

El saber docente y la construcción de una pedagogía local frente al desafío de la inclusión educativa

Teacher knowledge and the construction of a local pedagogy facing the challenge of inclusive education

Silvia Alucin*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal documentar los saberes construidos por docentes en contextos de exclusión social. De esta manera, partiendo de un enfoque etnográfico, analizamos las prácticas y las representaciones de profesores y directivos que trabajan en dos escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la ciudad de Rosario, Argentina. La investigación también versa sobre las políticas educativas actuales, consideradas como marcos que condicionan las experiencias cotidianas en las instituciones escolares. Así, nuestra inserción en estos establecimientos nos ha permitido reflexionar en torno a las posibilidades de gestar una pedagogía local, que en su particularidad potencie el acceso a una educación más igualitaria.

Palavras-chave: *educación, pedagogía, inclusión social, etnografía.*

* Licenciada en Antropología
UNR-UNC-CONICET

Abstract

This paper's main objective is to document the knowledge built by teachers in contexts of social exclusion. Thus, based on an ethnographic approach, we analyze the practices and representations of teachers and headmasters that work in two high schools located in the outskirts of the city of Rosario, Argentina. The research also deals in current educational policies, considered as frameworks that condition the everyday experiences in school. So, our inclusion in these institutions has enabled us to think on the possibilities of produce a local pedagogy, that in its particularity potencializes to access a more egalitarian education.

Keywords: *education, pedagogy, social inclusion, ethnography.*

Introducción

Este trabajo se inscribe en una propuesta de investigación más amplia, llevada a cabo para la tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, acerca de la construcción de ciudadanía y la transmisión de lo político en la educación media, en escuelas públicas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

En relación a lo mencionado, el propósito del presente artículo es documentar el saber docente construido en contextos de exclusión social, para otorgar una suerte de sistematización a las propuestas

pedagógicas gestadas en la cotidianidad escolar. Dicho objetivo es realizado desde un enfoque etnográfico, el cual nos permite acceder a las prácticas y a las representaciones de los docentes.

De esta manera, procederemos a registrar y analizar las experiencias que se están gestando en dos escuelas secundarias con escenarios similares, atravesados por la exclusión social: una está ubicada en el barrio Ludueña, en el distrito noreste, y la otra, en el barrio Tablada, en el distrito sur de la ciudad. El primero tiene una historia que se remonta

hacia la década del '40, cuando era habitado mayoritariamente por inmigrantes extranjeros. En los últimos años la zona comenzó a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes vinieron en busca de fuentes de trabajo. El lugar fue cambiando, en las últimas décadas habían crecido los asentamientos y el paisaje era semejante al de una villa.² En el año 2003, a través de un programa coordinado desde la Municipalidad de Rosario, se construyeron viviendas y se trazaron calles en algunas zonas. Cabe destacar que una particularidad del barrio es que los jóvenes siempre han sido un sujeto importante, principalmente a partir de la inserción de la congregación salesiana hacia fines de la década del 60. En este contexto se formaron distintas organizaciones sociales y políticas a las cuales se sumaron tanto niños como adolescentes. Estas experiencias tuvieron lugar

fundamentalmente durante la década del '90 y sólo algunas siguen funcionando en la actualidad, ya que la dinámica de participación de los jóvenes ha cambiado notoriamente en los últimos años.

El otro tiene como nombre oficial General San Martín, pero es conocido popularmente como Tablada; se trata de un barrio de obreros e inmigrantes, cuyo origen está asociado a la instalación del Matadero Público en 1876. Con el transcurso del tiempo, la zona fue adquiriendo una fisonomía propia, que combina viviendas muy humildes y ranchos de lata. En este territorio se han instalado las cocinas de cocaína más grandes de la ciudad, lo cual imprimió una dinámica de violencia en el barrio.

El saber experiencial que nos proponemos abordar se ha construido en el desafío de lograr la inclusión efectiva e igualitaria de los sectores más vulnerables dentro del sistema educativo. En esta

² El término "villa" se utiliza en Argentina para describir un contexto urbano similar al que en Brasil denominan como favela.

perspectiva, la búsqueda de oportunidades equivalentes de aprendizaje no implica que las mismas deban ser homogéneas, sino que puedan atender a la diversidad adecuándose a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo.

Siguiendo este camino, en el cual se establece una reciprocidad entre igualdad y diversidad, planteamos la posibilidad de elaborar una pedagogía local, contextualizada en el ámbito de acción donde nace, es decir, en un contexto de pobreza, que en su particularidad potencie el acceso a una educación igualitaria.

Para lograr nuestro cometido, nos adentraremos primero en las características que ha tomado el sistema educativo argentino en la actualidad, insertando luego en dicho contexto las prácticas y estrategias de las que dan testimonio los docentes con los cuales hemos trabajado.

El panorama educativo actual en Argentina

El sistema educativo nacional fue construido en el siglo XIX, momento a partir del cual la educación se fue expandiendo en todo el país. Históricamente su función ha sido formar a los ciudadanos, lo cual se ha realizado de distintas maneras y con diferentes intenciones a lo largo del tiempo. Inscrita dentro de este sistema, la escuela secundaria fue concebida, inicialmente, como parte de la educación de las élites y como el antecedente de la educación superior (Tedesco, 1986). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido soporte de diversas transformaciones que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica, hasta llegar a la actualidad, donde la misma ha adquirido carácter de obligatoriedad, sancionado parcialmente en los 90'

con la Ley Federal de Educación,³ normativa a partir de la cual la educación se organizo en una nueva estructura que iba de la Educación General Básica (EGB) de 9 años, la cual era obligatoria, al Polimodal, de tres años de duración.

En el 2006, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se volvió a la vieja estructura de pre-escolar, primaria, de 7 años, y secundaria, de 5 años, completando así 13 años de escolaridad obligatoria. La masificación del secundario impone nuevos desafíos a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales vinculadas a su conformación histórica como institución de elite, lo que dificulta la integración de los sectores que hasta el momento permanecían fuera de la educación media (Tiramonti, 2007).

Entonces, uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo para universalizar la educación es

incluir a los sectores sociales más pobres, donde se dan las tasas de deserción más altas. De acuerdo con el diagnostico realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE), la tasa de abandono interanual para el periodo 2005-2006 en la escuela secundaria estatal se desglosa de la siguiente forma:

Gráfico 1: Tasa de deserción 2005-2006

Año de estudio	Tasa de deserción
1er	11,70%
2do	13,50%
3er	19,70%
4to	13,50%
5to	26,50%

Fuente: elaboración propia en base a datos de DiNIECE

Ahora bien, en los últimos años estas cifras se han modificado positivamente; a continuación mostramos los porcentajes de deserción para el periodo 2009-2010:

³ Esta normativa fue resultado de la reforma neoliberal de década del '90, donde se terminó descentralizando el sistema educativo, redefiniendo el rol del Estado, que descentralizaba la gestión y centralizaba la

evaluación. Además se le otorgó un papel subsidiario dando protagonismo a la familia y a la sociedad civil como agentes educativos. Algunos de estos aspectos se están intentando revertir en la actual política educativa.

Gráfico 2: Tasa de deserción 2009-2010

Año de estudio	Tasa de deserción
1er	12,66%
2do	11,51%
3er	17,05%
4to	10,90%
5to	18,48%

Fuente: elaboración propia en base a datos de DiNIECE

Cabe destacar que, de acuerdo a los números del INDEC,⁴ provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del tercer trimestre de 2010, mientras en el quintil más pobre de ingresos más del 30% de los jóvenes están desescolarizados, este problema afecta sólo al del 3% del quintil más rico. Además, entre los sectores pobres escolarizados se encuentran los porcentajes de repitencia más altos y, como consecuencia, también de sobreedad. El total de la tasa es de 10,7%, con una marcada brecha entre la educación pública (13,1%) y la educación privada (4,4%).⁵

Con el fin de transformar este panorama se han elaborado, desde las políticas educativas, mecanismos que controlan y aseguran la permanencia escolar de los sectores más vulnerables, las cuales han tenido buenos resultados, aunque todavía parciales, en la mantención de la matrícula. En el plano económico podemos mencionar la "asignación universal por hijo",⁶ que tiene como condición para sus beneficiarios la escolarización. En esta dirección se orientan también la repartición de becas, a lo que se ha sumado en el último año subsidios para madres y padres adolescentes. En el plano pedagógico se impulsan los programas de tutorías y las reformas curriculares; con el fin de achicar la desigualdad en el acceso al conocimiento digital se diseñó el plan "Conectar igualdad",⁷ que

⁴ Sigla utilizada para denominar al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Véase <http://www.indec.gov.ar/>.

⁵ Estos datos fueron elaborados en 2007 por DiNIESE. Véase <http://dineece.me.gov.ar/>.

⁶ La asignación Universal por hijo puede ser cobrada por padres desocupados que no perciban ninguna prestación contributiva o no contributiva, por trabajadores no registrados, servicio doméstico y monotributistas sociales, que ganen igual o menos al salario mínimo, vital

y móvil. La suma percibida por hijo es de \$270 mensuales (www.anses.gob.ar/AAFF_HIJO2/index.php?p=1).

⁷ "El Programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país. Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto

contempla la entrega de computadoras portátiles para los estudiantes y docentes, así como la adecuación de los establecimientos para que puedan tener Internet.

Lo mencionado se condice con la decisión ministerial de anular la posibilidad de expulsar o dejar libre a ningún alumno, dejando así a las amonestaciones y las inasistencias sin el carácter sancionatorio que tuvieron antiguamente. Además, se facilita a los estudiantes que han abandonado la escuela programas como el "Plan FinEs",⁸ para que puedan terminar sus estudios. De esta forma, el Estado espera que ningún joven quede afuera de la

educación secundaria, considerada como la base para desempeñarse en la vida social.

Lo mencionado pone en evidencia que la inclusión de todos y todas en la educación obligatoria es la clave central de las políticas educativas actuales. Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, porque no basta contener a los niños y adolescentes adentro de las instituciones escolares si éstas no se encuentran en condiciones de brindarles una educación que les permita ser ciudadanos más dignos. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque no se

por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Es una política de inclusión digital de alcance federal, recorrerá el país distribuyendo 3 millones de netbooks, en el período 2010-2012, a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. Paralelamente se desarrollarán contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y se trabajará en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza. El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina. En este sentido es imprescindible trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con la posibilidad de un

acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de densidades poblacionales ni de las más diversas geografías tanto rurales como urbanas" (Véase www.conectarigualdad.gob.ar).⁸ Se trata de un Plan de finalización de estudios primarios y secundarios, realizado en el período 2008-2011. Estuvo dirigido a jóvenes entre 18 y 25 años y a adultos mayores de 25 años; al primer grupo etario se le ofrecía el acompañamiento de tutores y profesores que los guiarán en el proceso de preparar las materias que adeudaban. Esto se realizó en las escuelas sedes. Los exámenes se rendían en las escuelas donde los alumnos cursaron el último año de la educación secundaria. Para el segundo grupo etario se ofrecía el mismo acompañamiento, pero la evaluación de las materias se realizó con diferentes estrategias, tales como la elaboración de monografías, trabajos prácticos, investigaciones aplicadas al sector laboral donde se estén desempeñando, etc. Véase www.fines.educ.ar

traduce en los hechos. La educación aún está lejos de ser igualitaria, todavía tenemos escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos.

Desde la perspectiva de Gentili (2009), en nuestro país, al igual que en otros del continente Latinoamericano, entramos en una dinámica de "inclusión excluyente", donde los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías. Según este autor, la exclusión es una relación social y no una posición ocupada dentro de la estructura institucional de la sociedad; por esta razón no es necesario estar fuera del sistema educativo para estar excluido del derecho a la educación, sino que basta con ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que imposibilitan el acceso a este derecho o que lo habilitan de manera restringida. En este contexto, la desigualdad educativa no puede reducirse a un problema de justicia

social, es también un problema de ciudadanía, ya que cada ciudadano debe tener la posibilidad de elegir a sus representantes y a participar de la vida política con conocimiento de causa, lo cual se ve amenazado por el desequilibrio que existe en la distribución de los conocimientos (Dubet, 2003; Tedesco, 2004).

La desigualdad educativa es ilustrada en las cifras arrojadas por el Censo de finalización de la Educación Secundaria, del Operativo de Evaluación Nacional 2010.⁹ A continuación lo graficamos en un cuadro:

Gráfico 3: Niveles de desempeño disciplinar

Área de conocimiento	Nivel de desempeño	Resultados Nacionales
Matemáticas	Alto	14,70%
	Medio	55,30%
	Bajo	30,00%
Lengua	Alto	20,40%
	Medio	53,30%
	Bajo	26,30%
Ciencias Sociales	Alto	17,20%
	Medio	52,80%
	Bajo	30,10%
Ciencias Naturales	Alto	13,40%
	Medio	52,20%

⁹ El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la DiNIECE, realiza periódicamente los

Operativos Nacionales de Evaluación. Véase <http://diniece.me.gov.ar>.



Fuente: DiNIESE

Estos niveles han mejorado respecto de años anteriores, pero las observaciones realizadas en clases y los diagnósticos elaborados por los docentes con quienes trabajamos nos muestran que el rendimiento más bajo se concentra en las escuelas periféricas.

Entonces, podemos decir que mantener a los chicos en la escuela y poder brindarles una educación de calidad, combatiendo la escisión entre el derecho a la escolarización y el derecho a la educación, escapando a la consecuente desigualdad en la apropiación del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1996) que esto genera, es el reto que enfrentan los profesores que trabajan con sectores marginales. Por eso, en dichos contextos, uno de los primeros pasos es desarrollar estrategias para reducir la deserción, ya que tal como indica

una docente, "no llegan todos, llegan los que están más motivados, es una realidad" (Escuela L, Registro 4, 23/06/2010). Las cifras que citábamos anteriormente a nivel general se reflejan de manera particular en las dos escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo; en ambas hay dos comisiones para primer año, dos para segundo y una sola para tercero, cuarto y quinto. Sin embargo, como decíamos, este no es el único problema, el desafío es lograr que todos los sectores sociales tengan acceso a una educación de calidad.¹⁰ Durante nuestra estadía en estas instituciones, hemos observado una escolaridad que se desarrolla de manera un tanto irregular, ya que en ambas hay altos índices de ausentismo, algunos alumnos faltan rutinariamente, otros se ausentan por meses.

Actualmente, en un momento donde hemos pasado del mandato

¹⁰ Retomamos el concepto calidad en un sentido diferente al que le fuera asignado en el contexto de las políticas educativas neoliberales de la década del '90, donde era asociada al discurso del *management*, para marcar una crisis de calidad y eficiencia del sistema educativo, del

cual eran responsables principalmente los docentes. En este contexto, el Estado se encargaba de evaluar, haciendo una suerte de "control de calidad", dejando así a la escuela pública bajo sospecha.

homogeneizador a la premisa del respeto por la diversidad, debemos re-pensar las formas de inclusión social.¹¹ En este camino, el sistema educativo ha ido transformándose, se ha dejado atrás la existencia de un currículo nacional único que no dejaba espacios para las inscripciones regionales y para la articulación con los problemas locales. Este cambio fue realizado en el censo de la reforma educativa neoliberal de los '90 y trajo como consecuencia un deterioro en la calidad de la educación, lo cual gestó nuevas formas de desigualdad (Canciano y Serra, 2006). La nueva legislación abandonó esta línea para

volver a la unidad nacional del currículum.¹²

En consecuencia, el desafío actual es construir una educación más igualitaria. Las palabras del director de la escuela de Ludueña lo ejemplifican:

La escuela tiene 200 chicos, tenemos el proyecto de que no sea sólo un espacio de contención, que no sea una guardería. Cuando firmamos la independencia de la escuela, nos felicitaron, nos dijeron porque "estos 200 chicos ya no iban a estar en la calle" dicho así suena... La idea es que estén acá, eso ya está, pero que aprendan. Para que de verdad haya educación para todos, escuela para todos (Escuela L, Registro 2, 27/05/2010).

Para concretar el proyecto de una educación para todos, los docentes –durante el trabajo

¹¹ El modelo educativo dominante entre 1880 y 1980 era un "sistema de instrucción centralizado estatal" (Puiggrós, 1990) orientado por un proyecto civilizatorio, donde la promesa de igualdad estaba acompañada por un mandato homogenizante. En la década del '80, cuando termina por desarmarse este modelo, la promesa de la *igualdad* es remplazada por la promesa de la *equidad*. Este intercambio de términos trajo consecuencias políticas; por un lado, conducía a una redefinición del principio de gratuidad, ya que entonces quienes estuvieran en condiciones deberían aportar a través de un arancel; por otra parte, hizo desembarcar en la agenda administrativa políticas de discriminación positiva de corte asistencialista, que garantizaran las condiciones de educabilidad, pero sin reducir las brechas de desigualdad. Así se fue dando el pasaje de un modelo de justicia social basado en la igualdad

de posiciones a uno orientado por la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011).

¹² A partir de la ley 26.206 se unificaron los contenidos curriculares, pero se siguen definiendo a nivel de las jurisdicciones provinciales. El diseño curricular común garantiza el acceso a una educación universal, es más prescriptivo porque pauta la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, distinguiéndose así del discurso de autonomía institucional promovido durante la década del '90, que produjo como consecuencia una desresponsabilización del Estado como garante de lo común. En la provincia de Santa Fe el nuevo diseño curricular se implementará a comienzos del corriente año.

cotidiano y particular en estos escenarios marcados por la exclusión – elaboran un saber al servicio de un proyecto educativo inclusivo, con el fin de generar una escuela secundaria que provea a sus alumnos los conocimientos necesarios para el desempeño dentro de la sociedad.

Por supuesto no se trata necesariamente de enseñar lo mismo y de la misma manera en todo el territorio nacional, sino de lograr un acceso común a los conocimientos considerados significativos, para que los jóvenes de estos sectores salgan con las capacidades necesarias para igualar sus posibilidades en el comienzo de los estudios superiores, en la inserción laboral y en el ejercicio de la ciudadanía, ejes que marca la Ley de Educación Nacional vigente. En la presente coyuntura no entendemos la igualdad en clave homogeneizante, como era planteada en el sistema educativo decimonónico, sino que retomamos esta consigna apelando a una distribución más equilibrada del capital cultural e informativo.

Ante el desafío de lograr la inclusión educativa, el Estado planifica políticas, algunas las hemos mencionado. Insertados en este marco legal y político, los docentes construyen sus propias estrategias, en base a la experiencia cotidiana y los sentidos que construyen en torno a sus alumnos y a su propio trabajo. La permanencia en estos contextos de gran conflictividad social les brinda la ventaja de estar inmersos en los problemas que se presentan en dichos ámbitos y de conocer a los estudiantes, sus necesidades, sus gustos, sus capacidades, sus dificultades.

El saber docente como “conocimiento local”

La antropología lleva como sello de identidad el trabajo etnográfico, el mismo tiene la ventaja de abrirnos una puerta a lo que Malinowski (1986) denominó como la “visión de los nativos”, o a lo que Geertz (1994) conceptualiza con el término “conocimiento local”. Las estrategias, prácticas y

representaciones construidas por los docentes en sus experiencias entrarían en esta categoría.

Para definir lo que entendemos como *saber docente* y diferenciarlo de lo que sería el *saber pedagógico*, retomamos el trabajo de Elsie Rockwell (1986) en torno al tema. Desde esta perspectiva, definimos al *saber pedagógico* como un conocimiento disciplinar y académico, que porta las características de un discurso prescriptivo. Su función ha sido y es definir qué es la educación y cuáles son sus fines, lo que se ha plasmado en distintas teorías desde las cuales se intenta resolver los problemas educativos, mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de los contenidos y de los métodos. Estos conocimientos se plasman en libros, en documentos, que circulan en las universidades, en los diferentes espacios académicos y, por supuesto, en las escuelas.

El *saber docente* no es ajeno al mismo; la formación y la práctica de los profesores se encuentran atravesadas por este discurso disciplinar, pero los lazos de influencia van en ambas direcciones, ya que el conocimiento pedagógico también se construye gracias al análisis de las experiencias de los docentes. A pesar de la intersección entre uno y otro, es necesario diferenciarlos, porque el mencionado *saber docente* tiene origen en el quehacer cotidiano¹³ de los maestros, es producto del encuentro entre las biografías particulares de los profesores con el contexto histórico, político y social que les toca enfrentar, asimismo, es heredero del diálogo con los educandos y con otros colegas.

Siguiendo lo desarrollado, sostenemos junto a Rockwell que "la etnografía puede acercarse sin la mirada prescriptiva de la pedagogía a este saber docente" (1986:7), la misma nos permite acceder a éste,

¹³ Pensamos la categoría cotidianidad desde la perspectiva de Heller (1977), a la cual hemos accedido a través de los trabajos de Rockwell (1983, 1986). Según la citada autora, "la vida

cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la sociedad" (1977:20).

posibilitándonos su registro y su problematización. Consideramos que dicha tarea es de gran importancia, ya que tal tipo de conocimiento rara vez se documenta, y no es tenido en cuenta – como se debería – en la elaboración de las reformas educativas,¹⁴ cuando es de vital importancia su análisis, debido a que el resultado de dichas reformas depende tanto de la macropolítica, donde se definen los lineamientos educativos a nivel estatal, como de la micropolítica, que es el espacio de definición institucional (Frigerio, 2000). En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo *instituyente* y lo *instituido* (Castoriadis, 2003); esta tensión es la que define los cambios reales o las persistencias y continuidades, por eso es necesario analizar la práctica docente. Esta posibilidad que nos brinda la etnografía es uno de los

aportes más fértiles que puede hacer la antropología en el desarrollo de las investigaciones educativas.

Los profesores con los que hemos trabajado construyen su saber en la experiencia diaria que encuentra escenario en dos barrios periféricos de la ciudad de Rosario. Dicho conocimiento se elabora en relación a las representaciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes y sobre su propio oficio. Arriesgándonos a generalizar demasiado, podríamos decir que los profesores dan cuenta en sus discursos de una plena consciencia de la situación de desigualdad en la que viven los alumnos. En ambas escuelas hemos escuchado relatos sobre la difícil situación económica de sus familias; de hecho la mayor parte de la población estudiantil de ambos establecimientos cobra la asignación universal por hijo, dato

¹⁴ Durante nuestro trabajo de campo hemos encontrado esta crítica en el discurso docente. Las siguientes citas lo ejemplifican: "Para mí las reformas se tienen que hacer in situ, tenés que llamar a los docentes y que sean los docentes los que colaboren en las reformas. Todas las reformas se siguen haciendo desde el escritorio de un individuo, con la diferencia de que no está el burócrata solo, tiene un montón de gente" (Escuela T, Registro 17, 03/11/2010). Se suman

a éstas las palabras de otro docente: "Y los del ministerio no les importa nada, todos universitarios son, no hay ningún docente trabajando ahí, no entienden nada, nunca pisaron el barrio" (Escuela T, Registro 2, 16/04/2010).

del cual se desprende que la mayoría de los padres o tutores están desempleados o subocupados.

Asimismo, hemos escuchado sendos comentarios sobre las situaciones de violencia vividas por los jóvenes, las que van desde los conflictos entre "bandas", el uso de armas, el abuso policial, las adicciones, hasta situaciones de violencia familiar. Las interpretaciones realizadas por los docentes sobre tal situación no escapan siempre a la estigmatización de los estudiantes, pero observamos en la mayoría una fuerte resistencia a pensarlos simplemente como víctimas o como delincuentes. Las significaciones que circulan en el discurso docente están asociadas al reconocimiento de los derechos y posibilidades que tienen éstos. En tal red de significados también se deslizan críticas a los docentes que sostienen una mirada estigmatizante o descomprometida, fijando así también ciertos sentidos asignados a ser un "buen docente". Las siguientes palabras dan cuenta de ello:

Se trata de que el chico sepa que puede ser lo que él quiere ser, si él quiere ser ingeniero cívico, lo puede ser tranquilamente, que sepa que tiene todas las posibilidades... o mejor dicho que tiene todas las capacidades, a veces las posibilidades se limitan, pero nosotros estamos para ayudarlos (Escuela L, Registro 30, 18/11/2011).

Porque tampoco hay nadie atrás, no hay una familia, como en la clase media clásica, que los despierte a la mañana. Por eso acá el compromiso es real, lo tenés que hacer día a día y tenés que estar comprometido con estos sectores. El compromiso es primordial, la vocación es primordial, a mí me gusta esto. [...] Los docentes muchos los subestiman, son ciudadanos no de segunda, creo que se han caído del sistema, son los inservibles del sistema, el sistema escupió y este es el resultado, te dicen. Entonces yo me enojo muchísimo con esa gente, porque vos cuando vas a al cajero el dinero es distinto, es distinto lo que cobras acá que en una escuela privada, entonces jugátela (Escuela T, Registro 15, 25/08/2010).

Las representaciones que tienen los docentes no son del todo homogéneas, pero podríamos decir que mayoritariamente reconocen a los estudiantes como sujetos de derecho, con capacidades que

pueden ser desarrolladas más allá del contexto adverso en que viven. Entonces, a partir de los significados desde los cuales perciben a sus estudiantes, delinear las prácticas educativas, como una respuesta a las interpretaciones que realizan, y en ese camino se clasifican a sí mismos y a sus colegas. En las siguientes líneas recogemos los itinerarios que recorren los docentes para lograr un objetivo en común: una educación inclusiva.

A pesar de las búsquedas y experiencias compartidas, no podemos dejar de reconocer que cada institución es un mundo, es "historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente" (Rockwell, 1983:5). Sin dejar de lado las particularidades, consideramos que es interesante recoger ambas experiencias, ya que surgen en contextos similares, dando distintas o

iguales respuestas a problemas compartidos. Esta mirada comparativa – por asistemática que sea – tiene sus ventajas metodológicas, en la medida en que nos permite evitar un escollo ya señalado por Geertz (1994), producto del empeño etnográfico por generalizar al interior del caso, lo cual puede conducir a una extrapolación indebida que inscribe lo local en un modelo ejemplar, equivalente a cualquier otro ejemplar de su clase.

Entonces, tensionando ambas experiencias, podemos observar que en la cotidianidad de cada una de estas instituciones las estrategias y metodologías que se ensayan son herramientas fundamentales para la práctica educativa, ya que muchas veces los mismos docentes reconocen que ningún profesorado y ninguna universidad ofrecen la preparación necesaria para trabajar con sectores urbano-marginales. Aquí radica la importancia de la construcción y de la transmisión de este conocimiento. Así lo explica un profesor:

Yo con estos sectores trabajo bien, obviamente que cuando salí de la facultad con las materias pedagógicas, con Paulo Freire que me sirvió mucho, yo fui alumno de Rosa Ziperovich, ella me ayudo muchísimo, pero al margen de esas dos herramientas eh... después es mucho la praxis, la práctica, la experiencia, es decir qué pasa acá (Escuela T, Registro 17, 03/11/2010).

Lo que pasa en esos lugares es que, a partir de la década del '90, la situación de exclusión se agudizó enormemente, produciendo no sólo consecuencias de orden económico, sino también social y cultural, haciendo de la pobreza una cuestión estructural que conllevó la profundización de situaciones de violencia, instalando la droga y la delincuencia entre los jóvenes, quienes caen en esta dinámica cada vez a más temprana edad. En estos barrios la violencia se ha convertido en el sustrato cotidiano sobre el cual construyen su subjetividad niños y adolescentes, en una nueva forma de socialización, en un modo de estar con los otros (Corea y Duschatzky, 2009). La misma se halla

omnipresente en las dos escuelas que analizamos.

Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo trabajar con estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos? ¿Cómo educar en una lógica que escape a la violencia que inunda su realidad? La opción que tienen los docentes es ir construyendo estrategias para conectarse con los alumnos y lograr que permanezcan en la escuela, aunque ese permanecer ya no sea tal como la pedagogía moderna lo había representado.

En ese contexto, el gran problema que enfrentan profesores y directores es que, muchas veces, las dificultades emergentes no permiten dar lugar a la enseñanza de contenidos, a veces la tarea docente queda abocada a apagar los incendios de las urgencias (chicos que llegan armados, alumnos que caen presos, enfrentamientos entre pandillas que toman a la escuela como escenario, robos dentro de la institución, consumo de drogas).

Como respuesta ante las adversidades que se presentan, la estrategia delineada es aprovechar cada situación, incluso las más críticas, porque, como bien dice un profesor de Ludueña, siempre aparece la posibilidad de generar hechos educativos:

Quando intentas volver al encuentro con el pibe, muchas veces aparece el hecho educativo, aparece el darse cuenta, uno también crece con el pibe, es lo que hace que uno en su laburo pueda tener el reconocimiento y la validez de lo que hace a través de ese encuentro (Escuela L, Registro 7, 08/07/2010).

Entonces, en este contexto, el primer paso para poder trascender la tarea de la contención y la solución de emergencias es generar un vínculo desde el afecto. Dan testimonio de esto las siguientes palabras de un docente entrevistado en la escuela del barrio Tablada:

Acá no sirve el docente tradicional, el docente tradicional acá hace agua por los cuatro costados, porque vos tenés que ver por donde enganchar al adolescente. Entonces, vos notas acá que primero tenés que entrar por el afecto, si vos al pibe no le entras por el afecto, en

realidad, no podes desarrollar la materia, yo trate y los pibes se iban del aula (Escuela T, Registro 17, 03/11/2010).

La táctica se repite en la escuela del barrio Ludueña:

Aquí se trabaja mucho el reconocimiento del pibe, llamarlo por su nombre, acercarte desde el afecto, el contacto en el saludo, el hablarle y palmearlo y... cosas que son básicas de afecto, que ellos puedan saber que hay alguien que los mira sin necesidad de estar juzgándolos, incluso cuando se mandan flores de macanas (Escuela L, Registro 7, 08/07/2010).

De esta manera, se intenta disminuir la brecha que separa a los jóvenes del mundo adulto, construyendo un compromiso que se sostiene desde el afecto, camino en el cual el docente debe aprender de los estudiantes, entrar en la cultura juvenil, "observar, mirar, saber cuales son los ritos, porque tienen ritos, cuales son los códigos con los que se manejan, el lenguaje" (Escuela T, Registro N°10, 19/07/2010). Esta es una metodología que les permite contextualizar la transmisión en el acervo cultural de los adolescentes,

para hacer entrar, de esta manera, la cultura barrial en la escuela; lo cual no implica dejar de ser críticos con ciertas dinámicas instaladas en estos territorios. Como propone un docente: "Si la situación que los estudiantes traen es de violencia, nosotros tenemos que trabajar la contra-violencia" (Escuela L, Registro 15, 6/10/2010). En este sentido, la escuela aparece como la institución que puede, sin la vocación civilizatoria que la caracterizaba en sus orígenes, transmitir herramientas para desnaturalizar la situación de exclusión y violencia en la que habitan estos sectores.

Esta violencia, muchas veces, pone en jaque las posibilidades de inclusión social de los adolescentes, un desafío difícil de sortear. Tal es el caso de la experiencia improvisada en la escuela del barrio Ludueña con un adolescente que terminó siendo institucionalizado por delitos penales. En los institutos para menores en conflicto con la ley que funcionan en la ciudad hay sistemas de educación para contextos de

encierro, pero sólo contemplan la formación del nivel primario; la posibilidad de terminar la secundaria queda truncada para los jóvenes que terminan en estos lugares. Ante tal situación la escuela intentó articular alguna salida, así decidieron encargarse de dar a los padres del joven las tareas y temas trabajados en clase para que él pudiera avanzar por su cuenta y en un futuro poder rendir libre.

Siguiendo lo desarrollado, podríamos afirmar que, de acuerdo con las representaciones que tienen los docentes sobre su práctica educativa, el compromiso aparece como un requisito fundamental para trabajar con poblaciones de alta vulnerabilidad. Por desgracia no podemos decir que el mismo sea asumido por todos, además, quienes lo asumen deben vencer el desgaste y los propios prejuicios. La lógica de la práctica es siempre contradictoria, de distintas maneras, se dan desencuentros entre el discurso y la acción, docentes que dicen asumir un compromiso con los sectores

populares deslizan ciertos prejuicios, otros mantienen prácticas muy interesantes en el aula, pero en la relación con sus colegas dejan colar valores asociados al individualismo y la competencia. Sin embargo, con todo esto en juego, entre quejas¹⁵ y propuestas, encontramos algunos que a partir del compromiso tejen nuevas posibilidades educativas, fundadas en el acompañamiento, donde la enseñanza no se basa en la *extensión* de información desde "aquel que sabe" a otro que "no sabe", sino en un acto de *comunicación* que conlleva la marca del *diálogo* (Freire, 1973).

La extensión de contenidos no tiene sentido en ningún ámbito escolar, pero menos aún en éstos, ya que la educación no es valorada como un bien en sí misma, porque ya no es vista como una posibilidad de movilidad social. En cambio la transmisión llevada a cabo a través de la *comunicación* abre la

posibilidad de re-pensar los contenidos y las metodologías de enseñanza junto con los educandos, en la experiencia, de manera que los mismos no sean conocimientos lejanos, sino herramientas que puedan ser apropiadas para vivir como ciudadanos más dignos. Esta actitud trae como consecuencia un posicionamiento flexible a la hora de elaborar el diseño curricular, porque hay que adaptar los contenidos y experimentar con las herramientas de enseñanza, de acuerdo a las necesidades de cada grupo. La mayoría de los docentes con los que hemos trabajado no realiza una planificación anual de la materia, sino que van construyendo el orden de las clases según los intereses de los alumnos, incorporando noticias actuales y problemáticas del barrio que los afecten, para conectar a los alumnos con los contenidos curriculares.

¹⁵ Al respecto de las quejas y reclamos docentes retomamos una reflexión del Colectivo Situaciones: "Un viejo chiste dice que los docentes se vuelven interesantes cuando se les prohíbe el lamento. Pero podemos también preguntarnos si hay algo interesante en el lamento mismo, en tanto constituye el registro de

una discontinuidad entre la tradición y las nuevas condiciones en que se despliega su trabajo. El lamento puede funcionar como un modo de percibir esos vacíos de la situación escolar y, a la vez, de invocar fuerzas para enfrentarlos" (2008:70).

En reciprocidad con esta postura, las formas de evaluar también son re-significadas. Por ejemplo, la directora de Tablada ha propuesto a sus alumnos experiencias de autoevaluación de su desempeño en la materia, incluyendo también una evaluación sobre el trabajo docente. Dicha estrategia se fue haciendo cada vez más frecuente y pasó a formar parte de la dinámica de la escuela, ya que se suele pedir una evaluación o una reflexión de los estudiantes sobre los actos escolares y las distintas actividades que se realizan. Esta metodología de consulta escolar demuestra la importancia que se otorga a la palabra del alumno. Asimismo, en ambas instituciones varios docentes coinciden en que "las formas de evaluar deben tener en cuenta los avances actitudinales, tanto como los conceptuales" (Escuela L, Registro 12, 22/09/2010) y que los esquemas de evaluación se pueden ir readaptando a los distintos grupos y alumnos.

Otra estrategia que nos parece interesante rescatar es la del

trabajo en equipo. En la escuela del barrio Tablada se han creado espacios de integración. Esta metodología surgió en el intento de solucionar los malestares del aula, que afectaban tanto a los docentes como a los alumnos. La idea fue reconfigurar los roles y los posicionamientos de ambos. La unión de distintos cursos y el trabajo colectivo de los profesores abrió la posibilidad de potenciar las herramientas que cada docente traía y de que éstos puedan entablar una relación distintita con los estudiantes, parándose de otra manera frente a ellos. Así comenzaron a trabajar en equipo una docente de lengua y una de historia, con los cursos de primer y segundo año juntos. Espacios como éstos son muy importantes para delinear estrategias pedagógicas de manera conjunta y para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. En la provincia de Santa Fe, aún después de las titularizaciones con las que se prometía concentrar

las horas cátedra,¹⁶ los profesores siguen rotando de escuela en escuela, lo cual implica adaptarse a diferentes lógicas institucionales y a dinámicas grupales que pueden ser muy disímiles. En tal contexto, el trabajo colectivo puede ayudar a enfrentar de mejor manera dichas condiciones de trabajo.

Podemos decir que las propuestas que se van elucubrando en medio de los vendavales cotidianos son parte de un proyecto pedagógico que se trama en las aulas, en los pasillos, en la reflexión diaria, donde se construyen metodologías de enseñanza para lograr la inclusión.

Así, proyectos de distinto tenor se han elaborado en cada una de estas escuelas, persiguiendo el objetivo de aumentar la participación estudiantil: en el barrio Ludueña se ha puesto en funcionamiento una cooperativa, sostenida y dirigida por los

estudiantes, y en el barrio de Tablada se ha fundado una banda de cumbia. En ambos proyectos se da protagonismo a los alumnos, libertad para elegir lo que quieren hacer, con acompañamiento y asesoramiento. La cooperativa tiene como finalidad la formación de los jóvenes en un quehacer ciudadano activo y autogestivo. Esto se vincula con el objetivo institucional que es promover la participación para superar la lógica del asistencialismo. Las actividades en un principio giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar. Actualmente se están encargando de una fotocopidora, con la idea de diseñar una librería escolar.

Por otro lado, el proyecto de la banda de cumbia se gesta con la intención de utilizar a la música como herramienta de inclusión social. Cuando las prácticas artísticas se presentan como herramientas de

¹⁶ En la provincia de Santa Fe y en otras de nuestro país, tenemos el fenómeno del "docente taxi", profesores que tienen sus horas de trabajo repartidas en distintas escuelas; algunos llegan a trabajar en 4 o 5 establecimientos distintos en un sólo día. Esto es parte de la precarización del trabajo docente y trae

profundas consecuencias a la hora de construir los proyectos institucionales.

diálogo, pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes, su capacidad de participación y de construcción colectiva. Estos proyectos de participación se asocian a los sentidos que los docentes atribuyen al contexto donde han crecido los estudiantes, ya que, como dicen ellos, en estos lugares "hay mucho asistencialismo, hay generaciones y generaciones que nunca han trabajado" (Escuela L, Registro 4, 23/06/2010). Esta interpretación los lleva a poner el acento en actividades participativas donde los estudiantes puedan formarse como agentes activos.

Ahora bien, en el camino donde se construyen dichas estrategias para trabajar con los alumnos, muchos docentes llegan a cuestionar a la institución escolar. Nos remitimos a las palabras de un entrevistado para dar cuenta de ello:

Yo creo que hay que cambiar la escuela, yo cambiaría horas de clase por escuchar música, jugar en el patio. Hay que trabajar con el juego, lo lúdico, con el chiste, eso que antes era sólo para la primaria. Hay que

hacer algo para incentivar a estos chicos (Escuela T, Registro 10, 19/07/2010).

Cambiar la escuela, pensarla *para* estos chicos es la propuesta pedagógica que hacen los docentes que, partiendo de las representaciones que tienen sobre sus estudiantes y sobre las prácticas educativas, acuden a estrategias lúdicas, a las experiencias artísticas, al encuentro, no sólo para brindarles contención, sino también para enseñarles. Estas prácticas gestadas desde la experiencia constituyen un saber no sistematizado, que podría traducirse en una didáctica que recoja las particularidades de la educación en estos ámbitos y que brinde herramientas para transmitir una educación de calidad a los sectores sociales menos favorecidos. Las propuestas que hemos mencionado forman parte de un "conocimiento local", término acuñado por Geertz (1994), que nos permite pensar la posibilidad de una "pedagogía local" que, aunque siendo particular, no deja de estar atravesada por condiciones

estructurales, políticas, sociales, económicas, disciplinares, a las que se intenta dar respuesta desde la singularidad de las coordenadas donde se reflexiona.

La adaptación de los formatos escolares a las realidades atravesadas por la desigualdad, siendo el camino más ético y democrático, muchas veces ha contribuido a reproducir dicha desigualdad en la construcción de trayectorias escolares de diferente calidad. Entonces, el desafío es reconfigurar a la escuela para incluir a los sectores excluidos, pero sin que ello redunde en experiencias educativas arborescentes que se bifurcan en instituciones desiguales para realidades desiguales.

Reflexiones finales

Nuestra investigación, realizada desde la perspectiva de los estudios en caso, no tiene la intención de extraer regularidades abstractas de aplicación universal, sino la comprensión del punto de vista de los docentes. De esta manera, abordamos el saber de los

profesores situándolos en marcos locales de conocimiento (Geertz, 1994), los cuales están insertos en condicionamientos estructurales más amplios. La cotidianidad es el escenario donde se refuerzan y reproducen, o donde se interpelan y se ponen en jaque los paradigmas, los proyectos políticos, las normas, los criterios morales, los imaginarios; la escala local de la etnografía nos permite acercarnos a ese cotidiano donde se dan estas tensiones.

Desde este enfoque, retomamos las experiencias gestadas en dos escuelas diferentes, haciendo hincapié en los recorridos que se orientan hacia un mismo fin, pero sin dejar de reconocer que cada institución es particular, tiene su propia dinámica y su propia historia. En cada uno de estos establecimientos los docentes nos muestran, en sus experiencias, la construcción de una "pedagogía local", trazada en la cotidianidad, en el diálogo con los alumnos y con otros colegas.

Desde el punto de vista de nuestros nativos, los estudiantes necesitan una atención pedagógica especial que les brinde la posibilidad de un acceso igualitario al derecho a la educación. En virtud de esta interpretación, delinear distintas estrategias que hemos aquí descrito, asimismo, en ese proceso, dejan asomar un imaginario sobre el su propio quehacer, clasificándose a sí mismos y a sus colegas. En su discurso, los profesores se diferencian del docente tradicional y conservador, proyectándose como sujetos que asumen un compromiso social y político con sus estudiantes, buscando la transformación de la escuela para hacerla más inclusiva.

Más allá de las diferencias específicas en cada propuesta, se puede vislumbrar como un rasgo común la creación de nuevos formatos escolares, los cuales se delinear en el intento de reducir las brechas educativas. De este modo, encontramos que en el camino de incorporación de los sectores más vulnerables a la escolarización se

crean y recrean las instituciones educativas, las cuales van adquiriendo, en ese proceso, formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas "tradicionales" para la incorporación de estos grupos sociales recién incluidos a la educación secundaria. Desde la perspectiva de Tiramonti (2007), denominamos "nuevos formatos escolares" a los proyectos donde se intenta flexibilizar los cánones de la escuela tradicional en cuanto a los abordajes del currículo, donde se redefine el apoyo a los estudiantes y se busca una adecuación a las características de la población con la cual se trabaja.

En los casos estudiados observamos la búsqueda de nuevos formatos inspirados en una "pedagogía local" que puede ser leída en las prácticas cotidianas, en las respuestas improvisadas y en las reflexiones diarias. La misma se funda en el compromiso sostenido desde el afecto, en el encuentro y el acompañamiento, en la flexibilidad

curricular que se abre al diálogo con los educandos, en la elaboración de instancias y proyectos que estimulen la participación de los estudiantes, en el uso de herramientas artísticas y lúdicas, en una disposición activa a tomar lo que irrumpe (ya sean problemas o propuestas) y agenciar algo en torno de eso.

Ese proceso, sin embargo, trae ciertos riesgos, ya que la adaptación de métodos y contenidos a las realidades específicas puede tener efectos indeseados que terminan reproduciendo las diferencias sociales que se intentan zanjar. Por eso, no hay que perder de vista la búsqueda de la igualdad, aunque

esta necesite de cierto respeto por las diferencias para hacerse efectiva. La noción de equivalencia, hegemónica durante las políticas educativas neoliberales de los '90, condujo a una fragmentación del sistema educativo. El desafío que enfrentamos hoy es volver a retomar la promesa de igualdad articulada en el pensamiento moderno de la educación, pero construyendo otros sentidos que escapen al proyecto civilizatorio y homogeneizante que encarnó tal promesa en Argentina durante fines del siglo XIX y principio del siglo XX, para así conseguir condiciones de igualdad que no avasallen las particularidades locales.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. 2. ed. México: Fontamara, 1996.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 6. ed. Bs.As: Paidós, 2009.

FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 22. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

CANCIANO, Evangelina y SERRA, Silvia. *Las condiciones de enseñanza en contextos de críticos*. Bs.As: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Tomo 2. Bs. As: Tusquets, 2003.

Colectivo Situaciones. *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. 1. ed. Bs.As: Tinta Limón, 2008.

DUBET, François. "Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela". In: J. BENEDICTO, J. y MORAN, M.L. (comp.). *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de ciudadanía entre los jóvenes*. 1. ed. Madrid: Lerdo, 2003.

GENTILLI, Pablo. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)". *Revista Iberoamericana de educación*, España, n. 49, pp. 19-57, 2009.

GEERTZ, Clifford. *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. 1. ed. Bs.As: Paidós, 1994.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico occidental*. 1. ed. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.

_____. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". In: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, pp. 15-29, 1986.

PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la Educación en la Argentina I. Sujetos, Disciplina y Currículum*, Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990.

TEDESCO, Juan Carlos. "Igualdad de oportunidades y política educativa". *Cuadernos de Pesquisa*, Brasil, v. 34, n. 123, pp. 555-572, 2004.

_____. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 1. ed. Bs.As: Ed. Solar, 1986.

TIRAMONTI, Guillermina. *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final FLACSO*. Bs.As, 2007. En: <http://www.flacso.org.ar/>. Acceso en: 21/09/2011.