialización”, como un tipo específico de incorporación de significados, valores y prácticas sobre uno mismo, los demás, el orden social y el mundo material (2009, p. 162).

Como ya expresamos, la cohesión de grupo no se logra solo por agrupar individuos que espontáneamente entran en relación; es necesario un largo proceso donde actúan varias generaciones, de manera tal que el principio unificador se naturalice entre los integrantes del grupo sin necesidad de recordar su génesis. Esto es, devenir tradición.

Pero también es necesario apropiarse de la noción de cohesión, identificarse con ese grupo, reconocer los límites de un adentro y un afuera para lograr constituirse como grupo sin necesidad de apelar constantemente a su nominación. Para dar cuenta de ello, recupero un fragmento de una conversación mantenida con varias alumnas del colegio católico donde asisten exclusivamente mujeres que se dio a propósito de un viaje que realizaron a Buenos Aires, por haber ganado un concurso en el programa

---

entender que allí se construye con mayor énfasis la noción del “nosotros”, objeto de análisis de esta ponencia.

televisivo *Telemánías*<sup>8</sup>. Comentan:

Itatí: Nosotros estábamos con los del colegio Nuevo Siglo, que está en el barrio General Paz, buenísimos, re piolas.

Rocío: Tuvimos algunos conflictos en el viaje con ellos.

SS: ¿Qué conflictos?

Itatí: Porque se tomaron hasta lo último.

Romina: Y como que mucha disciplina no tienen, no tienen eso de “no se puede”, entonces llevaron conservadoras...

Rocío: Nosotros habíamos llevado mochilas con comida, comida y comida y la de ellos era todo bebidas, llevaron cervezas, fernet, vodka, frizee, uno estaba vomitando... Un asco.

Itatí: Yo no digo que no tomaran pero tampoco que den asco, que terminaron vomitando asquerosamente. No se podía ir al baño porque ya estaba trancado y después más los vómitos de los otros (...) (14/09/2010).

Romina, para explicar el comportamiento de sus compañeros de viaje, dice: *no tienen mucha disciplina, como que no tienen eso de “no se puede”* y ello, lejos de ser descrito como una extraña sorpresa, fue molesto para ellas y para las demás compañeras. ¿Qué lecturas pueden realizarse sobre el comentario de Romina cuando dice “*no tienen eso de no se puede*”?

- Una primera y ligera apreciación es que Romina capta que esos chicos no tienen límites.
- Una segunda es que ellas sí los tienen: reaccionan, les molesta, les da asco. Ellas advierten la diferencia entre unos y otros y esa diferencia aparece con respecto al límite que impone una disciplina corporal y vincular: el límite incorporado.
- En ese pequeño episodio, Romina, Rocío e Itatí dejan entrever que ante un otro diferente, ellas se vuelven un nosotras que las incluye a todas como curso y como escuela.
- Y ese “nosotras” no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de un largo trabajo de producción que la escuela –y las familias– dispone para con sus alumnas niñas y adolescentes. El colegio –como señala Bourdieu–, impone un orden simbólico que orienta a las alumnas acerca de cómo deben conducirse acorde a lo que fueron significadas, vale decir, instituidas, escolarizadas. La cohesión vuelve a cerrar filas sobre ellas mismas aun en

<sup>8</sup> Las alumnas llevan el nombre ficcional de Romina, Rocío e Itatí.

sus diferencias. La eficacia simbólica del discurso –como nos vuelve a decir Bourdieu– no está en el lenguaje sino en aquello que ya fue simbolizado, legitimado y reconocido.

- Ese otro varón/indisciplinado/sin límite les devuelve a ellas la imagen de quiénes son ellas, cómo son educadas y dónde se forman. Por un instante “ven” su marca distintiva de escolaridad, marca que las trasciende en su singularidad para colocarlas en el colectivo identitario de la institución en la verdadera “magia performativa” (Bourdieu, 2001, pp. 80-81).

### **Cierre**

Las observaciones realizadas en escuelas públicas y las observaciones realizadas en escuelas privadas, particularmente la escuela católica destinada a mujeres, mostraron las distancias o brechas entre las experiencias de socialización y escolarización construidas por los y las estudiantes que asistían a escuelas públicas y los que asistían escuelas privadas. Al comparar experiencias escolares, no solo encontramos diferencias en términos de sector de clase sino también en la capacidad institucional de construir orden simbólico, como constitución de identidades individuales y colectivas, esto es, cuando las instituciones educativas logran construir la noción del *nosotros*.

Norbert Elías había advertido sobre la eficacia de la cohesión social en la conformación de los grupos. Al analizar la sociedad de un pueblo con nombre ficcional “Winston Parva”, encuentra que allí se da un proceso de segmentación y diferenciación social entre dos grupos de residentes: “...uno se estableció allí hace bastante tiempo (...) el otro es de conformación más reciente y sus miembros eran tratados por el grupo ya establecido como marginados...” (Established and Outsiders).

Esta división entre los grupos no era efecto de desiguales capitales acumulados. Por el contrario, el promedio de los ingresos, nivel de escolaridad y ocupación eran más o menos los mismos. Tampoco había diferencias de nacionalidad, raza o creencias religiosas. La única diferencia era que un grupo de residentes llevaba allí dos o tres generaciones y el otro era un grupo de recién llegados.

Los establecidos, según Elías “... llevan varias generaciones con relaciones de

vecindad, vienen de un pasado, atraviesan un presente y se proyectan hacia un futuro que les proporciona un tesoro de recuerdos comunes, simpatías y antipatías (1998, p. 117).

Cuando estos grupos e individuos son parte de un colectivo y se reconocen como tales, sus experiencias se configuran en un mismo sentido y construyen trayectorias interdependientes, atadas unas a otras, comunes, similares, que les da una cohesión cuasi natural. "...La sola antigüedad de una formación, con todo lo que esto encierra, es capaz de generar un grado de cohesión grupal, identificación colectiva y mancomunidad de normas, aptos para inducir en unas personas la gratificante euforia ligada con la conciencia de pertenecer a un grupo superior y el concomitante desprecio para otros grupos" (1998, p. 117).

Cuando estos grupos no pueden reconocerse en un colectivo o no pueden construir una identidad común, lo único que parece cobrar fuerza es el juicio y la mirada que construye aquel que se considera superior, fuerte y seguro de sí. En reciprocidad lo que devuelve el espejo social es inferioridad, poco valor y resignación.

De ese modo, el concepto de fragmentación educativa asociado a los avatares de la transformación estructural del sistema -que desarticuló al menos el imaginario de un sistema integrado-, comienza a relativizarse no porque su poder explicativo se debilite, sino porque emergen otros componentes que posibilitarían repensar el lugar de los sujetos y las instituciones en su capacidad de constituir o constituirse como un "nosotros".

Al mismo tiempo, quizá, sea importante volver sobre la siguiente cuestión: si los fragmentos representan partes desarticuladas de una matriz común que operaba como principal elemento de unidad, material y simbólica, cabe preguntarse por los modos o maneras que adquirieron esos fragmentos, sus resoluciones y formas de articularse con el todo. Cabe preguntarse también por la evolución de esos fragmentos y las interrelaciones que se establecieron entre ellos, ya que la fragmentación no es un estado inalterable ni necesariamente inmóvil.

Entendida así, la fragmentación resulta del sistema y no de las instituciones ni de los sujetos que las habitan, en tanto sujetos activos que construyen lazos horizontales –o tienen la posibilidad de realizarlos– en sus contextos.

Repensar el problema del orden simbólico puede ser una estrategia política clave para reconfigurar el lugar del estado y del sistema y para ampliar el derecho de aquellos sujetos condenados a vivir el presente, la inmediatez y que no pueden articular pasado, presente y futuro, sin encontrarle algún sentido a la escuela en una secuencia temporal que habilite construir el espíritu del nosotros.

## **Bibliografía**

- Abratte, J.P.** (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Buenos Aires: Flacso.
- Bauman, Z.** (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z.** (2007). *Miedo líquido*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Beck, U.** (2006). *La sociedad del riesgo*. España: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P.** (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Editorial Akal.
- Castell, R.** (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F.** (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y otros.** (2002). *Chicos en banda*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Elías, N.** (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Maldonado, M.; Molina, G. y Servetto, S.** (2013). “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Exposición presentada en la I Reunión científica *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso.
- Kessler, G.** (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE, UNESCO.
- Servetto, S.** (2015). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado en Educación. FFyH. UNC.
- \_\_\_\_\_ (2008). “Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad”. *Cuadernos de*

*Educación*, Año VI, Nro. 6. Córdoba: Ferreyra Editor.

**Svampa, M.** (2005). *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

**Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E.** (2001). *La Reforma Educativa en la Argentina*.

*Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de

<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>

**Tiramonti, G.** (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones*

*recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

**Williams, R.** (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.