

**¿NUEVOS ALUMNOS? LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ESCOLAR  
EN NUEVOS DISPOSITIVOS DE EDUCACIÓN MEDIA.  
UN ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS DE POBREZA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.**

**Ponente: Mg. Marina Larrondo.**

Becaria de Posgrado tipo II – CONICET  
con Sede de trabajo en la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.  
Doctoranda en Ciencias Sociales, IDES-Universidad Nacional de Gral. Sarmiento  
Magíster en Educación (UdeSA) - Licenciada en Sociología (UBA)

Esta presentación expone los resultados de investigación que diera lugar a la tesis de maestría que lleva el mismo nombre. A partir de un estudio de casos realizado en la Ciudad de Buenos Aires, se indaga el proceso de construcción de la identidad escolar en jóvenes estudiantes de escuelas secundarias con rasgos alternativos. Se trata de escuelas que fueron pensadas, específicamente, para atender a jóvenes de sectores populares. Para ello, la investigación atiende las diferencias y similitudes en relación con las propuestas de la escuela “tradicional”, en el mismo contexto. Los modos de conceptualizar al estudiante, los significantes con que se los interpela y las prácticas pedagógicas que se vehiculizan en función de ello, son los focos analíticos principales del análisis de la “identidad escolar”. A su vez, se exploran también las auto-construcciones identitarias que realizan los propios jóvenes sobre sí mismos en tanto alumnos. Creemos que los hallazgos presentados permitirán ampliar la reflexión sobre la relación entre la institución escuela media y jóvenes de sectores populares, y discutir en algunos aspectos, la idea de “crisis” en el nivel secundario. Asimismo, se intentarán contrastar los resultados con algunos lineamientos de políticas recientes para el nivel secundario a nivel nacional.

### **Introducción**

En esta presentación se analiza la construcción de identidades escolares en escuelas que se diseñaron y funcionan específicamente para incluir en la educación secundaria a jóvenes de sectores populares en la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, el nivel medio es considerado parte de la educación básica y una instancia productiva y vital para el desarrollo social y cultural de los jóvenes. Es también el nivel que presenta indicadores más críticos en cuanto a rendimiento y deserción en el caso de los jóvenes más pobres; es decir, los “nuevos alumnos” (Dubet, 2004). El debate acerca de la escuela media y sus desafíos para la inclusión genuina, en un contexto de desigualdades, masificación de la matrícula y fuertes cambios culturales, se halla presente en el campo argentino y latinoamericano. Estos cambios marcan la presencia de conflictividades entre la institución escolar y las características de los jóvenes estudiantes, acentuadas aún más en el caso de los sectores populares. De este modo, temáticas de

investigación “vecinas” dialogan con ello: los estudios sobre juventudes (en particular sobre prácticas culturales y políticas) y los abordajes sobre eficacia escolar e innovación educativa.

En Argentina, este debate se instaló en términos de la “crisis” del nivel medio. Investigaciones recientes acuerdan –aunque desde perspectivas diferentes- que esta crisis se manifiesta en la relación entre las llamadas “culturas juveniles”; la cultura contemporánea y los contenidos escolares (Dubet, 2004; Tenti, 2000; Tiramonti, 2005); en los vínculos entre jóvenes y adultos (Nicolazzo, 2005) ; en las fuertes dificultades de la institución para socializar y subjetivar a los jóvenes más pobres en tanto estudiantes (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2003; Tiramonti, 2004); y también en la fragmentación del sistema educativo, lo cual genera no sólo circuitos escolares diferenciados por sector social, sino la pérdida de un “centro” un eje que de una relativa “identidad” al nivel. Las experiencias escolares de los adolescentes, ya no tienen un eje en común (Tiramonti, 2004, op. cit; Kessler, op. cit).

La intención del presente trabajo fue no profundizar en la búsqueda de manifestaciones de la mentada “crisis”, altamente documentada. En su lugar, se propuso indagar qué sucedía en escuelas que explícitamente intentaban ofrecer propuestas para responder a las problemáticas socioeducativas de los sectores populares, y que por ciertas características se consideran alternativas a la gramática escolar tradicional. Específicamente, se intentó desentrañar el *proceso de construcción* de la identidad escolar en estas escuelas. El análisis se centró en las interpelaciones identitarias (Hall, 2003) dirigidas hacia los estudiantes, y en consonancia con esto, en las propuestas pedagógicas y organizativas que las vehicularían. También, en cómo los jóvenes se narraban a sí mismos en tanto estudiantes. En definitiva, las preguntas de investigación tenían que ver con lo siguiente: ¿En qué medida existen “nuevas” construcciones de instituciones y sujetos –“alumnos”- y de qué modos operan en estas escuelas? Estos interrogantes surgieron, además, en diálogo con *otro* conjunto de investigaciones más recientes las cuales tendían a matizar la idea de “crisis” a partir de diferentes fenómenos y hallazgos presentes en las escuelas de Argentina (cfr Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Acosta, 2008; Tiramonti et. al 2007; Elisalde, 2007).

En síntesis, este trabajo no se concentra solamente en la construcción de la experiencia escolar *por* los jóvenes, poniendo todo el peso interpretativo en ellos. Tampoco sostiene un enfoque analítico centrado en la línea de eficacia escolar para el análisis de los “efectos” en los aprendizajes. Tomando determinadas categorías teóricas, intenta explorar la construcción de la identidad escolar concebida como un diálogo estrecho entre las estructuras institucionales (interpelaciones discursivas y prácticas pedagógicas) y la construcción activa que los

estudiantes realizan dentro de ese marco. Ambas instancias se condicionan pero no se determinan, y se exploran sus continuidades y rupturas.

## **2- Abordaje metodológico**

Se consideró metodológicamente adecuado para alcanzar los objetivos, la realización de un estudio de casos de corte cualitativo, en el que se indagaron tres escuelas que atendían a una población de jóvenes de similares características (sectores populares) en la Ciudad de Buenos Aires. Dos de ellas, con rasgos “alternativos” (En adelante, E1 y E2) y un tercero con fines comparativos. Este último refería a una escuela sin características “alternativas”, en adelante, “escuela tradicional” (ET), sin cambios en su gramática escolar. El diseño incluyó diversas técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad a docentes, directivos y estudiantes (total: 26); análisis de documentos y materiales producidos por las escuelas, registro de observaciones de situaciones cotidianas, conversaciones informales, observaciones de clases (4 aproximadamente en cada caso, en complemento con hallazgos de las entrevistas) y actividades extracurriculares.

Para construir el concepto “alternativo” con el que se caracterizaron a E1 y E2, se consideraron aspectos teóricos y empíricos. Se utilizaron criterios vinculados al concepto de “alternativas pedagógicas” (Puiggrós, 1996). En segundo lugar, se planteó que los casos tuvieran dispositivos alternativos en relación con la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995) de la escuela secundaria argentina en relación con su conformación histórica (Dussel, 1997). Por último, los propios actores se consideran y nombran a sí mismos, -de modo fundante-, como “alternativos”.

### *2.1 Los casos “alternativos”*

La E1 y la E2 fueron pensadas específicamente para los sectores populares, aunque en cada caso los sectores populares y el rol de la educación sean concebidos de diferente manera. Ambas brindan educación oficial. El primer caso (E1) es una “Escuela de Reingreso” de la Ciudad de Buenos Aires. Estas son escuelas específicamente orientadas a estudiantes con experiencias previas de deserción, abandono y sobreedad<sup>1</sup>. Sus elementos alternativos tienen que ver con el régimen de asistencia (por materia y no por día), aprobación (por materia), la posibilidad de diseñar y cursar trayectos curriculares personalizados. Se destaca también la presencia fuerte de dispositivos de apoyo al estudiante (tutorías, charlas con docentes, talleres

---

<sup>1</sup> Cfr Tiramonti et.al. (2007).

de apoyo escolar), y una importante oferta de talleres extracurriculares “obligatorios”. Desde la propuesta institucional, se sostiene una concepción político educativa en cuanto a la centralidad de la inclusión, el derecho a la educación y la *protección* al estudiante como *misión central* de la escuela.

La E2 es una escuela que funciona en una fábrica recuperada por sus trabajadores, y es un tipo de escuela conocidas como “bachilleratos populares”. Los elementos alternativos de este caso tienen que ver, en primer lugar, con el lugar donde funciona –una fábrica recuperada por sus trabajadores-. En segundo lugar, con su claro objetivo político educativo: se trata de una iniciativa de educación popular, no creada a partir del Estado sino desde los propios movimientos sociales. Dicho objetivo va más allá de brindar educación formal: la escuela es parte de la lucha y de las acciones de dichos movimientos. Estas escuelas se proponen explícitamente, y como parte de su concepción educativa, formar “sujetos políticos: críticos de las relaciones de producción capitalista y sus diferentes mecanismos de dominación”. Al igual que la E1, también plantea dispositivos de contención y apoyo al estudiante: charlas personalizadas, clases de apoyo, flexibilidad en los criterios de aprobación y de asistencia. Otro elemento central es la utilización del mecanismo de asamblea docente estudiantil para la toma de decisiones de todos los asuntos relevantes de la escuela. Vinculado a esto, la horizontalización de los vínculos da peculiaridad al caso: no hay directivos, sino coordinadores, se cuestionan explícitamente las asimetrías de poder y de saber en la relación docente-alumno.

### **3-Conceptos teóricos principales**

El marco conceptual parte desde la reflexión acerca de la relación institución-sujetos, dado que era un núcleo conceptual relevante desde donde las investigaciones previas visualizaban la “crisis” del nivel medio. Para ello se tomaron los aportes de Lahire (2005), quien propone el concepto de “disposiciones” para entender el vínculo entre los sujetos y las instituciones. Dicho concepto, en lugar del más frecuentemente utilizado “hábitus”–criticado en parte por su grado de “fijeza” y fuerza en la determinación de disposiciones para la percepción y la acción–entiende que en las personas conviven diferentes formas de orientarse ante las situaciones según los diversos ámbitos de socialización en los que participan y han participado. Así, creencias heterogéneas y contradictorias se movilizan en cada nueva situación porque existe una compartimentación social e institucional de los contextos socializadores (Lahire, op cit, p. 284). Esto hace posible que los individuos socializados en diferentes ámbitos “puedan interiorizar tipos de representaciones diferentes o modos de pensamiento diferentes según el

contexto donde se inscriba su acción” (ibid). Lo cual se traduce en diferentes predisposiciones y formas de actuar en situaciones nuevas. En síntesis, la contradicción, la ambigüedad, la “discordancia” o las “concordancias” entre los jóvenes y las escuelas, no resultan un fenómeno extraño: es parte de la lógica del vínculo entre socialización, percepción y acción de los sujetos en cualquier tipo de institución.

En segundo lugar, se hizo necesario construir el concepto de “identidad escolar”. Se tomó como punto de partida la perspectiva de Hall (2003, p.20) quien define a la identidad como “el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (...) De este modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección”. Así, para el mismo autor, el análisis de la identidad debería basarse en “una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido” (ibid). Estas estructuras de sentido e interpelaciones no son aleatorias, las instituciones, tratan de “hacer sujetos” de determinada manera, pero no son naturales ni esenciales; por el contrario, son contingentes. No construyen sujetos como “moldes de yeso”. Es el sujeto mismo quien lo hace a partir de estas, desde una autonomía relativa.

Ahora bien, la identidad *escolar tiene una especificidad*. Lo escolar implica interpelaciones y acciones que tienen que ver con la enseñanza, en dispositivos complejos que son sistemas educativos organizados. El concepto de dispositivo, de raíz foucaultiana (Castro, 2004; Dussel, 2006; Lahire 2006) resultó relevante para concebir “aquellas cosas” que las escuelas hacen para formar sujetos-*alumnos de determinada manera*. Siguiendo esta línea de razonamiento, se tomaron los conceptos de dispositivo pedagógico, discurso pedagógico y teorías de la instrucción (Bernstein, 2001).

Por último, se consideraron un conjunto de trabajos que, con un nivel de teorización más cercana a lo empírico, permitían asir los aspectos didácticos de “la identidad escolar”: una construcción que implica formas de enseñar y un hacer. Por ello se utilizó el concepto de “oficio de alumno” (Perrenoud, 2001 y 2006). Junto a otros trabajos de corte más ligado a la didáctica (Gvirtz y Palamidessi, 2005; Davini, 2008), se construyeron dos tipologías: “pedagogías tradicionales” y “activas”, las cuales permitieron clasificar (de un modo no estático) las actividades escolares, necesario en el análisis.

#### 4- Acerca de los hallazgos: ¿Nuevos alumnos?

##### 4.1 La construcción del sujeto alumno a través de la voz de docentes y directivos

En esta sección presentamos los resultados, en base al análisis del discurso de docentes y directivos y las prácticas observadas. En los tres casos (E1, E2 y ET), se encontraron fuertes diferencias y con ello se da cuenta de una construcción de subjetividades escolares – “alumnos”- diferentes, dada por el discurso pedagógico y la propuesta escolar que fue posible encontrar en cada uno.

En este sentido, cabe retomar brevemente la conceptualización. El discurso pedagógico, componente fundamental del dispositivo pedagógico es “un recurso discursivo por el cual la producción y reproducción de un orden interno y externo al individuo, y la constitución de competencias especializadas (conocimientos y habilidades) se hace posible. Así, actúa sobre el tiempo, el espacio y el conocimiento definiendo *categorías (por ejemplo, alumno y profesor)*, prácticas (por ejemplo, actividades didácticas, rituales, etc) y sitios”. (Bernstein y Díaz, 1984, p. 34. los ejemplos son propios). Se trata de un discurso específico con modos de operación particular, que construye categorías –entre ellas la de alumno- y regula la práctica pedagógica. Está formado (mejor dicho, opera con, sintetiza, re-crea) por discursos de diferentes disciplinas, del sentido común (particularmente en los contextos de recontextualización locales) y es a la vez, creador de nuevos discursos (Bernstein, 2001). Así, institucionaliza límites, *reglas* específicas y *principios* regulativos (orden moral) e instruccionales (enseñanza y aprendizaje) (Bernstein y Díaz, op cit, p.32). En definitiva, *construye determinados sujetos*.

La práctica realiza este discurso, y es un intento por controlar la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones específicas de transmisión/adquisición. Los componentes instruccionales y regulativos del discurso pedagógico funcionan como “determinantes” de la práctica pedagógica. Así, esta tiende a variar en función de los discursos, y con ello, los sujetos que construye. El discurso pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos, determinando el tipo de las prácticas concretas de transmisión, adquisición y evaluación.

No obstante, cabe resaltar que el *principal* componente del discurso pedagógico es el regulativo. El discurso regulativo, y su correlato en la práctica pedagógica, ubica a los sujetos en un orden moral legítimo, relativo a normas y paradigmas de conducta: “todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es

decir, reglas de orden, relación e identidad y que este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias, y condición de la misma” (Bernstein, op cit, p.190).

En este punto es de fundamental importancia considerar a las Teorías de la Instrucción como indispensables justamente para conformar el discurso pedagógico y la relación de sus componentes instruccionales y regulativos. Esta “regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el adquirente), el modelo del transmisor, el del contexto pedagógico y el de competencia pedagógica comunicativa. Por tanto, los cambios en la teoría de la instrucción pueden tener consecuencias para el ordenamiento del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica” (Bernstein, op cit: 194). En este trabajo se amplía la noción de Teorías de la Instrucción; y se consideran no sólo a aquellas teorías provenientes de los discursos de la Psicología, la Pedagogía, las Ciencias de la educación, sino también a ciertos saberes del “sentido común docente” y políticos.

De este modo, es posible sostener que los mayores contrastes entre E 1 y 2, se dan en el *componente regulativo* del discurso pedagógico, tal como ha sido definido. En cada caso, ello se traduce empíricamente en diferentes concepciones de alumno, tanto del “real” (el modo en que se comprende y describe a los alumnos), y del “ideal” (lo que se quiere lograr). Asimismo, este discurso redundante en diferentes concepciones del sentido de la escolaridad coherentes con estas descripciones, y así, una correspondencia entre estos y las propuestas pedagógicas didácticas y dispositivos de apoyo que se concretizan en las propuestas de enseñanza. Estas “descripciones” y modos de entender e interpelar a los jóvenes, aparecían, de modo espontáneo en una serie de “temas” que los actores escolares utilizaban para dar cuenta de los estudiantes y la escuela, a saber: determinados modos de entender la condición de pobreza, la condición de juventud, el sentido de lo escolar, del saber y el rol político de la escuela –de esa escuela-.

Ahora bien, ¿Con qué significantes concretos estas escuelas construyen su discurso pedagógico? Para las escuelas 1 y 2 –nuestros casos de análisis- diferenciarse de la “escuela tradicional”, es un objetivo en sí mismo y ello atraviesa todas las prácticas escolares. En la E1, el discurso de los derechos es el que atraviesa la construcción del sujeto y las prácticas. Se define al “alumno real” como jóvenes vulnerados en sus derechos, y la escuela restituye el derecho a la educación. Lo que la escuela querría es que los estudiantes proyecten un camino de vida encontrando en la escuela un espacio no sólo de aprendizaje sino de “re socialización”, distinto a las reglas de un afuera: la calle, el barrio, la exclusión del mundo del trabajo, la violencia, y las adicciones. El “alumno ideal” es aquel que puede terminar la escuela y

encontrar en ella este proyecto, a partir de intereses, inquietudes y una valorización de su autoestima: bajo esta idea se comprenden las prácticas pedagógicas concretas. El “egresado ideal” es el que logra *hacerse un proyecto de vida propio* (sea a través de la continuación de estudios y/o una buena inserción laboral). En palabras del vicedirector:

Exclusión educativa implica exclusión social en la familia de nuestros alumnos. Nosotros [refiere a los alumnos] no decimos vulnerables. Vulnerable remite a la esencia de un sujeto. Los entendemos como vulnerados, hay un otro que los vulnera.(...) Acá nosotros tuvimos que reinventar muchas cosas y una de esas cosas fue el discurso. Nosotros hablamos de una comunidad vulnerada en sus derechos. Porque inclusive, digo, la escuela, al ser una escuela estatal, no deja de ser un espacio... o vocera de ese mismo Estado que excluye. Esto implica tener que trabajar con un nivel de resistencia inicial de los chicos, inclusive de los padres (...)

En la E2, en cambio, el “diagnóstico” es similar a la E1 en cuanto a ciertas necesidades y rasgos de los jóvenes. No obstante, el discurso regulativo se basa en una mirada teórico política de la ubicación del alumno en función de su grupo social. Se concibe a estos como pertenecientes a los “sectores populares”, en claro antagonismo con otros grupos, claramente bajo una perspectiva marxista (en sentido amplio). El acento de la escuela en cuanto objetivo institucional está puesto en formar “sujetos políticos”. En este caso, el estudiante no es visto sólo como un joven al que hay que proteger, sino que es un potencial sujeto transformador de la estructura social. Se trata de construir un joven que, a partir de un posicionamiento político no neutral, pueda “*salir a luchar*” en el marco de una mirada crítica de la sociedad capitalista y sus mecanismos de dominación. Esto tiene que ver con el perfil de egresado ideal que los actores vislumbran: un joven que sigue estudiando y milita. En palabras de uno de los docentes coordinadores del espacio:

R: Nosotros pensamos a la escuela como una organización social, trabajamos la escuela desde la idea de educación popular, construir un sujeto político para la transformación social. Este sujeto político y tan marcado la educación popular es un sujeto crítico ¿no?. (...) lo que trabajamos nosotros es en desnaturalizar las relaciones capital-trabajo en el marco de la sociedad actual, teniendo a la escuela como un lugar no neutral, sino político. Nosotros construimos a través de eso. En las escuelas más ‘progres’ es común que te digan ‘nosotros construimos estudiantes para que puedan pensar, discernir, opinar, elegir. Entonces les mostramos dos miradas y que ellos elijan’. Nosotros nos posicionamos en una mirada y después ellos pueden discutirla porque tienen total libertad. Es una idea de la educación popular desde lo dialógico para poder contestar y refutar. Pero nosotros nos paramos desde una mirada y de una posición clara que explicitamos

En el caso de la ET, “quien” es el alumno es muy claro. Directivos y docentes reconocen en la condición social de los estudiantes la situación de vulnerabilidad y las necesidades no



cubiertas que la mayoría de ellos tienen. La condición social y las características de los jóvenes redundan en una mirada teñida por el déficit, como imposibilidad (o “muy serias dificultades”) para que los jóvenes puedan habitar el rol de alumno, a presentar un interés por el conocimiento, a cumplir con una disciplina. Se define a los estudiantes como desinteresados por la escuela o el conocimiento, con familias ausentes y como estudiantes cuyos problemas atentan contra la “verdadera función” de la escuela media, cuya “esencia” y fortaleza está en el pasado. En palabras del director de la ET:

Antes, la escuela secundaria era una escuela donde se estudiaba. No había pavadas. Hoy todo se comprime, todo es contener, pero poco se habla de enseñar. Se habla de contener al alumno para que no vaya a la calle, para que no esté en la calle, para que no sea ... Cumplís un rol que no te corresponde. Enseñar es lo menos que tenés que hacer, contener al chico porque tiene problemas familiares, aceptar que no estudie y darles una oportunidad, más otra, más otra. (...). Entonces vos no lo tenés que evaluar al alumno por lo que sepa sino por su cambio ante la materia. Es decir, aprobarlo aunque no sepa (...) El profesor tiene que bancarse todo. El alumno tiene todo el derecho (...) Y los padres son cómplices de los alumnos.

Yendo a la práctica pedagógica, y en coherencia con sus “idearios”, las E 1 y 2, tienen como rasgo común la existencia de dispositivos de escucha y atención al estudiante, es decir: la atención de sus problemas y obstáculos se han conformado como parte intrínseca del trabajo “en esta escuela”. Las formas de abordar estos problemas, los mecanismos de apoyo y ayuda tienden a ser estables, es decir, son estrategias consensuadas y puestas en práctica por directivos y docentes de modo habitual y con continuidad en el tiempo. En la E1, la idea es “ganar la confianza”, y en la E 2 bajo lo que los actores denominan “habilitar la voz”. Los problemas más frecuentes que resuelven son las inasistencias, dificultades con las materias, problemas o conflictos entre compañeros, problemáticas familiares, problemáticas judiciales, entre otras. A diferencia de ello, en la ET, estas problemáticas son vistas como obstáculos y como situaciones en las que la escuela “no *debiera* intervenir”. No aparece una lectura crítica o comprensiva sobre “quienes” son los estudiantes: aún más, las manifestaciones culturales juveniles aparecen como totalmente carentes de sentido, ciertos valores o códigos de los sectores populares son rechazados porque, se concibe, “no deben” estar ahí. Si bien en dicha escuela existe la figura del profesor tutor; justamente se desliga en ellos la atención a diferentes problemáticas. No han sido observadas estrategias que, institucionalmente, asuman este rol como propio de la escuela. En la ET, la cultura escolarizada o la “alta cultura” es la “vara” para medir los consumos culturales e inquietudes de los jóvenes. En cambio, en la E1

hay una clara promoción de las expresiones juveniles, lo cual se refleja en las paredes de la escuela, que está prácticamente cubierta por murales realizados por los estudiantes, por un lado, y al permanente interés tienen los docentes en integrar “la cultura juvenil” a las clases. El director llama a esa estrategia “escuela de puertas abiertas”. En la E2, las culturas juveniles y los códigos, conocimientos y valores de los sectores populares son aceptados desde una postura más cercana al “relativismo cultural”. Pero, a diferencia de la E1 no hay una promoción de estas expresiones como interés en sí mismo, sino más bien, desde una impronta de aceptación y diálogo, y como punto de partida para construir estrategias de enseñanza y formas eficaces de comunicación. El objetivo está puesto en la formación política.

#### *4.2 La tarea y el sentido del trabajo escolar en las escuelas 1 y 2*

Las maneras en las que el trabajo escolar y su sentido es planteado en cada E (1 y 2) y en la ET también muestra diferencias relevantes, lo cual muestra la continuidad entre el componente regulativo y las “prácticas”. Es necesario recordar que ambas instancias tienen una relación de condicionamiento, pero no de total determinación.

Un elemento en común aparece en ambos casos: la predominancia de “pedagogías activas” y sus diferencias se explican, más que por las perspectivas teórico didácticas que las sustentan, por la reubicación de la propuesta didáctica en función de las diferentes lecturas político educativas de la escolaridad. Las diferencias entre ambas, concretamente, tienen que ver con el mayor peso que tienen “la cultura juvenil y la valorización del barrio” en la E 1 y con el énfasis en la crítica social que se quiere promover en la E 2. Asimismo, las E 1y2 hacen una recontextualización (Bernstein, op. cit) importante del currículum oficial.

En la E1 hay una fuerte y constante presencia de los “intereses y vivencias de los chicos” en la selección de contenidos. En la E2, la selección de contenidos y su enfoque curricular están atravesados por la “mirada crítica y política” que se quiere promover.

En la E1 hay un eje curricular transversal: “violencia, discriminación y medio ambiente”. Otras problemáticas que atraviesan la selección de contenidos son la juventud, los problemas sociales, el barrio, las culturas, los derechos humanos. En la E2, hay un enfoque teórico y político transversal en el currículum institucional, el cual refiere a “la crítica a las relaciones sociales de producción (y explotación) capitalistas, su dominación ideológica establecida y la transformación social”. La ET tiene un escaso nivel de recontextualización del currículum oficial. No tiene proyectos curriculares/didácticos institucionales sostenidos, y asimismo los

docentes se refieren sólo al currículum oficial escrito, -y en un caso el libro de texto-, como la fuente que define los contenidos a enseñar.

En cuanto a las actividades escolares propuestas, en la Tabla 1 puede verse un “listado” desagregado de las actividades escolares registradas más frecuentes. Como puede observarse allí, en la E1, hay un énfasis en la expresión del estudiante a través de diversos soportes y en la valoración de su procedencia cultural (barrio, culturas juveniles). En el caso de la E2, el análisis de los “problemas sociales” en clave crítica atraviesa todas las actividades propuestas, siendo frecuente el “diálogo colectivo” como actividad única. Hay una fuerte presencia de juegos y dinámicas grupales. En definitiva, en ambas escuelas prevalecen “pedagogías activas” (Perrenoud, 2006, op. cit), que implican expectativas diferentes en cuanto al ejercicio del rol de alumno, y con ello, los criterios de valoración –y evaluación- del trabajo escolar. Para ejemplificar el análisis, se presentan las palabras de docentes en relación con la construcción de dichos criterios:

Voy sondeando los intereses de los chicos, que es lo que quieren ver. Si bien hay un programa básico, los temas que ellos quisieran abordar. O las temáticas, que es lo que más les gusta a ellos. Me gusta saber de donde vienen. Si son personas de países limítrofes, tipo Bolivia o Paraguay, o del interior. Entonces cuando les traigo los cuentos o poesías son autores que tratan temas de países limítrofes o de provincias (...) había una chica que le encantaba... cosas muy locas pueden surgir acá. Le encantaba el género policial, ella quiere ser médica forense, entonces le traigo cuentos que tratan de eso (...) Una chica, a principio de año, me dijo... “profe, yo quiero aprender a escribir una carta, porque tengo mis amistades, y no les se escribir una carta”. Yo no pensé que me iba a decir esto...estos chicos siempre te quiebran las estructuras, siempre salen con cosas nuevas. Entonces vimos la temática carta, carta familiar, carta formal (...) Sí, vienen con muchas inquietudes.

docente de Lengua, E1

P: ¿Cómo seleccionas los contenidos en función del currículum? ¿Cómo armas el programa de tu materia?

R: acá es muy difícil decirles tienen que comprar tal libro porque no te lo compran, Tienen que sacar fotocopias y no te las sacan. Entonces yo en base a los contenidos generales, yo tomo unos libros que manda el Ministerio de Educación que están en la biblioteca y me organizo con esos libros que están (...) selecciono el contenido básico. Y después lo mecho con alguna cosa más moderna, más actual, que se yo... (...) el año pasado que les traía películas dije no, esto no va. Se quejaban porque no entendían (...) y si no, hay que agarrar el libro y ser metódico... volver al sistema tradicional unidad por unidad, y que hagan ejercicios pero todo en clase.

docente de Inglés, ET

Tabla 1: Actividades escolares en cada caso

E 1	E2	ET
-Trabajo por <b>proyectos</b>	- <b>Diálogo “orientado”</b> entre docentes y estudiantes, debates.	-Resolución de ejercicios
- <b>Talleres integrados</b> entre sí y a los espacios curriculares (artes plásticas, revista, radio, y otros).	- <b>Análisis de textos</b> sobre actualidad sociopolítica y puestas en común (diálogo, debate)	-Resolución de cuestionarios con lectura de material bibliográfico
-Elaboración de <b>“productos”</b> : afiches, maquetas, videos, murales, cartas, en el marco de las asignaturas	-Realización de <b>afiches o láminas</b>	-Explicación por parte del docente sobre el tema
-Diálogo e intercambio con el docente	-Escritura de monografías, trabajos prácticos escritos	
-Elaboración de trabajos prácticos escritos	- <b>Juegos</b> ( ajedrez humano, Oca, cancho)	
-Ejercicios	-Investigaciones didácticas (Davini, 2008)	JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN LA POSESIÓN DE SABERES.
JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN LA ASISTENCIA Y EL ESFUERZO	JUICIOS DE EXCELENCIA: BASADOS EN EL TRABAJO Y EL COMPROMISO CON EL GRUPO	

Los criterios de evaluación, concretamente, en el caso de las E 1y2, tienen que ver con “actividad, compromiso, expresión” antes que con la demostración de la posesión de determinados contenidos. En la ET sólo se encontraron propuestas que coinciden con las didácticas tradicionales (ibid). Estas diferencias en los tres casos se expresan también en las exigencias a los estudiantes. Si la escuela tradicional exige la demostración de la posesión de ciertos saberes adquiridos y apego a lo solicitado, en las E 1y2, el desempeño esperado de las pedagogías “activas”, no siempre es tarea fácil para los jóvenes. Por el contrario, para “ser alumno” en estas escuelas, los jóvenes tienen que hacer también un esfuerzo que consiste en desprenderse de muchos de los rasgos del alumno tradicional, y de sus “estrategias de supervivencia” (Perrenoud, 2001, op. cit). En las E 1y2 no alcanza con cumplir las tareas en tiempo y forma. Hay que “hacerse responsable” por la participación en un trabajo que se define como colectivo. No parece haber “una escolaridad poco exigente”, sino mas bien lo contrario. La contracara se traduce, en ocasiones, en que los estudiantes no siempre pueden

seguir ese ritmo de “involucramiento, cooperación y compromiso” constante que las escuelas esperan, lo cual difiere en el tiempo la acreditación y la finalización de las tareas.

#### 4.3 “Ser alumnos” desde la voz de los jóvenes.

Las narraciones de los jóvenes sobre sí mismos, en tanto estudiantes –en el caso de las E 1y2- estaba fuertemente atravesado por la comparación con las escuelas anteriores a las que habían asistido, experiencias descritas en términos de malestar o maltratos, no reconocimiento y frustraciones reiteradas. Sobre ello se construye su relato y su experiencia que varían pero que manifiesta este punto nodal común. Junto con ello, una gran valoración de los dispositivos de escucha, ayuda pero sobre todo, en el reconocimiento de sus singularidades pedagógicas y personales en sus escuelas “actuales”. A modo de ejemplos:

P: y ¿Cómo se sienten en esta escuela?

R(A1): sí me gusta... es distinto.

R (A2): hay otros colegios que te tenés que vestir así, que tenés que hacer esto, lo otro... es como que te dominan, te quieren dominar

R(A3): hay ciertas cosas que te tenés que callar, acá no, acá tenés libre expresión, podés hablar las cosas que sentís, las cosas que querés decir, nadie te calla

P:¿Y a vos eso te parece importante?

R(A1) : si, porque te respetan

Alumno 1 y Alumnas 1 y 2, E2

Otro estudiante expresó:

En este colegio te dan miles de oportunidades, te ayudan más que nada y valoran tu trabajo. En otros colegios es como que dicen “desaprobaste, listo”, ya está. Acá es totalmente distinto...”

Alumno 2, E1

Estos efectos de las interpelaciones y prácticas pedagógicas de las E 1y2 en la subjetividad de los estudiantes, redundan claramente en un sentimiento de bienestar en la escuela, el cual pudo encontrarse en todos los testimonios de los jóvenes entrevistados. Muchos reconocen en esto la razón de su permanencia en la escolaridad. Como puede verse en este fragmento de entrevista:

Y vine... y los primeros días ... como que faltaba, no venía. Y llamaron... ¡Ay! dije, estos llamaron. Algo les debe importar ¿o no?. Y bueno, seguí viniendo. Este colegio es distinto a todos los demás para mí. A este si me dan ganas de venir (...) Hoy aprendí. Y cuando vine, no pegaba una, nada con la carpeta, la letra era más fea.. y ahora ya he pasado a un par de materias de cuarto, y la verdad que estoy contento de mi. Me ayudaron bastante ¿eh?

Alumno 1, E1

Ahora bien, *no todas las interpelaciones que las E 1y2 realizan parecen estar presentes en la mayoría de los jóvenes de modo significativo*. Sucede en el caso de los objetivos y formas de pensamiento que estas quieren transmitir de modo “transversal” y que hemos mencionado en secciones anteriores: el discurso de los derechos, por un lado, y el compromiso con la militancia política y la transformación social, por el otro. Las entrevistas a los estudiantes no mostraron una fuerte adhesión o “toma de conciencia” sobre estos aspectos, ni valoran especialmente a sus escuelas por ello. Pueden verse reflejados en determinadas opiniones sobre algunos temas, pero los estudiantes entrevistados no parecen sentirse involucrados fuertemente y con estos objetivos institucionales. Esto no es generalizable a todos los estudiantes de las escuelas, ni a todos los aspectos. Las actividades que las E 1y2 proponen en relación con estos idearios tienen participación de los estudiantes, pero ello no nos lleva a concluir directamente que dicha participación esté fuertemente relacionada con tales idearios, al menos desde lo que deja verse en los testimonios analizados. En la ET, los estudiantes –afortunadamente- no perciben la concepción de alumno –teñida por el déficit- que prima en la mayoría de docentes y directivos. Lo que ellos sí valoran de la escuela, es el hecho genérico de poder ir y sentirse “tratados como adultos”.

Relacionado con lo anterior, también se indagaron los significados que los alumnos construyen frente al trabajo escolar propuesto. Y junto a ello, “cómo” trabajan -desde su perspectiva-, qué vínculos establecen con el conocimiento escolar. Encontramos que las razones que dan para fundamentar su interés y preferencia por determinadas materias o actividades son muy variadas: tienen que ver con sus ilusiones en cuanto al futuro, con sus consumos culturales extra escolares, y de modo preponderante con las actitudes de los docentes frente a la enseñanza. Así, el profesor “*que explica hasta que entendés*”, es el más valorado, junto al profesor “*que te hace pensar*”; “*con el que podés opinar y hablar libremente*” y “*que escucha tus problemas y te da oportunidades*”. Valoran las actividades que permiten expresarse, que los entretienen, y trabajar ellos mismos. El rechazo hacia determinadas materias o áreas de conocimiento, se vincula en cambio con la lejanía o incomodidad frente a determinados procedimientos que realizan los docentes, frente a determinados estilos de

enseñanza “monótonos” o frente a determinados contenidos percibidos como lejanos a “su realidad”. A modo de ejemplo:

P: Me gustaría que me cuenten que materias les gustan más...

RAo1: Matemática e Inglés.

RAa2: Inglés

P: ¿Por qué les gustan más esas materias?

RAa2: es divertido

RAo1: le ponen onda, no es que “ Hello, i am”

RAa 1: hacen juegos, cosas para que aprendamos

RAo1: métodos de enseñanza que no se ven en otros colegios

P: ¿Cómo por ejemplo cual...?

RAo1: ayer por ejemplo estábamos aprendiendo, pero haciendo juegos de mímica, dígalos con mímica pero en inglés y eso yo ingles nunca lo tuve así. Era era todo... teórico...

Alumnos, E2

En síntesis, la preferencia o el gusto por algunas materias están fuertemente relacionados con la forma en la que se enseña esa materia, y el vínculo de confianza y seguridad que puede construir el docente. En segundo lugar, sus conocimientos e intereses extra escolares también intervienen fuertemente en el interés y la motivación. Los estudiantes mencionan experiencias y gustos: desde la música que escuchan hasta los programas de televisión y la literatura, sus proyectos frente al futuro. Ahora bien, este estilo de trabajo basado en las pedagogías “activas”, también genera ciertas tensiones en los estudiantes. Muchos de ellos mencionan obstáculos van desde factores “objetivos”, como la necesidad de trabajar o cuidar familiares, o factores subjetivos relacionados con las dificultades para concentrarse y seguir las tareas escolares “al día”.

## 5- Conclusiones

Si bien esta investigación se basó en un estudio de casos, sus resultados muestran algunas prácticas que están presentes en diversas escuelas del país. Sostenemos esto a partir de la extensa revisión bibliográfica realizada, y las bases empíricas y teóricas que fundamentan las propuestas de reforma que se están debatiendo actualmente en la Argentina en el nivel secundario (MEN,2009).

Ahora bien, frente a la pregunta inicial, creemos que en el caso de las E 1y2, estamos en presencia de nuevos modos de interpelación dirigidas hacia el sujeto alumno, y ello es un hallazgo relevante de este trabajo. Estas interpelaciones acerca de la identidad escolar, es decir, qué significa ser alumno, para qué, cuáles son las imágenes del futuro proyectadas para

los estudiantes, entre otras, son distintas y distantes del modelo enciclopedista humanista<sup>2</sup>, que ha sido fundacional y del cual, formas organizativas y curriculares –entre otras- aún perviven en la escuela secundaria actual. Asimismo, en las E 1y2, las prácticas pedagógicas concretas toman elementos de las pedagogías “activas”, recontextualizan el curriculum oficial de acuerdo con un proyecto fundamentado y visión propia. Son capaces de crear dispositivos “ad hoc”, desde una reflexión informada para lograr la atención al estudiante, la permanencia y la terminalidad de los estudios<sup>3</sup>. Esta construcción tiene un alto componente de *creación* por parte de las E 1y2 y se realiza en base a una lectura institucional propia y una reflexión crítica sobre las prácticas educativas hegemónicas, sobre la situación social de los estudiantes y sobre el sistema educativo. Los fundamentos además, provienen de reflexiones, lecturas y discusiones basadas en la investigación educativa y las ciencias sociales. Los equipos docentes de estas escuelas, tienen un grado de “reflexividad” (Tenti, 2007) que les permite crear dispositivos, pero utilizarlos como *estrategias de intervención estables*. Como menciona el autor citado, la reflexividad consiste en la capacidad de dar cuenta y repensar los fundamentos de las propias acciones. En las dos escuelas con rasgos alternativos, ello se ejercita de modo permanente y es el resultado de un trabajo conjunto. Los docentes no trabajan aisladamente sino que lo hacen en equipos. En ambos casos, el trabajo coordinado y las instancias de reflexión son prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, fue posible encontrar ideas y significados comunes en cuanto a la forma de pensar y sentirse alumnos, como ha sido mostrado en el apartado anterior. Ello no quiere decir una total continuidad entre su experiencia, sus narraciones y el significado de la escolaridad, sino que existen también rupturas. Para ellos, ir a la escuela y trabajar allí es un gran esfuerzo –no siempre “logrado”-, debido al oficio de alumno “activo” que promueven las E 1 y 2, en ocasiones muy demandante de un “compromiso” colectivo permanente y emocional que no parece poder ponerse en juego siempre. En definitiva, podemos concluir que la interpelación de las E 1 y 2 ha sido “exitosa” -como marca de una nueva forma de ser y sentirse alumnos- en la alta valoración de los estudiantes de las hacia las

---

<sup>2</sup> Para profundizar esta cuestión, cfr Dussel, 1996.

<sup>3</sup> Es importante aclarar que no han sido registrados datos estadísticos comparativos de las tasas de graduación y terminalidad en los casos. En primer lugar, porque las escuelas dicen no contar con ellos, en segundo lugar, porque en el caso de la E 1, al tener un régimen de asistencia y gradualidad por materias, resulta de difícil medición. En tercer lugar, las propias escuelas rechazan la valoración de su trabajo desde indicadores estadísticos, a los que consideran simplificadores de la realidad socioeducativa. Constituyen criterios de los propios actores. Desde la perspectiva de la investigación, reconociendo que esto puede parecer una limitación en los hallazgos, la misma no se planteó como objetivo mostrar el “impacto” en esos términos. En cambio, da cuenta de la capacidad que tienen estas escuelas para generar determinadas condiciones en la escolaridad, tal como se exponen.



prácticas pedagógico didácticas más participativas –a pesar de las tensiones que hemos mencionado- y del lugar de escucha, expresión y ayuda con que piensan a la escuela. El punto donde la “interpelación” de las E 1y2 hacia los estudiantes puede ser considerada como “menos exitosa”, tiene que ver con los aspectos más ideológicos y valorativos que las instituciones quieren transmitir, en el primer caso, en relación con el discurso de los derechos, en el segundo, con el discurso crítico y transformador de las relaciones de producción. Ello no está tan fuertemente presente en los jóvenes.

Pero el hallazgo más relevante, y que permite cuestionar algunos aspectos del enfoque y el consenso sobre la “crisis” del nivel secundario –antes reseñado- consiste en que hemos encontrado escuelas secundarias que atienden a sectores populares, donde la “crisis” no es una realidad cotidiana. Por el contrario. Las problemáticas que “hacen crisis” -la distancia cultural, la asistencia fluctuante, el riesgo de deserción, la situación crítica de los hogares, los conflictos con la ley penal-, no son vividos como “desbordes”, sino como características del alumnado, de sus condiciones de vida, y como “hechos” de la vida cotidiana. Esto no implica para las escuelas una imposibilidad para “trabajar y estar”. *No parece haber respuestas improvisadas para desbordes permanentes.* Lejos de la contingencia y la respuesta situacional, las E1y2 han construido y construyen dispositivos escolares pedagógicos y de convivencia- que tienen como horizonte la búsqueda de “formas estables de hacer las cosas” y que funcionan como repertorios de acción conocidos y practicados por los actores de modo cotidiano. En las E 1y2 *hay institucionalidad*: normas y prácticas que tienden a ser estables y son capaces de regular la vida “escolar” de los docentes y estudiantes. Creemos que estas experiencias muestran las potencialidades de ciertos dispositivos alternativos para la permanencia en la escolaridad y el aprendizaje. Invita a considerar la importancia del trabajo en equipo de los docentes, junto con la relevancia de su rol, tanto como “transmisor” de la cultura, como en el cuidado. También a repensar los significados y demandas hacia los estudiantes de las pedagogías “activas” y su demanda de compromiso permanente, analizando sus posibilidades pero también sus límites. Creemos que algunos hallazgos de este trabajo, contribuyen a la reflexión acerca de las posibles formas de construcción de concepciones y acciones capaces de enfrentar *los aspectos críticos* de la escuela media actual.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. (2008). Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico.*(V. 4) Madrid, Morata

Bernstein, B. y Díaz, M. (1984) "Towards a Theory of pedagogic discourse" en CORE (Collected Original Resources in Education), 3 (8) 1-84

Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Buenos Aires: Prometeo/UNQui

Ministerio de Educación de la Nación (2009) "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09.

Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza.* Buenos Aires: Santillana

Dubet, F. (2004) "¿Mutaciones Institucionales y/o Neoliberalismo?" en: Tenti Fanfani, E. (2004), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina,* Buenos Aires:IIPE-UNESCO

Dubet, F. y Martuccelli, D (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (1997) *Curriculum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires : FLACSO-Oficina de Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I; Brito, A. y Núñez, P. (2007) *Mas allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.

Elisalde, R. (2007) *Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)*. (tesis inédita de Maestría) Buenos Aires, Argentina: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2007). *El abc de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hall, S y Du Gay, P (2002). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Lahire, B (2005) De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. En Lahire, B. (dir) (2005) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno

Lahire, B (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial

Larrondo, M. (2009) *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires* (tesis inédita de Maestría) Buenos Aires, Argentina: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Nicolazzo, M. (2005) *Profesores en (la ) crisis .Duelos por identidades que no son*. (tesis inédita de Maestría) Buenos Aires: FLACSO -Argentina.

Perrenoud, Ph. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Puiggrós, A. (1996) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna

Tenti, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 al 9 de junio del 2000. [recuperado de: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario\\_internacional/panel4\\_fanfani.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/seminario_internacional/panel4_fanfani.pdf) ]

Tenti, E (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre Sociología de la Educación*.

Buenos Aires: Sigloveintiuno.

Tiramonti, G. (2004) "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela" en Tiramonti G.

(comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade* 92 (26), 889-910

Tiramonti, G et. al (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final. Buenos Aires: FLACSO Argentina área Educación.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.