

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

EXCLUSIÓN, INCLUSIÓN Y DESPUÉS.

Nombre y Apellido del autor: Néstor Rubén Rebecchi.

Pertenencia institucional: integrante de la Secretaría de Educación de CTERA.

E-mail: nrrebecchi@hotmail.com

Resumen.

Este trabajo aborda ciertos aspectos de la llamada “crisis” de la escuela secundaria en nuestro país. Busca establecer el momento en que se instala socialmente a partir de la prédica de actores políticos y comunicadores con intereses diversos, y las consecuencias de dicha instalación que, en tanto social, atraviesa a los docentes. Hablar de “crisis” en la educación nos introduce en un terreno que por lo general se presta a manipulaciones. Existen sí, en relación a las escuelas secundarias, problemas objetivos. El poner en tela de juicio algunos instituidos es importante. Es imposible cambiar las estructuras sin antes cuestionarlas. Y se puede observar a lo largo del país que hay avances al respecto. Dada la heterogeneidad de nuestro sistema educativo, esos avances no son los mismos en todas las jurisdicciones. Se requieren cambios estructurales que hacen a la materialidad (mejoramiento de las condiciones laborales, creación de diferentes espacios, nuevos puestos de trabajo, entre otros) pero se hacen imprescindibles cambios simbólicos, de culturas institucionales, para adecuar un nivel creado en función de la selectividad y el disciplinamiento, a propósitos inclusivos, justos y democráticos. En tal sentido existen escuelas que ya experimentan esos cambios a partir de entender que educar es elevar en dignidad.

Este trabalho aproxima determinados aspectos da chamada “crise” da escola secundária em nosso país. Procura para estabelecer o momento nesse estabelece-se social de preaches de atores e de signallers políticos com interesses diversos, e das conseqüências desta instalação que, dentro tanta social, cruze às educacionais. Falar da “crise” na instrução introduz-nos em uma terra que seja emprestada geralmente às manipulações. Existem sim, com relação às escolas secundárias, problemas objetivos. Pôr na tela do

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Julgamento alguns instituídos é importante. É impossível mudar as estruturas without antes de questioná-los. E é possível ser observado durante todo o país que é avanços na matéria. Dado o heterogeneity de nosso sistema educative, aqueles avanços não estão tais em todos os jurisdições. As mudanças estruturais que fazem ao materiality (melhoria das circunstâncias labor, criação de espaços diferentes, trabalhos novos, entre outros) mas as mudanças simbólicas essenciais tornam-se, de culturas institucional são requeridas, para adaptar um nível criado baseado no selectivity e no disciplinamiento, às intenções dos inclusivos, à direita e a democrático. Em tal sentido as escolas existem isso já experiência aquelas mudanças de compreender isso para educá-lo são elevate na dignidade.

Palabras Claves: exclusión e inclusión educativa – crisis de la educación secundaria – culturas institucionales – experiencias educativas
exclusão e inclusion educative - crise da instrução secundária - culturas institucional - experiências educative

Desarrollo.

Exclusión, inclusión y después.

*“Nostalgias de las cosas que han pasado,
arena que la vida se llevó
pesadumbre de barrios que han cambiado
y amargura del sueño que murió”
(Sur, Homero Manzi 1948)*

Este trabajo aborda ciertos aspectos de la llamada “crisis” de la escuela secundaria en nuestro país. Busca establecer el momento en que se instala socialmente a partir de la prédica de actores políticos y comunicadores con intereses diversos, y las consecuencias de dicha instalación que, en tanto social, atraviesa a los docentes. Asimismo se propone visibilizar algunas respuestas a partir de experiencias educativas que consiguieron resignificar el plano simbólico de las escuelas.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

A pesar de la connotación negativa que se le asigna al término, en la actualidad, el reconocimiento de la situación de “crisis”, tiene sus aspectos positivos. En primer lugar obliga a pensar o repensar la escuela, lo que no es menor. Pero sobre todo, lleva a cuestionar lo instituido. Y algunos cuestionamientos de larga data, adquieren relevancia en el actual contexto.

La conferencia de Flavia Terigi “*Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*”¹, es un ejemplo en tal sentido. Busca, valga la redundancia, poner en crisis las apariencias de algunas “verdades absolutas” instaladas en los actores vinculados con la enseñanza.

En relación a CTERA, si bien existen distintos documentos y publicaciones al respecto, podemos hacer mención a cuatro producciones: “*Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes*” (2006), “*Otra escuela secundaria es necesaria y posible*” (2008), “*Nadie aprende repitiendo*” (2009), “*Escuela secundaria: desafíos y debates*” (2010), lo que da la pauta que también desde los propios trabajadores de la educación, hace años no sólo se brega por el mejoramiento de las condiciones laborales, sino también se elaboran propuestas que permitan mejorar la organización escolar, los formatos, las trayectorias estudiantiles y otros instituidos que resultan arcaicos en estos tiempos. También destaco el libro “*Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*” (2013) que reproduce, al decir de Michael W. Apple en el Prólogo, “modelos ejemplares de las batallas continuas del día a día por crear y defender ejemplos prácticos de un poderoso trabajo educativo”.

En lo que hace a las críticas que hoy se formulan a “la educación”, se hace necesario diferenciar entre aquellas que se realizan desde los actores que conforman el ámbito educativo a la educación en general (del sistema al aula) con la finalidad de mejorarla, y las efectuadas por corporaciones mediáticas y actores políticos opuestos al gobierno, que suelen representar y defender inconfesables intereses.

¹ Cito esta ponencia de Flavia Terigi dado que actualmente forma parte de las lecturas obligatorias del Módulo Marco Político Pedagógico de Escuelas Secundarias de la Especialización en Educación y Tics del Ministerio de Educación de la Nación.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

En un país donde las situaciones de “crisis” son recurrentes en los distintos planos de la vida, sean políticos, económicos, “morales”, a veces manipuladas con la intención de crear un marco propicio para el chantaje (al amparo de la “crisis” económica internacional y la adhesión al neoliberalismo, en los 90 se posibilitó el planteo patronal de aceptar los bajos salarios o el despido y se generó un marco que avalaba el remate de las empresas del Estado), la “situación de crisis” encuentra en la educación un ámbito donde poder estacionarse en el presente.

Un pasaje, quizá arbitrario, por distintos momentos históricos puede mostrarnos como las consideraciones hacia la educación no ameritaron los calificativos que se utilizan en la actualidad.

Estudios sobre las trayectorias estudiantiles sostenían que en el 2000, ocho de cada diez estudiantes que ingresaban a la facultad, “fracasaban”. Si bien no podemos sostener que la responsabilidad absoluta era atribuible a las escuelas secundarias (Pierre Bourdieu nos ilumina en lo que le atañe a las Universidades) no estaba instalado socialmente que por aquel entonces se atravesase una situación crítica. Al mismo tiempo se iban acrecentando los ruidos por el ingreso a la escuela secundaria de jóvenes provenientes de sectores sociales que antes no concurrían. Entre los años 1992 y 2004 trabajé en una escuela secundaria donde asistían los jóvenes de la Villa 31 de Retiro, y viví los comienzos del malestar que generaba para algunos que estos adolescentes asistiesen a la escuela.² Se instalaba la dicotomía entre enseñanza y contención. Pero lo cierto es que esos alumnos no engrosaban el porcentaje de estudiantes que fracasaban en la universidad, dado que la gran mayoría no tenía como objetivo seguir estudios universitarios. El 80% de los que “fracasaban” se conformaba con sectores medios que egresaban de escuelas secundarias tradicionales. En una oportunidad, me invitaron a hacer la editorial de una Revista *Con todos los jóvenes...por la educación que soñamos* que la Fundación SES realizó en el marco de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (si mi memoria no me falla fue en el 2006, digo esto por que en la revista no está registrada la fecha) y escribí:

² Al poco tiempo de abrirse las llamadas EMEM Histórica en 1990, donde concurrían jóvenes de barrios carecientes de la CABA, en una pared externa de una de esas escuelas se escribió: SILENCIO, NEGROS ESTUDIANDO. Domingo Tavarone, director de una EMEM, por aquel entonces, realizó un interesante artículo periodístico al respecto.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

“...Muchos de los jóvenes de hoy son víctimas de aquella situación: son los hijos de los expulsados del sistema, son los que sufrieron la violación de los derechos sociales en los 90, son los hijos de los nuevos esclavos que quedaron atrapados en la maraña neoliberal que determinó quienes quedaban dentro del sistema y quienes no.

Paradójicamente, en esa nueva década infame, las escuelas se llenaron de niños y adolescentes, a los que en algunas circunstancias, ni se les enseñó, ni se los contuvo, o cuando se los contuvo fue en detrimento de la enseñanza. Algunos pensadores sostienen que la escuela de los 90 en Latinoamérica incluyó para excluir, en un acto reproductor de las desigualdades, a veces consciente y otras no. No obstante, cabe destacar el trabajo de muchos docentes que, sabiendo por donde iba la cosa, contuvieron y enseñaron, dando lugar a la integración y a la rebeldía”.

En el año 1955, a pesar de los esfuerzos del peronismo que había incrementado la matrícula de las escuelas secundarias con la apertura de las escuelas técnicas, sólo el 30% de los adolescentes de 13 a 17 años concurrían a la escuela. El contraalmirante Rial, integrante de la llamada Revolución Libertadora sostuvo que la revolución se hacía “para que el hijo del barrendero sea barrendero”. Esta mención que puede aparecer como descontextualizada, evidencia que los actuales críticos deben sincerarse y decir a qué momento histórico hace referencia su añoranza. Si se consideraba que el sistema educativo no padecía ninguna crisis en ese entonces, es innegable que era totalmente selectivo y en términos sociales, injusto. Porque en definitiva que un joven en edad escolar esté en la escuela, más que un acto de inclusión es un acto de justicia.

En tal sentido se corre el riesgo de ser funcionales a las perversiones del sistema capitalista. Por ejemplo, uno de los principios que sostienen al sistema capitalista, es el de “ganarse el pan con el trabajo”. En los ‘90 se buscaba trabajo y no había. Por lo que desde el poder, a partir de la utilización de los aparatos ideológicos, se instaló un concepto, que caló hondo en la sociedad y que aún persiste, el de “la responsabilidad individual de la pobreza”. Que lo podemos sintetizar con la tan mentada frase “uno es pobre por que quiere”. El que acepta este principio se convierte, de alguna manera, en

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

funcional a una de las tantas perversiones del sistema capitalista.³ En la actualidad, asociado a la educación, está instalado desde lo comunicacional, lo político, etc., que vivimos en la “sociedad del conocimiento”. Y hay quienes bregan dentro de esos ámbitos a favor de un acceso selectivo a la educación, y no es precisamente por que sean contradictorios. Aquellos que están a favor de la selectividad educativa, de la exclusión, se convierten en cómplices de los sectores privilegiados que buscan perpetuarse como tales, en este caso, a través del acceso restrictivo a la educación.

Lo cierto es que existen problemas objetivos en el actual contexto de inclusión/justicia educativa. Las tasas de abandono y repitencia los reflejan. Asimismo existen cuestionamientos en relación a los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En un nivel signado por la fragmentación del conocimiento, donde existen pocas o nulas posibilidades para el trabajo colectivo, cuya organización es vertical y poco proclive a generar participación democrática, donde se necesitan nuevos puestos de trabajo que atiendan la complejidad, no resulta fácil realizar cambios significativos.

Lo que no implica caer en una lectura materialista y entender que los cambios en las condiciones materiales, de suyo, producirán cambios en el plano simbólico. Como alguien dijo alguna vez “es más fácil derrocar a un gobierno que vencer una costumbre”. En tal sentido los cambios materiales son necesarios pero no suficientes.

Hecha esta salvedad que no niega la relación entre la materialidad y lo simbólico, a los efectos de no responsabilizar de los resultados no deseados a los trabajadores de la educación, se puede sostener que, la llamada crisis educativa está dada en principio por la falta de estrategias para que los jóvenes de hoy, a muchos de los cuales les estaba vedado el ingreso a los estudios secundarios, encuentren en la escuela una institución interesante.

Dice Carina Kaplan en *La inclusión como posibilidad*:

³ Es interesante lo que al respecto afirma Federico Engels en “Principios del comunismo” de 1847 : “El proletariado es la clase social que consigue sus medios de subsistencia exclusivamente de la venta de su trabajo, y no del rédito de algún capital; es la clase, cuyas dicha y pena, vida y muerte y toda la existencia dependen de la demanda de trabajo, es decir, de los períodos de crisis y de prosperidad de los negocios, de las fluctuaciones de una competencia desenfrenada”.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

“Hasta hace un tiempo relativamente corto era impensable asociar, sobre un mismo joven, categorías como las de “delincuente” y “alumno”, las que se presentaban como excluyentes dentro del imaginario social”. Y agrega:

“..la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador; se estaba en la escuela o se estaba fuera de ella trabajando), devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes”.

Y en tal sentido resulta paradójico que muchos de los que se llaman educadores exijan que los jóvenes lleguen educados a las escuelas.⁴

En un trabajo de UNIPE titulado “El dilema del secundario” se recogen opiniones de especialistas y educadores donde se puede observar que la irrupción de estos jóvenes genera desconcierto (y por que no malestar):

“La secundaria no está preparada para la inclusión, porque los docentes trabajamos con una concepción de estudiante medio” (Daniel Filmus)

“La secundaria es una institución destinada históricamente a la selección, fue siempre para un grupo reducido de población. Cuando incluí heterogeneidad sociocultural, no aguanta esa embestida, no tiene capacidad de adaptación” (Guillermina Tiramonti)

“La escuela no está preparada para la inclusión en términos de infraestructura, de cantidad de bancos, pero tampoco simbólicamente” (Myriam Southwell).

No obstante vale aclarar que las escuelas secundarias, a pesar que se instale lo contrario, no se quedaron detenidas en el tiempo. Al menos en los aspectos “materiales” y curriculares. Las escuelas secundarias fueron en los últimos años un campo de experimentación de reformas, si bien no estructurales, en muchos casos consecuencia de reclamos gremiales. A saber:

.la designación del profesor por cargo en la CABA.

.la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica a partir del Plan de mejora Institucional.

.la asignación de horas para trabajo institucional en la Provincia de Río Negro.

⁴ En el mismo sentido, en el libro *Sociología del delito amateur*, Gabriel Kessler sostiene que “...la escuela no rescata, no ayuda a resocializarse, sino que, al contrario, pareciera exigir que previamente uno se enderece por si mismo para luego ser aceptado por ella”.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

.la creación de nuevos regímenes de asistencia donde los alumnos no quedan “libres” en la Provincia de Santa Cruz.

.la creación del cargo de tutor en varias jurisdicciones.

.la personalización de las trayectorias estudiantiles en las Escuelas de Reingreso de la CABA.

.la retención de alumnos repitentes por las propias escuelas como en el caso de Tierra del Fuego.

.incluso la construcción de escuelas en zonas con poblaciones antes excluidas.

.la evaluación conjunta para determinar la promoción como en el caso de la escuela Lasallana de González Catán que, si bien se da en el ámbito privado, es para tener en cuenta.

Esto sin atender las posibilidades que brindan las Resoluciones del Consejo Federal N° 88/09 y 93/09, habilitando pensar y plasmar nuevos entramados y estrategias.

Asimismo podemos sostener que incluso los contenidos fueron modificados. Hoy en las escuelas se habla de salud reproductiva, sexualidad, género, derechos humanos, memoria, identidad, discriminación, y se está en un proceso, no lineal, de incorporación de tecnología. El libro “*Yo fui a los juicios con mi profe*” que CTERA presentó el año pasado, resulta imposible de pensar en otro momento histórico.

Anteriormente sostuve que en principio la crisis estaba dada por la falta de estrategias. Pero no es menos importante la necesidad de cambiar las culturas institucionales de las escuelas sujetas al mandato fundacional signado por la selectividad y el disciplinamiento.

Los equipos de conducción, o en su defecto el Director, tienen un grado importante de autonomía en la construcción de la cultura institucional de la escuela que les toca dirigir. Y esa construcción está atravesada por:

.cuestiones ideológicas, políticas, pedagógicas

.condicionada por cuestiones materiales y contextuales.

.y de alguna manera, por cómo se concibe en tanto trabajador y sobre todo del Estado: si es un fiel ejecutor, es decir si se concibe como empleado, si es un crítico a perpetuidad,

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

o si tiene en tanto potencial transformador, una responsabilidad ética en el ejercicio de su trabajo. Y esto atañe no sólo a las conducciones sino a todos los docentes.

Por lo tanto, los cambios culturales resultan más complejos que los materiales, porque no sólo es pedagógico, sino político-ideológico, dado que la puja trasciende el marco de lo escolar, donde los modelos políticos en pugna a nivel nacional tienen sus correlatos en las escuelas. Y en tal sentido, la definición del Estado Nacional, en tanto propiciador de “una escuela para todos”, involucra a los trabajadores de la educación en la llamada “batalla cultural”, les exige definiciones y acciones en consecuencia.

Siguiendo a Marcel Mauss quien sostuvo que “todos los fenómenos sociales son, hasta cierto punto, la obra de la voluntad colectiva”, la participación de los docentes se convierte en un imperativo para producir transformaciones simbólicas, culturales.

Si la cultura, al decir de Clifford Geertz, es un mapa que cada sociedad dispone para alcanzar sus objetivos, es necesario que los docentes en tanto cartógrafos, encuentren nuevos caminos, habiliten nuevas rutas y puentes, evalúen la posibilidad de asfaltar o no los caminos de tierra, generen espacios que les permitan resignificar la cultura junto a los alumnos y la comunidad toda.

Desde los que acuerdan la necesidad de un abordaje personalizado de los jóvenes surge un planteo interesante, es el que se interroga en relación a las regulaciones que como tales son siempre de carácter general: ¿qué tipo de regulaciones generales se pueden establecer en las escuelas que buscan un abordaje personalizado? , es la pregunta. Al respecto se me ocurren dos aclaraciones. Toda regulación de carácter general no pretende absorber las distintas problemáticas de todos los individuos. Los límites de lo permitido deviene de las propias sociedades y la dinámica histórica modificará esos límites. Y en segundo lugar, debemos diferenciar los límites de las sanciones. Los límites son generales y las sanciones contextuales.

Me animo a afirmar que en las escuelas es imposible abordar las individualidades sin establecer un marco cultural (cultura institucional) que los contenga a todos.

Si los replanteos actuales en materia educativa están dados en el “qué, cómo y para qué enseñar”, en la resolución del para qué se estarían estableciendo los pilares de las culturas institucionales.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Se suele escuchar a menudo que la escuela debe formar para los estudios universitarios, para el trabajo y (no tan a menudo) para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Freire proponía objetivos más elevados, para él “la educación debe elevar en dignidad”. Esa premisa se constituye en fundamental en el momento de generar culturas institucionales inclusivas.

En tal circunstancia el docente va a acompañar al joven en la construcción de un proyecto de vida dignificante. Desafío que no es menor para los adolescentes, y sobre todo para aquellos que por primera vez dentro de sus historias familiares, tienen acceso a estudios secundarios. Nietzsche sostuvo que “el que tiene un para que, soporta cualquier como”.

Apelando a mis más de veinte años como trabajador de la educación en contextos vulnerados⁵, me gustaría mencionar brevemente cuáles son, a mi criterio, las características de las culturas institucionales inclusivas. A saber:

- .la consideración de los jóvenes como sujetos de derecho
- .la democratización de las decisiones y la resolución de los conflictos.
- .la reivindicación de la autoridad en oposición al autoritarismo
- .la adopción de posicionamientos éticos más que morales
- .la estimulación del pensamiento
- .la activación de las potencias
- .la predisposición a la escucha.
- .la reinstalación de la confianza
- .la aceptación de la cultura juvenil
- .la socialización en contraposición al disciplinamiento.
- .la concertación de límites
- .el reposicionamiento de los adultos como referentes
- .la atención a las necesidades específicas de la comunidad

⁵ Experiencia que de alguna manera relaté en el libro “Una escuela para todos: la importancia de las culturas institucionales inclusivas. Escuelas de Reingreso en la CABA”. Más allá de la reflexión sobre mis propias prácticas, destaco el intercambio con trabajadores de la educación de la talla de Norma Colombatto, Alberto Valentino, Carlos Mirés, Oscar Cardosi, Eugenio Perrone, “Tito” Lamota, todos en algún momento directores de EMEM Históricas, y con los compañeros de la EEM N° 2 DE 4 de Barracas.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

.la evaluación permanente del marco pedagógico que da sentido a las prácticas educativas y de enseñanza.

.la concepción de la docencia como un acto transformador.

Existen escuelas cuyas culturas se desarrollan en relación a estas características.

Y que confían que a través de las mismas pueden contener a los jóvenes, sin que por ello existan situaciones que demanden algún abordaje particular. En estas escuelas, lo aparentemente focalizado es siempre contextualizado dentro del marco cultural.

Sintetizando: hablar de “crisis” en la educación nos introduce en un terreno que por lo general se presta a manipulaciones. Existen sí, en relación a las escuelas secundarias, problemas objetivos. El poner en tela de juicio algunos instituidos es importante. Es imposible cambiar las estructuras sin antes cuestionarlas. Y se puede observar a lo largo del país que hay avances al respecto. Dada la heterogeneidad de nuestro sistema educativo, esos avances no son los mismos en todas las jurisdicciones. Se requieren cambios estructurales que hacen a la materialidad (mejoramiento de las condiciones laborales, creación de diferentes espacios, nuevos puestos de trabajo, entre otros) pero se hacen imprescindibles cambios simbólicos, de culturas institucionales, para adecuar un nivel creado en función de la selectividad y el disciplinamiento, a propósitos inclusivos, justos y democráticos. En tal sentido existen escuelas que ya experimentan esos cambios a partir de entender que educar es elevar en dignidad.

BIBLIOGRAFÍA

Almandoz, M. et al. (2011) *Cuadernos de discusión N° 1: el dilema del secundario*. Buenos Aires: Unipe.

Balduzzi, J. (2006) *Desigualdad y exclusión en la educación secundaria de adolescentes y jóvenes*. (Informes y estudios sobre la situación educativa N° 4) Buenos Aires: CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2010) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Confederación de Trabajadores de la Educación (2008) *Otra escuela secundaria es necesaria y posible*. Buenos Aires: CTERA.

_____ (2013) *Yo fui a los juicios con mi profe*. Buenos Aires: CTERA.

Donaire, R. (2009) *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires, Ediciones CTERA.

Duschatzky, S. (2005) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

Freire, P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Kaplan, C. (dir.) (2013) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2010) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, M. (comp.). (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico de la Fundación SES.

Mc Laren, P. (1984) *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Rebecchi, N. (2010) Incluir para poder educar, educar para poder incluir. Algunas cuestiones sobre las Escuelas de Reingreso. *Canto Maestro*, (17), 20 – 22.

_____ (2012) *Una escuela para todos: la importancia de las culturas institucionales inclusivas. Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Alemania: Editorial Académica Española.

Simons, M.; Masschelein, J. y Larrosa, J. (2011) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares*. Santa Rosa: Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010. Recuperado de:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

(última consulta: agosto 2012)

_____ (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, N° 29. FLACSO.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Vázquez, S. (coord.) (2009) *Nadie Aprende repitiendo: multiplicar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje*. (Informes y estudios sobre la situación educativa N° 9) Buenos Aires: CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

_____ (2013) *Construir otra escuela secundaria: aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía.

Wacquant, L. (2010) *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.