

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# **El lugar de los actores en la conformación de la cultura escolar. De los bachilleratos populares.**

Alenka Mereñuk.

Cita:

Alenka Mereñuk (2009). *El lugar de los actores en la conformación de la cultura escolar. De los bachilleratos populares. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1807>

*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>.*

# **El lugar de los actores en la conformación de la cultura escolar**

**De los bachilleratos populares**

***Alenka Mereñuk***

*Instituto de Investigaciones Gino Germani*

*(Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires)-CONICET-Argentina*

*alenkamk@gmail.com*

## INTRODUCCIÓN

Gran cantidad de estudios reconocen que en la actualidad uno de los grandes desafíos que presenta el nivel medio es el de asegurar una inclusión con calidad para todos los jóvenes (Jacinto, 2006; Borzese y Bottinelli, 2005; López, 2005). Si bien las tasas de escolarización demuestran que la expansión del nivel parecería haber logrado olvidar su origen selectivo y elitista, es reconocido por los especialistas que esa masificación ha permitido el ingreso de los sectores menos favorecidos y con ello el desafío de asegurar un aprendizaje significativo para una población heterogénea y cada vez más desigual. En tal sentido, se afirma que hay una tensión entre la democratización en el acceso y las dificultades que tienen, en especial los adolescentes y jóvenes de bajos recursos, para permanecer y culminar la totalidad del ciclo.

Existe un determinado consenso en señalar que la inequidad que presenta el sistema educativo debe ser explicada a partir de factores endógenos y exógenos a la propia institución, los cuales tienden a potenciarse mutuamente. Las transformaciones estructurales, asociadas a la reconversión del mercado y al debilitamiento de los derechos sociales que ponen en cuestión el concepto de ciudadanía, evidencian el pasaje de un modelo de sociedad inclusivo a uno desigual y excluyente, dentro del cual la escuela no queda ajena. En tal sentido, se reconoce que el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al generar escuelas de mejor y peor calidad en función del sector social al que pertenecen los alumnos. Los jóvenes que provienen de familias de bajos recursos tienden a transitar su escolaridad en instituciones de baja calidad y escasos recursos (Kessler, 2002 y Tenti Fanfani, 2004), denotando así itinerarios educativos que se apartan del “ideal” marcado por la edad teórica, y una mayor propensión a acceder a puestos de trabajo precarios e inestables.

En el actual escenario de inequidad educativa y, bajo la nueva Ley Nacional de Educación que postula la obligatoriedad del nivel medio, se han implementado una serie de iniciativas tendientes a incorporar a los jóvenes y adultos provenientes de los sectores más vulnerables. Se puede reconocer que en el hiato que existe entre el debilitamiento de los valores universales y la nueva cultura juvenil, entre los mecanismos selectivos y la masificación del nivel medio, han emergido nuevas experiencias educativas que se proponen desarrollar modelos alternativos que permitan mejorar los mecanismos de inclusión. Son nuevas experiencias con modelos institucionales que buscan flexibilizar la concepción homogeneizadora de la enseñanza intentando superar los obstáculos exclusivos y excluyentes de las escuelas con formatos tradicionales (Tiramonti, 2007). Son nuevos modelos institucionales que intentan adaptar sus normas a las características de la población que atienden en la medida en que lo cotidiano contempla sus historias de vida. Son nuevas instancias de aprendizaje que implícitamente reconocen que el proceso de socialización-subjetivación no es unívoco, ni unidireccional, en la medida en que la

cultura escolar se define como el interjuego entre los marcos institucionales y las formas en las cuales los individuos no sólo reproducen, sino que son los productores de determinadas lógicas de su funcionamiento.

Los bachilleratos populares públicos de gestión privada pueden ser ubicados dentro de estas nuevas experiencias escolares. Como toda institución educativa construyen una cultura escolar que si bien retoma algunos aspectos de las escuelas medias con formatos más tradicionales, introduce nuevos elementos que hacen a su particularidad. Son estos nuevos elementos los que permiten religar el deseo con la posibilidad de los alumnos; los que logran transformar la desafección inicial del estudiante en un compromiso con el espacio escolar y el aprendizaje; los que constituyen y resignifican la cultura escolar en (y desde) la propia experiencia de los actores. Pero, ¿cuáles son esos nuevos elementos que organizan la cultura de la escuela? ¿De qué manera permiten transformar el desafección inicial de los jóvenes en un nuevo compromiso con la institución y consigo mismo? Y por último, ¿qué importancia tiene reconocer a la experiencia escolar de los estudiantes como parte constitutiva de la cultura escolar?

En este marco, la presente ponencia se propone reflexionar en torno al lugar que tienen los actores en la conformación de la *cultura escolar* de los bachilleratos populares y la implicancia que ello tiene en la experiencia educativa de los estudiantes. Para tal fin, en un primer momento se realizará una breve presentación de los bachilleratos populares con el fin de localizarlos históricamente y señalar las características generales que comparten la totalidad de estas experiencias. En un segundo momento, a modo de buscar respuestas a las preguntas señaladas, se analizará la manera en la que estos bachilleratos se proponen construir y recrear, de manera continua, su propia *cultura escolar* a partir de la participación de sus actores.

## **NUEVAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: LOS BACHILLERATOS POPULARES COMO ESCUELAS PARTICIPATIVAS<sup>1</sup>**

En la actualidad se pueden reconocer tres modelos institucionales de escuelas medias de jóvenes y adultos (Elizalde, 2008): las *escuelas asistenciales*, en donde prevalece una función educativa reparadora basada en la contención y el afecto; las *escuelas disciplinadoras*, caracterizadas por el control, el estricto

---

<sup>1</sup> La información corresponde a dos bachilleratos populares para jóvenes y adultos públicos de gestión privada que funcionan en la Provincia de Buenos Aires. Ambas experiencias forman parte del trabajo de campo de la tesis de maestría “*El lugar de los Bachilleratos de jóvenes y adultos públicos de gestión privada en la conformación de las trayectorias educativas de los jóvenes de bajos recursos del Conurbano Bonaerense*”, que en la actualidad estoy elaborando. Con el fin de preservar el nombre de los Bachilleratos, los he nombrado como BJA 1 y BJA2.

cumplimiento de las normas y la aplicación de rígidos sistemas de evaluación; y las *escuelas participativas*, para las cuales la meta es la formación de sujetos políticos, críticos y reflexivos, en donde el saber y la praxis quedan articulados en el marco de la currícula escolar.

Es dentro de este último tipo de escuelas donde deben ser enmarcados los Bachilleratos para Jóvenes y Adultos Públicos de Gestión Privadas organizados por diversos movimientos sociales. Si bien la primera experiencia fue impulsada en el año 1998, en la actualidad son más de 30 escuelas las que se encuentran en funcionamiento, las cuales se ubican principalmente en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y los sindicatos de trabajadores constituyen los escenarios sociales desde donde se construyen estas prácticas educativas. A pesar de que la propuesta impulsada por el conjunto de los bachilleratos haya sido la de crear una nueva Dirección de Gestión Social y Popular que atienda y co-coordine junto con los movimientos sociales estas experiencias educativas, los mismos fueron reconocidos bajo el área de la educación privada. Si bien la oficialización aparece como un logro inédito en el derecho de los movimientos sociales a impulsar experiencias autogestionadas de educación popular en el terreno de la educación pública (Elizalde, 2008), lo cual también hace explícito la participación que tienen las organizaciones en la construcción de políticas públicas, queda pendiente el otorgamiento de una normativa específica, así como también la subvenciones para los salarios docentes.

El perfil docente, en su mayoría, se caracteriza por combinar una formación universitaria con una larga experiencia de militancia barrial. Ambos aspectos resultan centrales a la hora de congeniar las tareas formativas y política que supone el desarrollo de este proceso educativo autogestionado. Por su parte, los estudiantes provienen de los sectores populares y son nativos de los barrios dentro de los cuales funcionan los bachilleratos. Si bien la población es heterogénea, en cuanto a la edad, al sexo y a su condición familiar y socioeconómica de origen, comparten una misma trayectoria escolar fragmentada y signada por situaciones de repetición, abandono y deserción.

Una de las cuestiones mas novedosas que introducen los bachilleratos populares, refiere a la relación que establecen entre la escuela y la educación, en tanto los mismos son considerados “como organizaciones sociales autogestionadas”. La escuela trasciende el adentro para formar parte de la comunidad en la cual se encuentra inserta. En tal sentido, no solo la escuela se integra al ámbito de lo barrial, sino que a su vez, se propone como iniciativa impulsada y diseñada en función de las necesidades socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación. Desde este punto de vista, la escuela aparece como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares y es esta misma tensión y articulación lo que permite y genera

la riqueza de la praxis. Entre las metas se reconoce, además de su función formadora, la conformación de sujetos políticos capaces de tener una participación comunitaria crítica y activa.

## **LA EXPERIENCIA EN LA CULTURA DE LA ESCUELA**

Las escuelas son instituciones con memoria (Gallard, 2006). Cada una tiene su propia biografía, producto de la intersección entre las políticas educativas y las prácticas y significaciones de los miembros del establecimiento. Se constituyen a partir de un conjunto de principios, reglas y normas que conforman el núcleo duro que estructura la vida cotidiana de la escuela. Esta *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 1997), refiere a la organización del tiempo y espacio, a la clasificación de los alumnos, los criterios de evaluación, la jerarquización de los saberes ordenados por materias y el otorgamiento de certificaciones que validan el aprendizaje. Además, toda institución reconoce su aspecto dinámico e innovador y, en tal sentido, el concepto de *cultura escolar* (Viñao, 2002) resulta clave para comprender la forma en la cual se entrecruzan y asimilan los cambios en la permanencia. Desde este punto de vista, se puede afirmar que las instituciones son el resultado de un proceso histórico en el que la gramática escolar no es un componente cristalizado (ni sacralizado), sino que se encuentra en permanente modificación. Esta reconfiguración no solo refiere a las continuas reformas que desde el nivel central se realizan en materia de política educativa, sino que también contempla la resignificación y recreación que realizan los actores dentro de la institución. La vida escolar cobra sentido en la vivencia de sus habitantes, en la reproducción y producción cotidiana de sus prácticas y dispositivos, y es por ello, que la experiencia se vuelve un aspecto central en la conformación de la cultura propia de la escuela.

La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo y su ambiente, en donde el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. La experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, sino que también es capaz de transformar la experiencia pasada y futura (Sánchez Obregón, 2004). La experiencia escolar refiere a la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran y recrean una determinada cultura escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza (Dubet y Martuccelli, 1998): por un lado, son los individuos los que construyen una identidad en un espacio social que no los posee a priori, pero a la vez, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia y que corresponden a los elementos del sistema escolar, no pertenecen a los individuos, sino que les son impuestas. En tal sentido, los procesos de socialización y de subjetivación no son unívocos ni unidireccionales, sino que se entrecruzan de una manera particular en la propia experiencia, resignificando y recreando la cultura de la escuela.

Siguiendo a Bersntein (Bersntein, 1988) se reconoce que los procesos en la formación de la identidad de los jóvenes tienen lugar mediante la posición de rol que los estudiantes adoptan y que les permite relacionarse de una manera particular con la escuela. Esta *posición de rol* es definida como la actitud que el alumno asume en la escuela y el comportamiento que tiene en ella, la cual es fruto de su percepción sobre su contexto y circunstancias de origen, expectativas futuras y su apreciación de que la instrucción brindada por la institución educativa, le permitirá asegurar el logro de dichas expectativas. Además de la *separación*, el *extrañamiento* y la *alienación*, el autor define una cuarta posición de rol basada en el *compromiso*, y es a partir de esta última donde conviene situar el análisis de los bachilleratos populares.

En este marco, se puede reconocer que la conformación de la posición de rol de *compromiso* en los bachilleratos populares, es producto, a la vez que productora, de la *cultura escolar*. Y, si como se ha señalado, es en la *experiencia escolar* donde se entrecruzan los procesos de socialización y subjetivación, entonces, debe ubicarse allí la adquisición, y construcción, de este compromiso. En tal sentido, reconstruir la manera en la cual se va conformando *esta posición de rol* en la *propia experiencia* de los estudiantes (y docentes), permitirá reconocer alguno de los elementos que organizan la cultura escolar de los bachilleratos.

## **LA CULTURA DEL COMPROMISO; EL COMPROMISO DE (Y CON) LA CULTURA**

El acuerdo entre los actores que participan de la actividad educativa constituye una medida de clima de aula que ejerce una influencia directa sobre sus conductas (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004). Se puede señalar que los bachilleratos populares recrean un clima de aula que resulta ser más favorable al aprendizaje, en tanto que genera una mayor implicancia de los jóvenes con el trabajo áulico basado en el compromiso que van asumiendo con la propia práctica educativa. En este marco, se analizarán tres aspectos que resultan claves para comprender la conformación de este clima de aula y la implicancia que ello tiene en la constitución del rol de compromiso y en la recreación de la cultura escolar. Estos aspectos refieren al *diseño curricular*, *la relación docente-estudiante* y *la conformación de las normas de convivencia*.

En cuanto al diseño curricular, se reconoce que el mismo es elaborado teniendo en cuenta la estructura oficial, sin la cual no existiría un marco legal que permita otorgar certificaciones; la selección de contenidos organizada por disciplina y por áreas, necesarios para el desarrollo de un conocimiento crítico de la realidad; y la experiencia laboral y de vida de los estudiantes, como lugar de anclaje desde donde construir el conocimiento. En tal sentido, a los contenidos sugeridos en los CBC, no solo se les incorporan nuevas temáticas que se relacionan con la realidad propia del barrio, sino que además

elaboran programas que permitan trabajar de manera articulada algunos aspectos que comparten las disciplinas que constituyen una misma área temática. Si bien las áreas pueden variar teniendo en cuenta las orientaciones específicas de los bachilleratos, a grandes rasgos pueden ser divididas en tres grupos: Sociales, Exactas y Naturales y Comunicación. Lo interesante de las áreas radica en la posibilidad de analizar una misma problemática desde las diferentes miradas propuestas por cada disciplina. Desde este punto de vista, el conocimiento no se fragmenta en una multiplicidad de miradas que muchas veces inhiben su aprensión, sino que asume un carácter holístico que permite una mayor apropiación del mismo.

*“El área de ciencias sociales tiene como eje general definir la relación capital-trabajo, y en esa gran relación, hay distintas entradas, de allí se reconoce toda la complejidad de cada disciplina bordeando la temática (...) mi materia, “Tecnología y sociedad” (la) cruzamos con Economía y con Problemática Social contemporánea, (que es) historia. (Docente de Tecnología y sociedad, BJA1).*

Asimismo, la enseñanza busca trascender el sentido común ofreciendo diversos marcos teóricos que son puestos en vinculación con la propia experiencia de los estudiantes. El docente se vuelve una figura central en la mediación del saber y los alumnos, ya que su función es la de problematizar y orientar el análisis aportando un corpus de conceptos y teorías necesario para lograr un conocimiento crítico de la realidad (Brusilovsky, 2006).

*“La pregunta que yo me hago y me la estoy contestando, es ¿De qué forma es posible favorecer la apropiación de los textos? Bueno, le estoy buscando la vuelta. Yo creo en esto de la lectura, la reescritura de textos, actividades que apunten a agarrar un objeto y completarlo uno, digamos. Te doy un ejemplo, una de las primeras semanas de trabajo, hago referencia a la acumulación originaria y un alumno durante cinco minutos me explicó la acumulación originaria con un conocimiento conceptual de lo que era el capítulo XXIV del Capital, mejor que el mío y con un lenguaje de lo que es un pibe de 18 años del tercer Cordón del Conurbano de Buenos Aires. Lo entendieron todos, y lo entendió hasta al punto de poder contárselo a sus compañeros. Esto es apropiación, esto es de él. Los dos o tres conceptitos no eran de él, pero el relato era de él”. (Docente de Recursos Humanos, BJA 2).*

Sin embargo, para los bachilleratos, esta orientación no debe generar una relación de desigualdad de poder entre los docentes y los estudiantes, dado que la autonomía intelectual debe ser el resultado del proceso de aprendizaje. En tal sentido, se plantea la necesidad de poner a disposición de los estudiantes interpretaciones teóricas diferentes, a partir de las cuales poder establecer relaciones y comparaciones. El vínculo dialógico, basado en el respeto y aceptación de ideas de los otros, aparece como un aspecto



central de la relación docente-alumno. El diálogo no se reduce a una cierta amabilidad con la ignorancia del otro, ni a una tolerancia respetuosa a “otra” cultura un tanto esencializada, sino que implica reconocer en la palabra de cada singularidad la parte de verdad que hay sobre el mundo, a la vez que promueve recuperar el derecho a la propia voz (Rodríguez, 2008).

*“En filosofía nos preguntamos la cuestión de los contenidos, nosotros no damos Platón, Aristóteles, Thomas, Descartes, Kant, Hegel, Marx, ahí nosotros nos juntamos y armamos un programa que tiene tres ejes, ¿qué es la filosofía?, ¿qué es la realidad? y ¿quién la decide? Y en base a eso disparamos un montón de problemas que van surgiendo ahí en el curso y sobre los cuales vamos trabajando, no por autor, sino que nos parece interesante trabajar por problema y pensar también los problemas que vayan surgiendo ahí (...). Esta bueno porque se dan autorreflexiones respecto de un tema que es el poder, bueno ¿el poder es solo lo que está afuera y acá no hay poder porque nos sentamos en ronda? En base a los textos pueden surgir cualquier temática, como que damos, tomamos los textos solamente como disparador de preocupaciones y reflexiones que ellos y nosotros traigamos”. (Docente de Filosofía, BJA 1).*

Desde este punto de vista, el docente no parecería ser la causa del aprendizaje, sino que su logro radica en dotar de sentido al mismo, propiciando en los estudiantes un compromiso con el conocimiento y con la forma en la cual se aprende. Los contenidos no solo se transmiten mediante el currículum escolar, sino también en la misma relación que se establece entre el docente y los estudiantes. En tal sentido, si un buen currículum es aquel que hace posible unas normas que valgan la pena (Stenhouse, 1997), la tarea del docente se vuelve un aspecto crucial en la generación de ese clima de aula basado en un mayor grado de identificación entre las normas de los jóvenes y adultos que participan y la de los docentes. La construcción de ese conjunto de valores compartidos entre los actores constituye el sustrato sobre el que se puede transmitir el conocimiento.

*“Hay normas que son parte del currículum que ya están planteadas y demás, por ejemplo, cualquier situación de necesidad de retirarse antes del espacio escolar...(pero) en el aula (las normas son) parte de una situación de diálogo, no hay un cartelito que diga ante la situación (que se debe hacer), se va construyendo en la relación con los estudiantes, con los cursos, en el espacio de los delegados donde participan los estudiantes y se hablan estos temas, en el día a día se transmiten en la misma relación, en los significados que están circulando”.(Coordinadora, BJA 2).*

En los bachilleratos populares, el conflicto no se evita, sino que se transforma en una herramienta educativa basada en la participación que tienen los estudiantes y docentes en la construcción de las normas. En tal sentido, se reconoce que las asambleas son el espacio por excelencia donde se dirimen

los conflictos internos. Existe un primero tipo de asamblea que se realiza al interior del propio curso, dentro de la cual se resuelven los problemas que atañen exclusivamente a esa división. Sin embargo, lo que puede haber comenzado como el conflicto interno de una clase, puede terminar postulándose como una regla general dentro del funcionamiento del bachillerato. En este caso, el debate se amplía a la totalidad de participantes, docentes y alumnos de todos los niveles, dando lugar a la asamblea general. Esta, funciona como un espacio escolar donde la democracia participativa es el fundamento a partir de la cual se produce la acción de debatir. En las asambleas, la reflexión es colectiva, en tanto que el diálogo se establece en igualdad de condiciones, pero la decisión es individual, ya que terminada la instancia de debate, cada uno realiza su voto.

*“¿Qué es la asamblea? es la posibilidad de pensar la asamblea como una posibilidad de otras subjetividad, individuos que piensen por su propia cabeza y tienen que consensuar con sus compañeros, donde todos somos responsables de lo que hacemos” (Docente Economía, BJA 2).*

*“Por ejemplo, las asistencias, nosotros decidimos entre todos, ¿no?, con los estudiantes – que cuando un estudiante cumple una cantidad de faltas – 25 – se hace una asamblea dentro del aula, con los estudiantes y los profes, donde se discute la situación, si se reincorpora o no. Y eso ocasiona muchas veces, muchos problemas, donde se genera, como que los estudiantes toman la decisión de expulsar a un compañero. Y no está bueno eso”. (Docente Matemática, BJA 1).*

La invitación a participar en la construcción del espacio cotidiano de la escuela, se propone como una herramienta fundamental que permite transformar la desafección inicial, propia de los jóvenes y adultos que reanudan su vínculo con el sistema educativo luego de años de exclusión y abandono, en un compromiso con la práctica escolar, individual y colectiva. Desde este punto de vista, se reconoce que son sus historias de vida las que “entran a la escuela”, las que conforman la organización y se incorporan como parte de la práctica de enseñanza-aprendizaje de los bachilleratos, y es, a la vez, el encuentro de estas historias con los márgenes institucionales lo que recrea la cultura escolar en la propia experiencia educativa de los actores.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Conviene señalar que los aspectos que se han desarrollados en lo que refiere al modo de proceder de los bachilleratos son una muestra representativa de un conjunto mayor de elementos que conforman su cultura escolar. Sin embargo, esta selección se ha realizado con el fin comprender a la cultura escolar

como *producto, y productora*, del interjuego que existe entre los marcos institucionales y los márgenes de acción de los actores.

Como se ha destacado a lo largo de esta presentación, en su modo de funcionamiento, los bachilleratos recuperan la experiencia de los sujetos que en ellos participan. Sin embargo, no lo hacen a partir del reconocimiento de una *carencia* que ubica a la tarea pedagógica en el espacio de la contención y la asistencia, sino que por el contrario, rescatan el lugar que, en medio de tantas privaciones, le ha quedado a la *agencia*. Desde este punto de vista, la invitación a participar en la construcción de la cultura de la escuela, se convierte en un elemento central para entender la importancia que adquiere el compromiso en el marco de su experiencia escolar. Un compromiso que no solo vuelve accesible al conocimiento, sino que también permite una apropiación, y significación de las reglas establecidas, recreando de manera continua, la lógica institucional propia de los bachilleratos populares.

Esta misma participación es la que hace del compromiso un espacio de pertenencia; es este *ser y hacer* en ese espacio lo que se vuelve constitutivo de la cultura de la escuela. A la vez, es esta misma cultura escolar la que los incluye y seguramente incide de una manera particular en la continuidad y finalización de sus estudios. Quedará para un próximo análisis indagar respecto del lugar que tiene en la trayectoria educativa de los jóvenes el haber participado por una experiencia educativa como la que proponen estos bachilleratos populares.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, citado en MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; PINAZO, S. (2004) Conflicto, Disciplina y Clima de Aula: La Garantía Social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En MOLPECERES PASTOR, M. (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*. Montevideo: CINTERFOR.
- BORZESE D., Y BOTTINELLI, L. (2005) Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes. Algunos datos para la reflexión y la acción. En KRICHESKY (coord.) *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc, OEI, UNICEF, Fundación SES.
- BRUSILOVSKY, S. (2006) *Educación Escolar de Adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- DUBET, F y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- ELIZALDE, R. (2008) Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, en ELIZALDE, R.; AMPUDIA, M (COORD.) *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- ELIZALDE, R. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp52-57.
- GALLART, MA. (2006) *La Construcción Social de la escuela media. Una Aproximación Institucional*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- JACINTO, C. (2006) La Escuela Media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. Documento Básico, Segundo Foro Latinoamericano de Educación: la escuela media: realidades y desafíos. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- KESSLER, G (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- LOPEZ, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; PINAZO, S. (2004). Conflicto, Disciplina y Clima de Aula: La Garantía Social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En, MOLPECERES PASTOR, M. (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*, 24, Montevideo: CINTERFOR. Pp255-300
- RODRIGUEZ, L. (2008). Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp 6-8.
- SÁNCHEZ OBREGÓN (2004) Introducción a la obra de Dewey, J. *Experiencia y Educación*. Serie Memoria y Crítica de la Educación, Madrid: Biblioteca Nueva.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Morón: MCEP, 1997, citado en MARHUENDA, F.; NAVAS, A.; PINAZO, S. (2004). Conflicto, Disciplina y Clima de Aula: La Garantía Social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En, MOLPECERES PASTOR, M. (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación*, Montevideo: CINTERFOR.

- TIRAMONTI, G. (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires: FLACSO.
- TENTI FANFANI, E (2004). Notas sobre escuela y comunidad. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TYACK, D & L. CUBAN (1997). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, citado en TIRAMONTI, G. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires: FLACSO.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.