

Viejos y nuevos procesos de selección y diferenciación social en la escuela secundaria: análisis del caso de una escuela pública tradicional, en la ciudad de Olavarría.

Analía Errobidart.

Cita:

Analía Errobidart (2012). *Viejos y nuevos procesos de selección y diferenciación social en la escuela secundaria: análisis del caso de una escuela pública tradicional, en la ciudad de Olavarría*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/422>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"

La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Nombre y apellido: Analía Errobidart

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN

E-mail: analiaerrobidart@gmail.com

Título: Viejos y nuevos procesos de selección y diferenciación social en la escuela secundaria: análisis del caso de una escuela pública tradicional, en la ciudad de Olavarría.

Resumen:

Este trabajo se propone analizar las características que asumen, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, los cambios curriculares en el plano legal y sus implicancias en la práctica; y simultáneamente, entramados en ese cambio, analizar cómo se desarrollan los procesos orientados por la normativa que enuncia la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, a la luz del incremento y la diversificación de la matrícula ante el mandato de inclusión social.

La investigación que da origen a esta ponencia se realiza en el marco de la tesis doctoral en elaboración, y focaliza en una de las escuelas que se toman como campo del estudio.

Se selecciona esta escuela porque se trata de una institución pública, con una fuerte tradición educativa centrada en la autoridad adulta, referenciada en la calidad del conocimiento que se transmite, y que también se ha caracterizado a lo largo de su historia, por su carácter selectivo y elitista.

El mandato de inclusión ha incrementado y diversificado la matrícula cambiando algunos aspectos de la dinámica cotidiana, aunque las prácticas pedagógicas ancladas en la cultura escolar, generan (nuevos) procesos de selección y diferenciación que merecen ponerse en debate.

Viejos y nuevos procesos de selección y diferenciación social en la escuela secundaria: análisis del caso de una escuela pública tradicional, en la ciudad de Olavarría.

1.-Introducción.

Este trabajo se propone analizar las características que asumen, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, los cambios curriculares en el plano legal¹ y sus implicancias en la práctica; y simultáneamente, entramados en ese cambio, analizar cómo se desarrollan los procesos orientados por la normativa que enuncia la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, a la luz del incremento y la diversificación de la matrícula ante el mandato de inclusión social.

Se ha optado por la presentación de la ponencia como estudio de casos, considerando las características que Stake (1999) menciona como relevantes: un caso relevante y potente en cuanto representa en sí parte de la problemática del universo determinado para el estudio: los casos “*nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común*”. Si bien no subyace a este trabajo ninguna intención de generalización, los problemas presentados pueden resultar significativos en otros contextos escolares.

Este trabajo se inscribe en una investigación mayor correspondiente con la tesis doctoral en proceso de escritura². El objetivo es analizar e interpretar cómo construyen su condición de ciudadanos los jóvenes que asisten a la escuela secundaria básica de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. La ciudadanía es comprendida como una condición relacional que se construye con otros, y las distintas acciones que implican un posicionamiento crítico y disputas en torno de las relaciones de poder, son comprendidas como acciones políticas que fortalecen la participación democrática. La investigación se ubica en el primer tramo (ESB) de la escuela secundaria, pero se abre a los diversos espacios donde los jóvenes se vinculan y producen prácticas de convivencia, participación y demandas. Se adopta una perspectiva socioantropológica para el abordaje del problema, que incluye una prolongada permanencia en el campo (definido por las 5 escuelas que integran la muestra y otros espacios que habilitan los jóvenes), entrevistas a directivos, docentes y jóvenes, focus group orientados a

¹ Con la referencia al plano legal del currículum, nos referimos a los fundamentos que se desprenden de la Ley de Educación Nacional (Nº 26206/06) y en vinculación con ella, la Ley Provincial de Educación Nº 13688/07 de la provincia de Buenos Aires.

² Inscripta en el Doctorado en Ciencias de la Educación. FH yCE. Universidad Nacional de La Plata.

problematizar las prácticas políticas mencionadas como categorías centrales y entrevistas en profundidad a algunos jóvenes.

La provincia de Buenos Aires introduce, a partir del año 2007, una serie de modificaciones a la estructura y los fundamentos de la educación secundaria. En vinculación con la Ley de Educación Nacional (LEN), la Ley Provincial de Educación (LPE) establece, para el nivel secundario, una educación de 6 años, obligatoria. Con ello, recupera la unidad del nivel, y aumenta en un año su duración³.

El mandato de obligatoriedad “para todos los alumnos y alumnas”, al tiempo que prolonga la educación común (o general) proclamándola como un derecho ciudadano, introduce un cambio sustancial en el paradigma que rige el imaginario de los sujetos pedagógicos adultos/docentes, jóvenes/ estudiantes. En este sentido, el Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires, expresa:

“Esta postura modifica sustancialmente las interacciones que frecuentemente se producen en las instituciones escolares. Es en este sentido que se propone la organización de una escuela en la que todos/as sus miembros –docentes, alumnas/os, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares”. (2007b: 23)

El recorrido que se propone en este trabajo es el siguiente: en primer término, se presentarán algunas referencias a la historia de la educación secundaria en Argentina. En ese contexto, se analizarán especialmente las características de las escuelas normales y sus rasgos fundacionales. Luego, en conocimiento de los cambios curriculares que se establecen a partir de la LPE, se focaliza en la democratización del gobierno escolar, a la luz del incremento y la diversificación de la matrícula ante el mandato de inclusión social.

En tercer término, los relevamientos realizados en una escuela particular nos permitirán tensionar las prácticas con las prescripciones y finalmente, se realizará una reflexión a modo de cierre, que deja planteada la persistencia de mecanismos de selección y diferenciación social en el ámbito de la formación política de las y los jóvenes estudiantes.

2. La escuela secundaria en Argentina.

³ Por recuperar la unidad del nivel, hacemos referencia a que a partir de la Ley Federal de Educación, la provincia de Buenos Aires optó por incorporar (o delegar) los dos primeros años de la educación secundaria a la Educación General Básica, situación que generó diversas controversias entre los distintos segmentos (primaria y secundaria). Por eso se dice que la unificación de la Educación Secundaria ha sido vivida como una “recuperación”.

Se propone realizar un recorrido por el proceso de constitución del sistema educativo y la escuela secundaria en Argentina⁴, que nos conduzca a revisar las relaciones de la educación con el contexto socioeconómico-político en cuya trama fueron construyendo las principales características que le dieron una identidad durante más de 100 años.

Un aspecto que nos interesa señalar en este inicio, es que fue la escuela primaria, a través de su tarea universalizante e igualitarista la que sentó las bases de “lo común” bajo un mandato de obligatoriedad. La escolaridad primaria garantizó los saberes “básicos” necesarios para integrar el Estado Nacional, desde la sanción de la Ley 1420, en el año 1883.

En un artículo anterior⁵, decíamos:

“El sistema educativo constituyó desde su inicio, una herramienta privilegiada para la construcción del proyecto político del Estado-Nación: las decisiones en torno de a quienes, a qué y cómo incluir se erige sobre la primacía de homogeneización de un ciudadano civilizado a fin a los imperativos de la naciente nación. La educación primaria constituía la base de educación común que incluía a todos los sectores sociales”. (Errobidart y Gamberini, 2012:38)

Como claramente se señala en el texto de referencia, los aspectos básicos y comunes estaban garantizados en la educación primaria. La educación secundaria en cambio –cuyo origen se reconoce con la creación del Colegio Nacional Buenos Aires, en el año 1863-, nace bajo el imperativo de preparar a los jóvenes para la continuidad de los estudios superiores y para el ingreso al mundo del trabajo. En este primer período –que en el artículo de referencia hemos denominado “período fundacional”- se crean también –en 1869- las escuelas normales, y hacia finales del siglo se crean las escuelas técnicas y comerciales. Funcionaban mayoritariamente en las capitales de provincia, y había delineado su vocación de formación a las elites dirigenciales.

Es en esta primera etapa o período fundacional de la educación secundaria en el país, que fue creada la Escuela Normal cuya trayectoria será descrita de manera sintética, con la intención de realizar algunos señalamientos que nos permitan comprender las condiciones estructurantes que configuran los procesos educativos actuales.

⁴ Se toman como referencia para el recorrido propuesto, información retomada de Rivas (2010), Tiramonti (2011) y Errobidart y Gamberini (2012).

⁵ En el artículo mencionado se proponen tres grandes períodos para pensar los cambios de la educación secundaria: 1.- Período fundacional; 2. Período de expansión de la matrícula y acompañamiento del sistema productivo; 3.- El período de extensión de la educación básica: lógicas duales bajo el imperativo de obligatoriedad.

Funcionaba con un cupo de 40 bancos, 35 para egresados de la propia escuela primaria, y cinco para jóvenes seleccionadas de otras escuelas. Se ingresaba a través de la aprobación de un estricto examen de ingreso.

Los planes de estudio de la educación secundaria (y para este caso, de la formación docente) recibieron la influencia del positivismo y el cientificismo de la época, fundamentados en la razón iluminista moderna. Otra característica fundante de las escuelas normales ha sido la estricta enunciación y cumplimiento de reglas de comportamiento dentro de la escuela, que se sostuvieron en una disciplina rígida e inflexible, que pretendió criterios de justicia e imparcialidad. Este modo de disciplinamiento tuvo, a lo largo de su trayectoria, una intención modelizadora, tanto para la formación de docentes –que se sostuvo hasta 1968-, como para la formación de la elite dirigente.

Transcurridos los primeros treinta años del siglo XX, comienza un nuevo período para la escuela secundaria, caracterizado por la expansión de la matrícula y el acompañamiento al sistema productivo. En este período, que abarca aproximadamente los años que transcurren entre 1930 y 1970, la función productiva requirió de la diversificación de las modalidades ofrecidas, y ante el riesgo de fragmentación y dispersión del segmento educativo, se logró avanzar en la elaboración de un currículum común de los tres primeros años, como criterio de unificación.

A partir de la década del 40 se produce un importante desarrollo de la industria, cuestión que indujo a que la educación secundaria adopte, como una de sus funciones, la formación para el trabajo. Las escuelas técnicas se orientaron a la formación de mano de obra calificada para favorecer el desarrollo de la etapa de industrialización que se iniciaba en ese momento de la historia argentina. La formación de los recursos humanos calificados y el desarrollo económico predominante, llevaron a considerar a la educación como responsable de movilidad y ascenso social (Errobidart y Gamberini, 2012: 39).

En 1968 la formación docente adquiere nivel de formación terciaria, dejando de en las escuelas normales.

En los últimos años de este período, con anterioridad a la dictadura militar que se inicia en 1976, se produce entre los sectores sociales más intelectualizados o politizados, debates referenciados en los estudios de la Escuela de Frankfurt (en especial Adorno, Horkheimer y Williams) y en la primera obra de Bourdieu y Passeron desde La Escuela de Altos Estudios de

París, en torno de las posiciones que adoptan las teorías crítico-reproductivistas en cuanto a la función social de la escuela.

Para las escuelas normales, esto tiene un especial sentido: comenzaba a manifestarse explícitamente, la declinación del positivismo, al menos entre los sectores intelectuales. Leoz (2004) explica:

“Se perdió la “fe” casi dogmática -propia de la época de la Organización Nacional- en el “progreso”, ilimitado, seguro. Se comenzó a percibir que no basta armar estructuras exhaustivamente planificadas en los planos económico, político y social para obtener un progreso infalible. Se perdió la fe del hombre del siglo XIX en el poder de la escuela primaria como ente alfabetizador, es decir en el impacto subjetivo de la alfabetización y en los efectos que ésta tendría en el capital cultural e intelectual de la sociedad. Se desdibujó la convicción sarmientina sobre el efecto en cadena que tenía la alfabetización en un sujeto. La realidad mostró que el devenir esperado: alfabetización – instrucción – capacitación - autosuperación intelectual y espiritual solo quedaba en el plano imaginario”.

La educación (en general, en los distintos niveles del sistema) en Argentina, comienza un notable deterioro a partir de la década de los años 70, precisamente cuando se inician los primeros “embates” del neoliberalismo sobre la función estatal. La dictadura militar puede entenderse como la etapa más autoritaria de la educación argentina, orientada a “restaurar el orden social”, con un especial disciplinamiento de los agentes educativos y sobre los estudiantes, a quienes les fueron negadas todas las posibilidades de debate crítico y formación ciudadana, a través del vaciamiento curricular y del mantenimiento de orden a través del control y del miedo.

A partir del año 1983, con la vuelta a la democracia se inició un proceso de recuperación del lazo social y de democratización de relaciones en las instituciones educativas, y entre la escuela y la comunidad. Si bien no fueron sancionadas leyes de envergadura para el nivel, se restituyeron materias de contenido democrático, se recuperaron contenidos esenciales y críticos –en especial en las ciencias sociales-, se reabrieron los Centros de Estudiantes y se realizó el II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988). Entre los acuerdos básicos logrados en ese Congreso, se destacan la descentralización de la nación a las provincias, la necesidad de la extensión de la obligatoriedad escolar, la revisión de los contenidos y métodos pedagógicos, la prioridad a los sectores más desfavorecidos, la articulación con el mundo del trabajo y la reformulación de los planes y políticas de formación docente. Estos acuerdos, fueron la base en la que se asentó la reforma educativa que lleva a cabo el gobierno neoliberal de Carlos Menem (1989-1999)

El último punto de la periodización mencionada, se inicia con el gobierno de Menem, que pone en marcha una etapa de “revolución productiva” con transformaciones estructurales en el orden económico, político, social y cultural. Durante su gobierno se sancionaron las leyes que permitieron la reducción del gasto público a través de una reestructuración del Estado, que privatizó sus empresas, desreguló los mercados y distintos niveles de gestión que tenía bajo su órbita hasta ese momento. En 1991, se sancionó la Ley de transferencia de Servicios Educativos⁶. En este marco se produce la reestructuración más profunda sufrida por la educación argentina: en 1992 se sancionó la Ley Federal de Educación conocida como “la transformación educativa”

Entre los diferentes cambios estructurales producidos, se realiza la denominada “transformación educativa” que modificó la organización del sistema educativo nacional, tanto en términos académicos (reforma curricular), institucionales (nuevas modalidades de gestión educativa/escolar), de gobierno y financiamiento (provincialización). Se establece, además, la ampliación de la obligatoriedad a diez años de escolaridad⁷ que se inicia en la sala de 5 años del Jardín de Infantes y finaliza en el tercer año de la Educación General Básica (EGB) que se extiende con una duración de nueve años (incluye a los dos primeros años del nivel secundario). El segundo tramo, se conoció como Nivel Polimodal, organizado en tres años, no fue obligatorio. (Errobidart y Gamberini op cit, p:41)

La escuela tradicional en estudio, si bien acató las nuevas reglas “primarizando” 1er y 2º año de la ex -secundaria, al crear el tercer ciclo de la EGB, mantuvo para los estudiantes que permanecieron en el turno de la mañana, cierta dinámica institucional asimilada a los usos de la tradicional escuela secundaria. La presión agentes externos del sistema para albergar a mayor cantidad de alumnos provenientes de otras escuelas sin capacidad edilicia, desembocó en la apertura de un nuevo curso de 3er ciclo, que funcionó en el turno de la tarde, junto a 1º y 2º ciclo de la EGB. Este grupo (el de los “externos”) sintió el impacto de la transición (Gimeno Sacristán, 2009) en dos momentos: al ingresar al 7º año de la EGB y al momento del pasaje al nivel Polimodal. Los “filtros” para el ingreso a la secundaria se encargaban de realizar una selección cuyos ribetes hacen referencia tanto a cuestiones académicas como relacionales.

A partir de los estallidos sociales que se registran en el año 2001, Argentina comienza la construcción de un nuevo proyecto, en el marco de lo que el politólogo O. Ozlack (1999)

⁶ Ley 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos, por medio de la cual se faculta al P.E.N. a transferir las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación a las jurisdicciones provinciales.

⁷ Es la primera medida de ampliación de la educación básica que se toma en el país desde la creación del sistema educativo.

llama “segunda generación de reformas del Estado”. Con la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y posteriormente de su esposa C. F. de Kirchner (2007-2011 y continúa), se instala un nuevo discurso que parece desafiar la hegemonía neoliberal, se fortalecen vínculos con otros países latinoamericanos, se retoman debates sobre las políticas de igualdad y se ubica al Estado como garante de derechos.

La obligatoriedad de la educación secundaria, articulada con políticas de reconocimiento y ampliación de derechos (Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 13.298/04), produce una expansión de la matrícula que alcanza una cobertura del 71%, de los cuales solo egresan el 31% (Tiramonti, 2011). Esta expansión de la matrícula del nivel, sin embargo, no puede considerarse en sí misma un logro, pues las condiciones de permanencia, apropiación del conocimientos escolar y promoción (titulación) se produce bajo lo que Tiramonti (2011:699) llama una “selección negativa” que tiene como efecto un forcejeo que se manifiesta en “... una creciente dificultad de sostener en la escuela hasta la finalización del ciclo escolar, a estos sectores populares”.

3. Configuraciones en las que se asienta la propuesta de democratización de las instituciones escolares: relaciones sociales en la dinámica escolar.

Esta “nueva secundaria” que se inicia en el año 2007, tiene implicancias profundas en el cambio de la concepción política y pedagógica que en contraposición con la tradición educativa del país (selectiva) se plasma en una nueva organización escolar que tiene como objetivo fundamental la inclusión social, la permanencia y el acceso a la titulación formal (acreditación) de la educación secundaria de todos los jóvenes alumnos.

Las nuevas prescripciones político-pedagógicas no caen en un vacío de sentido, ni pueden producir transformaciones más o menos inmediatas por la fuerza de la ley, sino que por el contrario, se asientan sobre una configuración social preexistente, que como explica Elías (1999) dan cuenta de un marco simbólico y cultural compartido por los sujetos que la integran. En ese marco configuracional construido en la experiencia histórica, existen reglas, procedimientos, y un sistema de creencias que le dan cierta unidad o particularidad.

En relación con las particularidades de la configuración que se analiza, nos interesa focalizar en el formato y el sentido de la escuela media tradicional, acuñados a lo largo del tiempo y que hoy están –al menos- tensionados. Porque se hace necesario comprender los modos “en los que se fue configurando el formato de la escuela media que hoy nos es tan familiar” (Tiramonti 2010:13), penetrando en la trama del “formato” como modo de socialización

particular (Vincent, Lahire y Thin, 1994) que construyó los rasgos que definen su “gramática”.

David Tyack y Larry Cuban (2000) aluden a la gramática de la escuela, entendida como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”, es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Sedimentada a lo largo de décadas, esta gramática habría sido interpretada por alumnos y profesores, pero también por los padres y la comunidad que rodea a la escuela, como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera” o “auténtica”.

A lo largo de las transformaciones que se vienen operando sobre la estructura y el formato escolar dos rasgos identitarios parecen persistir en ésta escuela: la relevancia otorgada a la transmisión de conocimiento de corte positivista y la disciplina mantenida sobre la referencia del adulto. Ambos, dirigidos “a un patrón de alumno considerado aceptable para ella y el grupo sociocultural al que atiende” (Tiramonti 2011:699).

Los rasgos mencionados operan como los límites de sentido de la configuración que incorpora los requerimientos de la nueva ley en cuanto a democratización de las relaciones escolares. Se tomarán como campo de estudio tres ámbitos relevantes para la democratización de las relaciones, con la pretensión de arribar a algunas conclusiones sobre su funcionamiento, posibilidades y límites: la asignatura Construcción de Ciudadanía, pensada en el marco de relaciones pedagógicas horizontales que otorgan protagonismo al estudiante; la construcción activa y cotidiana de Acuerdos Institucionales de Convivencia; y la participación de los estudiantes (también de los estudiantes de ESB) en el Centro de Estudiantes.

Algunas modificaciones estructurales no pasan inadvertidas para los agentes que sostienen la lógica institucional dominante: solo en el nivel secundario, la escuela alberga a 850 jóvenes y 120 docentes. Se observan tensiones y conflictos en la transmisión de “ese sentimiento” o compromiso con la historia y los valores de una escuela centenaria construida en otro proyecto político y bajo la hegemonía de otro paradigma cultural. La masificación y diversificación de la matrícula que opera bajo otros códigos culturales, desafía las reglas instaladas.

3.1. La asignatura Construcción de Ciudadanía.

A diferencia de su antecesora, la LPE incorpora, en el nivel secundario, la formación ciudadana y la política como concepto estructurante y articulante de la política curricular. En la definición del paradigma educativo que representa, expresa:

“la concepción que fundamenta este tránsito educativo es la asunción de niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía”. (Diseño Curricular Construcción de Ciudadanía, 2007: 12)

El nuevo diseño recomienda a los docentes abandonar una definición estática de ciudadanía para pensarla como una “ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no solo como abstracción” (2007a:13. A esto podría agregarse, que tampoco debería pensársela solo como el ejercicio de elegir (votar), situación por la que se reduce la ciudadanía a la participación escolar en el CE o a una moratoria social, para “ejercer después de los 18 años”.

Manifiesta también el diseño que la función del adulto/docente es la de un interlocutor que enseña y aprende en el marco de una relación didáctica fundada “*en la enseñanza de los contenidos basada en la provocación mutua del pensamiento*” (2007:28). Las recomendaciones metodológicas proponen partir del acuerdo de un tema que deberá ser problematizado entre el adulto/docente y los estudiantes. Se señalan, además (200a: 40), nueve ámbitos o espacios sociales de construcción de ciudadanía, que servirían de encuadres epistémicos para los problemas reconocidos y seleccionados y que serán la base conceptual del desarrollo de los proyectos.

Se establecen luego, en el Diseño Curricular mencionado, las Expectativas de Logro, diferenciando logros de enseñanza y logros de aprendizaje, y un apartado final realiza consideraciones acerca de la evaluación. Allí se establece (y así sucedió hasta el año 2011), que la materia sería evaluada pero no calificada y que finalizarían los proyectos del año realizando una

“reconstrucción intersubjetiva del lugar de cada uno en el proceso de construcción de ciudadanía, en relación con el lugar de los otros, con la acción del conjunto, con los resultados de esas acciones, con los obstáculos surgidos, etcétera, para poder proyectarlos a otras acciones posibles en los distintos contextos comunitarios” (2007a: 52)

El desarrollo del currículo puso al descubierto (o al menos, dejó entrever) la trama de las relaciones en las que se instalan tan ambiciosas prescripciones. En primer término, en la provincia de Buenos Aires se instaló una nueva prescripción: que la materia estuviera a cargo

de profesores de Educación Física⁸ quienes –se dijo- mantenían una relación más horizontal con los estudiantes y podrían llevar a cabo los propósitos democratizantes que conlleva el nuevo diseño curricular.

En la escuela tradicional tomada como caso, la asignatura Construcción de Ciudadanía está a cargo –desde sus orígenes- de profesoras de Historia y Ciencias Naturales. En la mayoría de los cursos relevados, la misma profesora que dicta las materias del área de Historia o Cs Naturales, respectivamente, está a cargo de Construcción de Ciudadanía. Es un modo de “mantener el control –explica una profesora- porque como esta materia no se califica, si no los amenazás con bajarles la nota en la otra materia, no hacen nada”. No se registran “problemas de indisciplina, pero sí una apatía generalizable entre los estudiantes. También se aburren algunas profesoras: “Yo te digo, el año que viene quiero juntar todas las horas acá. Esta escuela me encanta. También si puedo, dejo Construcción de Ciudadanía. No me gusta. Y eso que acá los chicos hacen todo lo que yo les pido. Tengo amigas en la XX o en la XI que van a tomar mates con los alumnos, no pueden hacer nada...”

Los temas sobre los que se desarrolla la asignatura fueron seleccionados desde la Dirección de la escuela, en función de un proyecto institucional que revela dos ámbitos de interés: uno hacia afuera, de educación vial. Otro, focalizado en los jóvenes, de educación sexual. Éste último está a cargo de las profesoras de Cs Biológicas.

La dinámica de las clases sigue la línea tradicional de “impartir” un tema desde la perspectiva del docente, formular una serie de preguntas que los estudiantes deben responder⁹ o señalar posibles espacios de indagación (como en el caso de educación vial, relevar contravenciones en las calles aledañas a la escuela). En el ámbito “educación sexual”, se registraron proyecciones de películas (sin debates posteriores) y clases sobre aparato genital femenino y masculino, reproducción sexual de la célula, en fin: temas desde una perspectiva biológica “aséptica”.

Puede inferirse de lo expuesto, que las intenciones de la política oficial en este aspecto, chocan contra unas formas organizadas del formato instruccional, que como plantean Tyack y Cuban, han sedimentado a lo largo de la historia e internalizada por alumnos y profesores de

⁸ Dos años más tarde, los profesores de Educación Física en Olavarría renunciaban masivamente a los cargos, no pudiendo cumplir con las expectativas. Trascendió que esa ponderación del título en el nomenclador fue un arreglo interno del Director de la rama que no fue consultado con las bases.

⁹ El proceso de respuestas, sigue una lógica naturalizada en la escuela secundaria, desde una perspectiva didáctica técnica: responder siguiendo el texto de un manual, copiando de google. En general una compañera (siempre mujer) se hacía cargo de terminar y distribuir la tarea; los demás, charlaban. O charlaban todos y la compañera lo hacía en la casa. Algunos “de onda” colaboraban, o se juntaban a la tarde.

este modo. La dinámica expuesta inhibe las posibilidades de establecer desde el proceso de enseñanza –aprendizaje relaciones horizontales, de mutuo compromiso e interés.

Las asignaturas del currículum se caracterizan, como señala Goodson (2000: 141) por haberse constituido, a lo largo de la historia del currículum, en “comunidades epistemológicas que comparten conocimiento y metodologías” en las que se conforman ciertas subculturas y tradiciones que les otorgan (tanto por parte de profesores como de los estudiantes) legitimidad y reconocimiento. Para Construcción de Ciudadanía, no ha sido éste el circuito de instalación en las comunidades educativas, destinándola al descrédito.

La “forma” de las relaciones en las asignaturas que conforman el currículum, es jerárquica y asimétrica, en correspondencia con toda la estructura y cultura escolar vigente. En el caso en estudio, la asignatura prevista como un espacio de democratización, se fue constituyendo en correspondencia con ese estilo.

3.2. Particularidades de la convivencia escolar: ¿qué ha pasado con la construcción activa y cotidiana de Acuerdos Institucionales de Convivencia?

En el plano legal, desde los primeros años del nuevo siglo se establecen renovados criterios para organizar (reglamentar) la vida cotidiana escolar¹⁰.

Al igual que en otras instituciones educativas, la tarea de *hacer cumplir* la norma quedó a cargo de los EOE bajo la supervisión de los equipos directivos. El planteo de la propuesta no resultó “creíble” para los jóvenes, quienes no se dispusieron a participar activamente de las “rondas de consultas” que hicieran de éste un espacio participativo. Las reuniones en grupo de padres, consistieron en la lectura informativa de la resolución 1709/09 y una charla a cargo de la directora. Para constituir los Consejos de Convivencia, y los estudiantes eligieron un representante por curso.

El contenido de los AIC, aunque los jóvenes no reparen en él, es actualizado por los directivos, preceptores y docentes, especialmente en los “acuerdos” vinculados con el cumplimiento de horarios, cuidado del edificio y apariencia personal –remarcándose en este

¹⁰ La Resolución 1709/09 inicia una etapa en la que se articulan y unifican criterios de convivencia para toda la ES, tomando como referencia la LPE 13688/07 y la incorporación del enfoque de derechos, referenciados en la Ley 13298/04 (Ley de Promoción y Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes)

punto la intención del uso del buzo que identifica a la escuela-. En un estudio sobre las regulaciones, prescripciones y reglamentos escolares, Litichever (2012:3) explica:

“...encontramos que, como sucede con la regulación de la apariencia, se corresponde, en muchos casos, con el disciplinamiento de una determinada pauta moral civilizadora (la regulación de la imagen/ la apariencia de los estudiantes). La enseñanza del cumplimiento de la asistencia y la puntualidad suele justificarse en muchas ocasiones por la enseñanza de un hábito necesario y requerido para la futura inserción en el mercado laboral”

La autoridad adulta domina las relaciones sociales escolares. La rigidez de las relaciones organizadas en torno de un concepto de autoridad adulta y jerárquica, es aún una marca distintiva de esta configuración escolar. La diferenciación jerárquica por edad, se produce también entre los estudiantes de la secundaria superior y los de secundaria básica: en la escuela persiste la primacía de los estudiantes de secundaria superior, a quienes se reconoce como los legítimos estudiantes secundarios, asociados al segmento de Polimodal, cuya última promoción egresó de la escuela en el año 2010.

Este reconocimiento hacia “los herederos” (Bourdieu, 2003) puede ser comprendido también si comprendemos que para algunos profesores, mientras permanecen en la secundaria básica, los “chicos” sufren un proceso de “filtrado”, esto es: “si no se acomodan a las reglas de la secundaria que tiene esta escuela, se tienen que ir a otra. En esta escuela no se admiten repetidores, por tradición” (preceptora de ES entrevistada). “Una vez que pasaron 3º -informa una profesora - ya están afianzados como alumnos de esta escuela. Mientras tanto...pero esto siempre fue así, no es que surge con la nueva ley.”

En relación a cómo viven adultos y jóvenes las relaciones sociales escolares, se recogieron las expresiones que se presentan a continuación. Algunos docentes entrevistados expresan que: “da gusto trabajar en esta escuela porque acá te respetan, y si tenes problemas, el Director estará de tu lado”(profesora 1); otro dice: “mi estrategia es concentrar todas mis horas en esta escuela”(profesor 2) – por las mismas razones que exponía la profesora 1.

Los estudiantes entrevistados, en cambio, vivencian esta superioridad adulta de otro modo: “Si otro chico te dice “boludo” o inútil, no te molesta, lo arreglás con él de igual a igual. Pero si te lo dice un adulto, comienza a comerte la cabeza porque vos estas en inferioridad de condiciones, no lo puedes insultar porque te vas, te echan, y después pasas a tener un problema mayor con tu familia... yo estoy enfermo de aguantarme todo esto!”(alumno de 2do año).

Otra estudiante de 2º año, que terminó la primaria en otra escuela pública urbana, explica las dificultades que tiene para “seguir con el ritmo de estudio que acá te exigen”. ¿Qué cambió?-le

preguntamos. “Acá las profesoras explican muy rápido, y yo no me animo a decir si no entiendo, porque algunas se burlan, te miran mal –y tus compañeros también son muy cerrados-agrega. Empecé a ir a particular¹¹”.

En relación a la conformación de grupos de pares, la constitución de los grupos se mantiene, en general, de primaria a secundaria. Estas conformaciones grupales que por un lado otorgan cierto margen de acción y seguridad a sus miembros, se constituyen a la vez en obstáculos al momento de pensar en producir acciones y participaciones que trasciendan los límites de los pequeños grupos de amigos e incluyan al conjunto de estudiantes del aula. Pero mucho más difícil es la posibilidad de relacionarse para los que están fuera de esos grupos.

Una de las razones de la persistencia de este modo de socialización cerrada, de este “blindaje” de los pequeños grupos, es la escasez de situaciones en que los docentes (profesores, preceptores, personal escolar en general) se ocupan de poner en cuestionamiento esa lógica de funcionamiento social.

Algunos profesores parecen no reparar en las cuestiones de socialización, y expresan que “no estamos acostumbrados a trabajar con chicos tan chicos, ellos tienen que amoldarse a las normas de la escuela” (profesor 3); otros creen que hay que “mantener cierta distancia porque si no los tenés cortitos hacen lo que quieren” (profesor 2); y el límite entre lo permitido y lo prohibido, sigue siendo la sanción: “yo sigo poniendo amonestaciones porque si no, esto es un libertinaje, y en esta escuela, no van a hacer una “escuela murga”¹² (profesora 1)”¹³. Otros docentes y preceptores, en cambio, manifiestan que es necesario encontrar otros modos de vincularse con los más chicos, pero reconocen que es parte de la tradición escolar el trato recto, que se ha endurecido en parte, con los problemas agravados de indisciplina que se han generado el año anterior¹⁴.

En síntesis, los estudiantes de ESB sostienen que, si tienen un problema en la escuela (de diversa índole) y no lo pueden resolver por sí solos, tienen que recurrir a sus padres. No tienen confianza en el Consejo de Convivencia, pero profundizando el análisis, encontramos que desconocen las pautas de su funcionamiento. Tal es así, que confunden Acuerdos de

¹¹ La estudiante –relata- nunca sacó notas bajas en la escuela a la que concurrió anteriormente. Respecto de sus compañeros de curso, cree que los grupos están formados desde la primaria, y no se “abren” a los chicos que vienen de otras escuelas. Sufre porque no logra integrarse, aunque ella considera que ensaya distintas alternativas. Sus padres quieren que se quede en esa escuela “por el nivel educativo”, pero ella espera irse.

¹² En la escuela seleccionada para el estudio, siguen manejando la disciplina a través de amonestaciones, y no pudo corroborarse el grado de formalidad que estas medidas –abolidas en el Régimen Académico 2011- logran tener aún. Respecto de la mención a las “escuelas murgas”, es una denominación adoptada por algunos docentes para referirse a las escuelas secundarias de reciente creación ubicadas en los barrios periféricos de la ciudad, donde también se han puesto en marcha murgas, batucadas, y otras estrategias de socialización por el arte.

¹³ La profesora 1, hace 20 años que trabaja en esta escuela; el profesor 2, lleva 4 años y trata de concentrar sus horas en ésta escuela; y la profesora 3, hace 5 años está recibida, ha trabajado en varias escuelas y es el primer año que tiene horas “en Normal”.

¹⁴ El año anterior, imitando una ola de prácticas que comenzaron en otras escuelas, reiteradas “amenazas de bomba” condujeron al equipo directivo a suspender las clases. La “ola” se desvaneció cuando una joven estudiante de los primeros años fue identificada a través de una llamada telefónica, como responsable.

Convivencia con Contrato Pedagógico; ¿por qué sucede esto? porque el procedimiento con que se formalizan “los acuerdos” y el contrato pedagógico, es el mismo: un profesor lo dicta, y ellos lo firman.

Se pone de manifiesto así, el carácter burocrático que ha adquirido esta práctica con intención democratizadora. También es necesario reconocer que hay un margen de tolerancia a lo diverso establecido, que los actores reconocidos como “legítimos” de la escuela, no están dispuestos a moderar y aumentar.

3.3. La participación estudiantil en espacios políticos formales: el Centro de Estudiantes y el Concejo Deliberante Estudiantil. Pero hay otras formas...

Los documentos oficiales expresan que con el propósito de fortalecer la participación estudiantil en el gobierno escolar¹⁵ y el aprendizaje de la vida democrática, los agentes del sistema impulsarán la creación de Centros de Estudiantes en todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires. A la vez, la ciudad de Olavarría –como se ha expresado anteriormente- participa del “Programa Nacional para la Mejor Calidad Parlamentaria”, y siguiendo sus objetivos, el Concejo Deliberante Municipal impulsa la participación de las escuelas secundarias en el Concejo Deliberante Estudiantil. Ambas iniciativas convergen en las escuelas secundarias, pero no de manera igualitaria: los jóvenes que concurren a la escuela suburbana y la escuela rural, no han sido convocados a conformar ninguna de esas dos instancias de ejercicio democrático.

En relación a nuestro interés por indagar sobre la construcción de espacios democráticos realizamos las siguientes preguntas: ¿Cómo participan los estudiantes de las instancias formales que la escuela les ofrece? ¿Qué significado tienen para ellos?

En la escuela centenaria el Centro de estudiantes funciona desde la vuelta a la democracia¹⁶. A partir de la sanción de la nueva Ley provincial de Educación, y la unificación de la educación secundaria, los estudiantes más jóvenes son progresivamente incorporados a estas prácticas por iniciativa de la gestión y por los estudiantes de los cursos superiores, al

¹⁵ En este tema, se recomienda la lectura del portal abc.gov, nivel secundario/gobierno escolar

¹⁶ Cabe la mención al hecho de que desde 1999 –con la implementación del Nivel Polimodal- la actividad política estudiantil quedó circunscripta a ese sector de la población joven. Por lo tanto, recién a partir del año 2007, se recupera para la franja etaria comprendida entre los 12 y los 15 años, la formación y las prácticas políticas en el contexto escolar.

conocimiento y dinámica del Centro de Estudiante. También a la integración de las listas participantes de las elecciones¹⁷.

La forma de transmisión que han elegido, consiste en organizar una charla –por parte de los integrantes de la agrupación dirigente, acompañados por un representante de la gestión escolar- en el salón de actos de la escuela, en 2 turnos de 300 y 150 estudiantes cada una.

Una vez conformadas las listas de las agrupaciones participantes, los candidatos pasan por los cursos a informar sobre los propósitos de su propuesta e informando sobre los mecanismos de la elección. Las propuestas, consisten básicamente en colaborar con mejoras edilicias, diversos entretenimiento para los estudiantes, facilidades y acompañamiento ante dificultades en el estudio y el señalamiento explícito (en todos los casos) de que ellos no tienen referencias política-partidaria¹⁸.

Al indagar acerca de cómo piensan los jóvenes de ESB esa situación, en un trabajo de focus group realizado con estudiantes de 3er año de ESB, expresan con claridad su desinterés por participar el Centro de Estudiantes. Consideran

“...que no tiene nada que ver con lo que a nosotros nos interesa, con lo que nos pasa en las aulas, o si llegás tarde” (Celina, 14 años) y

“...tampoco con lo que pasa en el recreo o a la salida de la escuela. A nadie le interesa, a los profesores tampoco¹⁹” (Juan, 15 años)

Algunos, inclusive, lo consideran como

“una herramienta de los directivos que tienen a un grupo de alumnos conformes con las decisiones que ellos toman” (Francisco, 15 años).

Respecto al Concejo Deliberante Estudiantil, éste funciona desde el año 2010 en la ciudad, y es ésta Escuela una de las primeras en colocar allí sus representantes²⁰. La totalidad²¹ de los

¹⁷ El año 2009 se conforma el primer CE integrado por estudiantes de ESB y ES, situación que las autoridades denomina “Acto histórico”. Fue reformulado el reglamento y sobre un total de 9 cargos puestos a elección, cuatro correspondían (publicado en la página web de la escuela)

¹⁸ Durante el trabajo de campo participé en dos períodos de campañas electorales, que no variaron entre sí. En la primera se presentaron dos listas; en la segunda, solo una. En la primera elección, una de las agrupaciones incluía a una militante de la CTA local, situación que era percibida con cierta desconfianza por los jóvenes entrevistados: “...para qué quieren venir a hacer política acá? En la escuela no tienen que hacer política. Mi papá dice que igual, en esta escuela no van a ganar” (Esequiel, 13 años). La joven (15 años) mantenía un perfil muy bajo dentro de la agrupación posiblemente porque era una de las más pequeñas en edad y “los grandes” no se veían dispuestos a generar espacio y protagonismo. Pero no ganaron las elecciones.

¹⁹ La respuesta de Juan, condujo a un tema que despierta gran efervescencia entre los alumnos, y tiene que ver con las peleas que se registran en el último tiempo, en especial entre las mujeres. Se han reiterado, en distintas oportunidades, situaciones de agresiones físicas entre chicas, llegando a rodar por el piso mientras son arengadas por otros/otras que miran e incentivan la riña. Este tema se recuperará en capítulos posteriores.

²⁰ De hecho, integrantes del cuerpo de concejeros municipales –cuyos hijos son alumnos de esta escuela- fueron a invitar “as Normal” en primer término, para interiorizar a las autoridades escolares y comprometerlas a participar del Programa. Este modo de participación no está aún integrado a la dinámica escolar.

estudiantes de ESB interrogados desconocen la existencia –y por lo tanto, el funcionamiento, del Concejo Deliberante Estudiantil. Cuando se les amplía la información y se recuerda la situación concreta en que los estudiantes de los años superiores pasaron presentando las propuestas que luego votaron, lo recordaron. Pero entonces ¿cómo decidieron su voto? Mayoritariamente, decidieron el voto por conocimiento personal de los aspirantes. “Es piola”, “Es primo de...”, “lo conozco del club”, “tiene buen discurso cuando discute los problemas”. Otros (la minoría) votó al que presentaba el proyecto más interesante.

Pero hay otras formas...

Relato introductorio: los Estudiantes de Olavarría, reunidos en la Federación de Estudiantes Secundarios de Olavarría, reclamaron la Mesa de Inspectores, un espacio de diálogo para la re-apertura de los Juegos Deportivos Olavarrrienses, que fueron suspendidos años antes por los incidentes de violencia que generaban (esto, según la voz de los organizadores: profesores de educación física e inspectores de las distintas áreas). En oportunidad de haber presentado el reclamo a la Jefatura de Inspección, se prometió a los estudiantes, una instancia de diálogo que no se concretó. Es así como deciden una movilización estudiantil que finalizó con una sentada frente a la oficina de la Inspectora Jefe Regional²².

Cuando los estudiantes solicitaron autorización en las escuelas para asistir al acto, los directivos tomaron decisiones diferentes: algunos favorecieron la participación de los alumnos y marcharon por las calles con ellos; otros en cambio, no les permitieron retirarse de la escuela, generando ausentismo, escapadas, y una profunda enemistad con los estudiantes.

En la escuela centenaria, no se permitió la participación, y tampoco se habilitó a los tutores o docentes del espacio de Construcción de Ciudadanía para tratar el tema con los estudiantes. Pero el cumplimiento de esta medida no fue tomada de manera homogénea por los docentes a cargo, ya que 2 de las 5 divisiones que funcionan en esa escuela, propiciaron el diálogo para que los estudiantes manifestaran sus posiciones y malestar.

Las principales manifestaciones que realizaron los jóvenes giraron en torno de la “*distancia entre sus intereses y los de la escuela*”, la “*mentira*” que significa

“...este simulacro de participación política de los estudiantes en la vida escolar, porque cuando queremos hacer algo que realmente nos moviliza, donde podemos demostrar que somos capaces de organizarnos –

²¹ Se preguntó a través de un dispositivo grupal que se aplicó curso por curso, si conocían el funcionamiento del Concejo Deliberante Estudiantil. El 100% de los estudiantes de ESB respondió que no. Concluyo que desconocían el nombre de este dispositivo de participación política juvenil.

²² Es interesante mencionar que la convocatoria se realiza a través de las redes sociales como Facebook y Twittier, mayoritariamente. Participaron estudiantes de colegios estatales y privados.

no solo los de esta escuela, sino de todas las escuelas_ no nos dejan ir, ni nos prestan la bandera!!” (los estudiantes la robaron y luego la devolvieron)²³

“...los grandes creen que solo ellos pueden manejar las cosas. Y en este caso, señora, no es así. Acá somos los estudiantes los que nos tenemos que poner de acuerdo, porque entre nosotros tenemos códigos.”

“...ellas [en referencia a la Mesa de Inspectores, pero incluye a los adultos en general] ni siquiera cumplen lo que nos prometen! Y no quieren las olimpiadas porque no quieren trabajar. ¿Sabe cuántos profesores van a la cancha? Los de educación física y gracias”...²⁴

El relato anterior nos permite reconocer que hay otras formas de participación política que dan cuenta del descreimiento y desinterés de los jóvenes del sistema político y de la complicidad adulta con ese sistema. No hubo reclamos al CE (puesto que sus integrantes también participaron de la marcha), sino que este modo coyuntural de agrupamiento y participación juvenil, muestra que la democratización de la vida escolar, está en germen en las prácticas estudiantiles no previstas por el sistema escolar.

Reflexiones para un cierre:

Se ha partido de un supuesto según el cual la democratización de las relaciones escolares, favorecería los procesos de inclusión social. Pensar la democratización de las relaciones escolares requiere de un ejercicio político en el que los jóvenes –en general, pero en especial los de menor capital social y cultural - requieren ser formados.

Los tres ámbitos seleccionados para su análisis, evidencias diferentes particularidades que negativizan la formación:

La asignatura Construcción de Ciudadanía, no logra desprenderse de los criterios de selección que realiza el currículum escolar como herramienta de selección social. La asimetría que impone el conocimiento escolar se traslada a las relaciones sociales, del mismo modo que las evaluaciones se traducen en calificaciones y/o sanciones.

La convivencia institucional, no escapa a la lógica disciplinadora que trasuntan las relaciones de enseñanza-aprendizaje: no se han incorporado a los “acuerdos de convivencia” aspectos sustantivos de las relaciones sociales (vinculares, de respeto, de reciprocidad, de justicia).

²³ Estudiante de tercer año de ES, delegado ante el Centro de Estudiantes de la Escuela

²⁴ Los tres jóvenes (varones) que hablaron, son hijos de militantes políticos, gremialistas, concejales.

Las prácticas definidas como políticas por el sistema escolar, siguen el curso del sistema político: participación sin compromiso (o con compromiso de unos pocos), formulación de consignas electorales que nadie controla cumplir ni que se cumplan. Pero la política emerge en otras prácticas que resultan significativas para los jóvenes, produciendo rupturas en la dinámica configuracional.

En los tres ámbitos mencionados, persisten las marcas fundacionales: la preeminencia del sistema (estructura) por sobre los sujetos, el disciplinamiento a través de la imposición de un modelo, la valoración del conocimiento científico naturalista-experimental. El modelo disciplinante se refuerza de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro: la comunidad externa valora la disciplina escolar y la sostiene cuando se ve amenazada; los propios estudiantes y profesores, se nuclean en defensa de unos valores (conservadores) ante la amenaza de algo nuevo/amenazante.

Finalmente, se reconocen en los ámbitos analizados, los procesos de selección y diferenciación propios de lo que Dubet (2004:16) denomina programa institucional y que refiere “a una forma y un modelo de socialización” de la modernidad, que pocos cambios ha sufrido en las últimas reformas. La democratización de las relaciones escolares encuentra en la base de la organización curricular de la escuela secundaria “el artificio perfecto para la conservación y la estabilidad y frustra de manera efectiva cualquier iniciativa de reforma holística” (Goodson 2000: 187), que no parece inmutado por la actual reforma.

Cabría la pregunta acerca cuáles son las posibilidades de cambio en educación -en este caso, la democratización de las relaciones sociales-, si lo que persiste es el “formato” escuela.

Bibliografía:

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [1964] (2003): Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Argentina

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007): “Diseño curricular para la ES. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3° año”. La Plata.

DGCyE (2007): “Marco General de Política Curricular”. La Plata.

Dubet, F (2004): ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani (organizador): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

Elías, N (1999): *Sociología fundamental*. Gedisa. Barcelona.

Errobidart, A. y Gamberini, G. (2012): Los desafíos de la calidad educativa para todos, ante la extensión de la educación básica obligatoria en Argentina. *Boletín Virtual REDIPE* No. 812

Gimeno Sacristán, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Morata. Madrid

Goodson, I. (2000): *El cambio en el currículum*. Octaedro. Barcelona.

Leoz, G (2004): “Cien años de normalismo en el imaginario social”. En Revista *HERMES*, Revista N° 2. Instituto de Formación Docente Continua N°2 de San Luis.

www.revistahermes.isfdcsanluis.edu.ar

Litichever, L. (2012): Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones y los reglamentos de convivencia. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 59/1 – 15/05/12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).

Oszlak, O. (1999): De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado. *Revista Nueva Sociedad*, N° 160, Venezuela

Rivas, A. (2010): *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC. Buenos Aires

Stake, Robert (1999): *Investigación con estudio de casos*, Morata .Madrid.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tiramonti, G. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Ed. Manantial. Buenos Aires

------(2010): Presentación. En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO- Homo Sapiens. Buenos Aires.

_____(2011): “Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación”. *Cuadernos de Pesquisa*. Vol. 41. N° 144. SET/DEZ.

Vincent, Lahire y Thin, [1994] (2008): “Sobre la historia y la teoría de la forma escolar”. (Traducción de Leandro Stagno. UNLP)