

# 2

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

## DOSSIER

Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes

## Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**  
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**  
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **Espinoza, A. M.; Acevedo, C.; Casamajor, A.**  
La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana  
*Reading in the first cycle of primary school: the case of human nutrition*
- **González, M. A.**  
Un análisis de las experiencias educativas y vínculos intergeneracionales en poblaciones migrantes  
*An analysis of school experiences and intergenerational relations in migrant population*
- **Bulfon, P.; Fontana, L.; Romero, S.**  
Régimen Académico y Producción de Subjetividades en las Escuelas Secundarias de Río Negro  
*Academic Regime and Production of Subjectivities in the Secondary School of Río Negro*

# RÉGIMEN ACADÉMICO Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE RÍO NEGRO

*Academic Regime and Production of Subjectivities in the Secondary School of Río Negro*

PABLO BULFON\*, LAURA FONTANA\*\* Y SANDRA ROMERO\*\*\*

Recibido  
17|02|20

Aceptado  
11|08|20

Artículos  
científicos

## RESUMEN

La Escuela Secundaria es, desde su singularidad organizacional, una construcción social versionada de los modos generales de lo escolar. Esto implica el desarrollo de un modelo propio de concretar la tarea institucional, en relación a los modelos propuestos en las regulaciones de las políticas públicas. El proyecto de investigación “Régimen Académico y Producción de Subjetividades” propone estudiar esa construcción social que es la escuela secundaria de Río Negro, a partir de comprenderla en su realización, en el marco de las políticas de innovación y cambio educativo y desde las herramientas teórica-metodológicas que proveen los enfoques institucionales, el análisis político del discurso educativo y el análisis de la subjetividad. Este artículo da cuenta de la proyección de la investigación en curso y de sus primeros recorridos en el campo escolar.

**Palabras clave:** Régimen Académico, subjetividades juveniles, Escuela Secundaria, modelos institucionales.

\* Profesor en Ciencias de la Educación, Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Doctorando en Educación FaHCE, UNLP. Profesor regular cátedra Introducción al Estudio de las Instituciones Educativas. Co-Director del Proyecto de Investigación Régimen Académico y Producción de Subjetividades. FACE-UNCo. Correo electrónico: [pablo\\_bulfon@yahoo.com.ar](mailto:pablo_bulfon@yahoo.com.ar)

\*\* Profesora en Historia, Especialista y Magíster en Didáctica. Psicóloga. Doctoranda en Educación UNCo. Profesora Regular Área Didáctica de las Ciencias Sociales Orientación Filosofía; Área Psicología del Desarrollo Orientación Adolescencia y Adulterez y Área Didáctica, orientación General. Directora del Proyecto de Investigación Régimen Académico y Producción de Subjetividades. FACE-UNCo. Correo electrónico: [laurafontana123@hotmail.com](mailto:laurafontana123@hotmail.com)

\*\*\* Licenciada en Educación de Nivel Primario. Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades, Mención en Evaluación e Investigación Educativa, UNQui. Profesora Regular Área Institucional. Integrante del Proyecto de Investigación Régimen Académico y producción de Subjetividades. FACE-UNCo. Correo electrónico: [sandrirome10@gmail.com](mailto:sandrirome10@gmail.com)

## ABSTRACT

From its organizational peculiarities, secondary school is a versioned social construct within the general forms of education. This implies the development of a unique institutional task model in relation to the models proposed by public policy regulations. The research project "Academic Regime and Subjective Production" aims to study the social construct represented by Río Negro's secondary school. This includes analyzing its structural make-up within the framework of innovation and educational change policies, the impact of the theoretical and methodological tools offered by institutional approaches, a political analysis of the educational discourse, and an analysis of subjectivity. This article provides an account of this ongoing research project and its first steps into the field of education.

**Key words:** Academic Regime, youth subjectivity, Secondary School, institutional models.

Quienes puedan y tengan la paciencia necesaria, no dejen de recorrer la ruta 23 que va desde el puerto de San Antonio y llega a la entrada de Bariloche. Descubrirán con asombro una seguidilla de pueblos conocidos como los pueblos de la línea sur. De un paisaje casi jurásico, estos pequeños pueblos se alinean a la meseta de Somuncura; asombran por la desolación de sus vientos y por la llanura de sus mesetas; por la persistencia en el tiempo de una vida social enorme, variada, llena de historias; por la riqueza de su gente y por la existencia de un imaginario institucional que escenifica lo más típicamente patagónico. En uno de esos pueblos del sur, tuvimos la oportunidad de coordinar una reunión de docentes que se citaban a debatir el programa de cambio curricular conocido como Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Al final del intenso día de trabajo, registramos un interrogante que quedó inconcluso, sin respuesta alguna, que daba cuenta de las dificultades que habían trajinado hasta entonces todxs<sup>1</sup> lxs presentes: ¿Cómo producir cambios en la escuela? Esta pregunta, que remite inexorablemente a la realizada por Tyack y Cuban (2001),<sup>2</sup> en su muy referenciado trabajo, expresa la preocupación de la mayoría de lxs docentes de la provincia, en relación a las políticas públicas educativas de innovación y cambio<sup>3</sup>. El interrogante que nos realizaran en esa ocasión es absolutamente pertinente y de carácter general. Es una pregunta que se encuentra instalada no sólo entre lxs docentes de la línea sur, sino también entre lxs docentes del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Es la misma pregunta que atraviesa de lado a lado la dinámica de funcionamiento de las escuelas secundarias de Río Negro y seguramente de otras provincias argentinas. ¿Cómo producir cambios en la escuela? interroga el núcleo central de las políticas educativas públicas y expresa una situación que interpela fuertemente los modos en que están siendo las escuelas secundarias en la actualidad. Creemos que el interrogante manifestado por lxs docentes en aquel hermoso pueblo sureño, condensa las enormes dificultades que tienen las escuelas secundarias rionegrinas para implementar los cambios propuestos en el Régimen

<sup>1</sup> Haremos uso de la “x” para referirnos al género porque esta es una de las formas en que se intenta evitar la supuesta neutralidad del lenguaje, cautiva de la lógica binaria masculino/femenino incluyendo así otras identidades.

<sup>2</sup> Tyack y Cuban (2001), dan cuenta de las permanencias de lo escolar a través del concepto de *gramática escolar*. Sin distinguir uno y otro, utilizaremos esta noción y la de *forma escolar* para referirnos a las invariantes que la escuela, en la universalidad de su construcción social, fue dándose a través del tiempo.

<sup>3</sup> Según la base de datos de la Red de Investigadorxs en Educación Secundaria (RIES, 2018), cambio e innovación son dos conceptos que se distinguen y fusionan. Utilizaremos las concepciones que surgen de esta red, ya que nos parece adecuado incluirnos en esas definiciones. Comprenderemos al cambio educativo como modificaciones en las estructuras institucionales promovidas por las políticas educativas, cuestión que se ajusta a los propósitos del artículo.

Académico (RA), una novedosa regulación cuya finalidad es establecer el modelo institucional de la ESRN. La pregunta que enuncian es válida. Nosotrxs la reformulamos del siguiente modo: ¿cómo establecer nuevos modelos institucionales que cambien el modelo actual de escuela secundaria? ¿Cómo hacerlo, sin por ello volver a repetir lo ya hecho hasta el momento? Estos interrogantes no tienen una respuesta unívoca ni simple. Un comentario, realizado en esa reunión, pone en relieve la particular dinámica de lo escolar en la región patagónica: el colectivo docente que se había dado cita para debatir sobre la escuela secundaria, manifestó que en su ESRN no fue posible modificar el esquema de trabajo (que en el RA se propone grupal e interdisciplinario, entre otras cuestiones), debido a la decisión del equipo directivo de mantener la tradicional organización en disciplinas. Es entonces que aquello que empieza a generar nuevos modos de funcionamiento encuentra, en la realidad cotidiana, límites a sus propias pretensiones de cambio. No tanto como resistencia a modificar la organización escolar, que sería una de las interpretaciones posibles, sino como *tensiones* en que el imaginario escolar se ve interdictado por otras formas de producir la escuela.

En las páginas que siguen intentaremos describir el proyecto de investigación *Régimen Académico y Producción de Subjetividades. La construcción social de la escuela secundaria rionegrina* (actualmente en curso), con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, cuya finalidad es indagar en las tensiones producidas entre políticas educativas públicas de innovación y cambio y las organizaciones escolares concretas. Creemos que la enunciación de lxs docentes de la línea sur acerca de las modificaciones propuestas en el RA, revela esas mismas tensiones; la expresan sin encontrar, por ahora, una vía de resolución. Con esta propuesta de investigación pretendemos comprender qué interdicciones se están produciendo entre las secundarias del programa ESRN y el RA, tomando a este régimen como el rezumo de la propuesta de innovación y cambio que lleva adelante la Dirección de Escuelas Secundarias (DES) del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro (MEDDHH). Entendemos que la regulación establecida por la DES modifica el paisaje escolar, a la vez que promueve nuevos recorridos para la escolarización secundaria.

El RA se presenta como el instrumento regulatorio “que incide en la cultura institucional, el modelo escolar, el trabajo docente, la trayectoria escolar y la vinculación con la familia y la sociedad” (RA, 2018, p. 1). Propone que el recorrido de lxs estudiantes por la escuela o trayectorias escolares se piense “en la experiencia educativa, mediante el cual el estudiante en relación con la institución construye y se apropia de aprendizajes a partir de un corpus de saberes” (RA, 2018, p. 8). Estas referencias subrayan el carácter productivo que tiene el

programa ESRN. Las organizaciones sociales establecen mecanismos regulatorios que median entre las instituciones generales y las concreciones que se observan en los comportamientos de los sujetos. De la misma manera, comprendemos que toda modificación en el funcionamiento institucional provoca deslizamientos en la posición subjetiva. Por ejemplo, el desplazamiento que produce la eliminación de la figura de estudiante repitente en el RA, confronta con el imaginario sobre la función escolar. Las tensiones que esta confrontación provoca, se articulan en cada escuela de muy diferentes modos, según el contexto social, la historia de la organización, etc. En suma, según los diferentes elementos que estructuran la realidad de una escuela en particular. La manera de tramitar esas tensiones se puede observar, desde nuestra perspectiva, utilizando las herramientas teórico-metodológicas que provee el enfoque multilocal de la investigación educativa. Para decirlo de otro modo, nos interesan estas interlocuciones entre regulaciones y funcionamientos, que se viven de manera local pero que encuentran una resonancia en la generalidad del campo institucional. Este enfoque, permite sostener que el RA y la producción de subjetividades escolares se vinculan en el plano de la realidad social, son parte de un *rapport*<sup>4</sup> en el cual la constitución subjetiva se desarrolla. La bifrontalidad que el enfoque multilocal conlleva, facilita la observación y registro del movimiento que se da entre las regulaciones generales, en nuestro caso escritas en el RA, y las formas siempre distintas y singulares de las trayectorias escolares. Es una perspectiva que se sostiene metodológicamente en la característica compleja y multisignificativa del objeto de estudio y es parte del conjunto de nociones teóricas que permiten interpretar y comprender los acontecimientos observados en el campo escolar.

Presentaremos a continuación los aspectos fundamentales del proyecto *Régimen Académico y Producción de Subjetividades. La construcción social de la escuela secundaria rionegrina*, sus anclajes teóricos, metodológicos y las primeras aproximaciones al campo de investigación escolar. Vale aclarar que este es un proyecto reciente, novel, que se encuentra en su fase inicial de realización. Al momento, nos encontramos revisando y ajustando los instrumentos de indagación, las categorías teóricas y el enfoque de análisis. Estamos conformándonos como grupo de investigación, ensayando el aparato de observación y registro. Esperamos construir pronto los primeros análisis, sabiendo que la tarea que tenemos por

<sup>4</sup> En la literatura pedagógica francesa (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998; Charlot, 2007), de donde tomamos esta noción, el *rapport* focaliza en la vinculación o experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998) de los sujetos con el saber socialmente validado, en relación a la naturaleza, a los demás y consigo mismo.

delante es contingente<sup>5</sup> y ajustada al contexto social de las organizaciones escolares, cargada de imponderables. Pero sabemos también que toda indagación es siempre una proposición, nunca una certeza; es el lugar donde la hipótesis se emplaza centralmente. La investigación es un espacio que se ubica entre lo imaginado y la realidad social, a la espera que los sentidos reformulen las significaciones iniciales. Este es el contexto que proponemos para leer lo que sigue.

### **Propósitos y categorías analíticas: la construcción social de la escuela secundaria rionegrina**

Como dijimos anteriormente, el proyecto de investigación que abordamos aquí se propone comprender la construcción social de la escuela secundaria rionegrina, como un asunto de todos, focalizando en la producción subjetiva de jóvenes en el proceso de institucionalización del Régimen Académico. Para ello, se toman algunas regulaciones establecidas en el programa ESRN, las que se incluyen en el RA y las que derivan de su implementación en las escuelas secundarias de la provincia. Las categorías nucleares que ordenan el trabajo de campo, por ahora son las que organizan el modo de funcionamiento escolar de la ESRN. En primer lugar, la noción de *inclusión escolar*, colindante a la noción de trayectoria escolar, que implica otras formas de funcionamiento de la organización de la escuela. En este sentido, se observan, principalmente, reacomodamientos y revisiones en la organización del trabajo docente, que ahora se propone colaborativo, interdisciplinar y por área de saberes. Para los docentes, la inclusión escolar modifica las formas de trabajo conocidas y demanda nuevos posicionamientos que ahora son con otros y por áreas. Configura un punto focal que proporciona información relevante acerca de las tensiones entre modelos institucionales en puja. En segundo lugar, en el programa ESRN se implementan otros espacios curriculares novedosos, como el espacio de vida estudiantil (EVE), que establece un lugar de participación para los estudiantes sin la figura predominante de la autoridad de los adultos. Este espacio está contenido en el diseño curricular y forma parte de los saberes que tienen que recorrer en la escuela, con la característica particular que es realizado por los propios estudiantes. Es razonable que se constituya, entonces, en una categoría general: la participación de los estudiantes en la construcción de la ESRN. La participación es un aspecto del RA sostenida en la centralidad de los estudiantes en el currículo.

<sup>5</sup> Este artículo se escribió hacia finales de 2019, antes de la situación de Pandemia del COVID-19 y la consecuente cuarentena, cuestión que modificó todos los tiempos planificados para el trabajo de campo.

Se articula a la noción de inclusión educativa. Según las primeras observaciones, este aspecto de la organización de la ESRN estaría originando corrimientos en las formas de producción de subjetividades.

En resumen, podríamos decir que las dos categorías identificadas sistematizan las primeras indagaciones en las escuelas, a la vez que se refieren a las lógicas articuladoras entre inclusión educativa, organización escolar y subjetividad; que estas categorías son extractadas de la forma escolar propuesta en el programa ESRN, a la vez que dicha forma está produciendo una nueva configuración de lo escolar. De esta manera, los análisis e interpretaciones de los datos obtenidos en el campo se realizan en relación al estudio de las continuidades y rupturas que tensionan los modelos institucionales; fundamentalmente las reconfiguraciones que produce, en la forma escolar<sup>6</sup>, la noción de inclusión educativa. En el mismo sentido de cambio, en tanto irrupción que disloca el imaginario cultural de las organizaciones escolares, se observan y registran las producciones subjetivantes que emergen de las nuevas configuraciones del modelo institucional, entendiendo que ellas promueven otros y novedosos recorridos para la experiencia escolar de lxs estudiantes.

### Estudios previos sobre escuela secundaria e inclusión escolar

El objetivo general del proyecto es observar, describir, analizar e interpretar la construcción social de la escuela secundaria rionegrina, focalizando en la producción de subjetividades de jóvenes<sup>7</sup> en el proceso de institucionalización del Régimen Académico, en la zona del Alto Valle de Río Negro. Con este objetivo en mente, se indaga en la realidad escolar con el fin de revisar las políticas públicas en relación a las organizaciones escolares singulares y los efectos significantes que tienen en lxs estudiantes. Se entiende que la escuela media argentina brinda

<sup>6</sup> Sobre una base historiográfica de las instituciones educativas, Vincent, Lahire y Thin (1994) definen la forma escolar como un tipo particular, histórico y situado de configuración de la experiencia escolar que impuso, en principio en la Europa del siglo XVI, un modo de socialización. A la vez que su forma organizacional se configuró como la hegemónica, su sentido imaginario y simbólico logra constituirse como la única forma posible de realizar la educación.

<sup>7</sup> Desde esta mirada sociocultural crítica ubicada en el contexto latinoamericano, somos conscientes de las dificultades para definir los contornos de un objeto/sujeto nómada. Pues entendemos que la condición juvenil es más una “situación de intercambios que un espacio de referencias” y visiones generacionales definitivamente separadas; junto a la presencia de un presente incesante con poco pasado y poco futuro (García Canclini, 2005). De esta manera, lxs jóvenes, en tanto sujetos sociales, “constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación/tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada en los esquemas de la cultura vigente” (Reguillo, 2007, p. 50).

una oportunidad única para observar las políticas públicas en educación, especialmente aquellas que se orientan a la inclusión educativa. La centralidad del nivel en la agenda de investigación educativa, puede constatarse en la cantidad y variedad de grupos de investigación dedicados a ella. El buscador de la base RIES<sup>8</sup> arroja 544 proyectos dedicados a investigar en escuelas secundarias, de los cuales 166 de ellos tienen como temática estudios sobre la inclusión escolar. Estos estudios han inflacionado en las últimas décadas, especialmente a partir de los estudios de Braslavsky (1985) acerca de la discriminación educativa argentina y más acá en el tiempo, de la recopilación de trabajos en *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos* (1999). Le otorgamos un lugar destacado a estas investigaciones que, seguramente, tienen su apogeo en la aprobación, en diciembre de 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Este es un tema que merece indagarse, ya que probablemente los grupos de investigadores que llevaron a cabo estos trabajos están expresando de alguna manera, la necesidad de las políticas públicas de incluir a grupos de jóvenes tradicionalmente excluidos de la escuela. En Río Negro, se observa la emergencia de este fenómeno a finales de la década de los '90, en el dictado de una serie de resoluciones que, bajo la categoría de destino de las vacantes, empiezan a declarar la preocupación del sistema educativo por los estudiantes que quedaban fuera del colegio, repetían o directamente abandonaban la escuela secundaria. No entraremos a debatir esta cuestión, sino sólo mencionarla porque entendemos que refiere a la inclusión educativa como heredera de una historia que va más atrás de la LEN, a una variedad de sentidos que da cuenta de la complejidad del campo de estudio.

Asociado al enfoque histórico y situado que subyace en los fundamentos de la investigación, aparecen los estudios de corte microfísicos que ponen de relieve el modo en que dialogan políticas públicas en educación y organizaciones escolares (Ball, 1987; Bacharach y Mitchell, 1987; Blase, 2002). Desde la perspectiva de análisis adoptada, la subjetividad se ensambla en el marco general de los discursos que circulan dentro de las escuelas, en su singularidad, en su concreta existencia cotidiana. Esto no implica solapar la organización a lo social mismo. Por el contrario, se presenta como un sistema complejo, “ontológicamente propio, que se expresa en su propia historia, en cuyo curso se definen sus necesidades” (González Rey, 1997, p. 3). Del mismo modo, la producción discursiva siempre va de la mano de la producción cultural y de sus vicisitudes en relación a la universalidad de los significantes que

<sup>8</sup> Base de producción de conocimiento sobre educación secundaria en Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Se puede consultar en <http://baseries.flacso.org.ar>

sujetan lo social (Buenfil Burgos, 2010). Es posible sostener, de este modo, el carácter articulador que tiene el Estado en las regulaciones de lxs sujetxs educativxs y, por lo tanto, en la producción de subjetividades.

En el mismo curso teórico, y con la misma relevancia de los estudios micropolíticos, aparecen en el campo de la investigación comparada diversos estudios en torno a las posibilidades del modelo institucional tradicional de responder a las demandas de inclusión educativa (Acosta, 2011, 2012, 2015; Southwell, 2011; Terigi, 2008; Tiramonti, 2004). Como dijimos antes, entendemos que estas demandas se deben a razones históricas, referidas a la universalidad e incorporación de sectores sociales subalternos a la escuela secundaria. El modelo institucional, en este sentido, compondría un efecto local de escolarización en relación a una gramática escolar y a los procesos de fragmentación y segmentación del sistema educativo. Estos conceptos tienen plena vigencia en la investigación educativa y del mismo modo podríamos remontarlos al referido trabajo de Braslavsky (1999) en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO). En este estudio, la importancia del concepto de modelo institucional radica en que permite observar y registrar las tensiones que emergen en la capacidad de cambio escolar que estaría reflejando los esfuerzos del ministerio público educativo por resolver los problemas que limitan las posibilidades de implementar el programa ESRN.

### **Perspectiva metodológica**

Como explicamos anteriormente, el estudio del programa ESRN se encuadra en dos dimensiones de análisis fundamentales. Por un lado, referimos a la implementación de un nuevo Régimen Académico que intenta regular y reconstruir el formato y el funcionamiento escolar, a partir de comprender la noción de inclusión educativa como estructurante de esa reconstrucción. En este punto, insistimos en la fabricación y refabricación de la escuela, como una contingencia que reconoce procesos históricos recientes; por otro lado, expresamos que mapear y cartografiar procesos o fenómenos de subjetivación de lxs jóvenes rionegrinx permite esclarecer articulaciones significantes entre las normas generales (en este caso, el RA) y las producciones singulares. Desde este encuadre, creemos pertinente interrogarse por las afectaciones que se producen entre escuelas, políticas públicas de educación y sujetxs. O, dicho de otro modo, sobre los efectos significantes de la construcción escolar y los enmarcamientos discursivos (de las culturas escolares) en que se juegan las subjetividades. Intentamos encontrar, en esas

articulaciones, algunas claves que permitan reflexionar acerca de la producción subjetiva e institucional en que se construye socialmente la escuela secundaria en Río Negro.

Desde la perspectiva metodológica elegida, pensamos que la indagación social se encuentra con una realidad pre-interpretada por lxs sujetxs. Esto quiere decir que el punto de vista de lxs sujetxs es siempre relacional (en vinculación con otrxs y con el mundo) y que además expresa la interacción dinámica entre la actividad de interpretación y las condiciones del contexto. La doble hermenéutica que implica esta relación requiere que lxs investigadorxs se sustraigan de las interpretaciones de lxs sujetxs, incluso suponiéndolas como parte de sus propias interpretaciones. Es por esta razón que proponemos adoptar un abordaje cualitativo del objeto-sujetx de estudio que apunta a describir, comprender, interpretar y explicar multidimensionalmente la problemática elegida; contemplando la posibilidad de incluir información cuantitativa para complementar, triangular y enriquecer los análisis sobre el objeto de estudio.

En relación a la construcción de los instrumentos de indagación, en un primer momento del proyecto de investigación, hicimos una primera elección basada en el cuestionamiento a la mirada única y objetiva, que implica el cercenamiento de las interpretaciones múltiples o de los múltiples puntos de vista. Dicho de otra manera, entendemos que las perspectivas subjetivas no son únicas ni homogéneas, que no consisten en fragmentos sociales ni se encuentran aisladas de su entorno. Por el contrario, son fenómenos y procesos relacionales; se articulan al orden escolar y a las perspectivas de otrxs sujetxs implicadxs, en función de los vínculos y posiciones intersubjetivas e institucionales. Desde este lugar, propiamente cualitativo, afirmamos que los enmarcamientos teóricos y metodológicos vienen a operar como caja de herramientas que al desplegarse permite, a partir de la relación dialéctica teoría-empiría, la construcción de lo múltiple y complejo.

En un segundo momento, decidimos poner en cuestión nuestros planteos metodológicos con el fin de complejizarlos y profundizarlos, para lo cual recurrimos a la perspectiva de la etnografía multilocal, principalmente la ofrecida por Marcus (2011). A decir verdad, esta elección produjo ciertas rupturas que reconfiguraron no sólo el enfoque metodológico sino también el objeto de análisis. Esto es, nos vemos interpeladxs y convocadxs al mismo momento, ya que el enfoque multilocal nos permitía superar la dualidad que tradicionalmente se labora en la investigación educativa. En este sentido, al momento de volver a revisar el objeto de estudio decidimos movernos de la lógica dualista ideográfica/particular vs. general/universal, a trasvasar y migrar hacia lo múltiple. El objeto ya no es lo particular, lo único,

lo local, lo situado, lo irreplicable, ni tampoco una expresión de lo universal, lo colectivo, lo relacional. Es ambas a la vez, es multilocal, una expresión integral emergente de la yuxtaposición de fenómenos comparativos y relacionables. No se trata sólo de una cuestión de giro metodológico, sino al mismo tiempo de un cambio de perspectiva sobre el objeto, que si bien es el mismo ya no es mirado de la misma manera. Ya no se trata de localizarnos en un análisis dicotómico, dualista, sino que ahora es uno en sus relaciones; uno en su devenir siendo. En palabras de Marcus (2011):

El objeto de estudio es en última instancia móvil y múltiplemente situado. Cualquier etnografía de tal objeto tendrá una dimensión comparativa que le es constitutiva en la forma de yuxtaposición de fenómenos que convencionalmente han parecido como (o, conceptualmente, han sido mantenidos como) “mundos aparte”. La comparación se reintegra al mismo acto de especificación etnográfica a través de un diseño de investigación basado en yuxtaposiciones, en el cual lo global se colapsa en, y es vuelto parte integral de, situaciones locales paralelas y vinculadas entre sí, más que como algo monolítico o externo a ellas. Este movimiento hacia la comparación incorporada en la etnografía multilocal estimula los análisis de culturas ubicadas en un paisaje para el cual no hay hasta el momento una concepción teórica desarrollada o un modelo descriptivo. (pp. 115-116)

De esta manera, reconocemos que el marco holístico con el que se analizan a lxs sujetos locales, requiere del empleo de estrategias que siguen “literalmente las conexiones, asociaciones y relaciones imputables [que] se encuentra en el centro mismo del diseño de la investigación etnográfica multilocal” (Marcus, 2011, p. 12). Obliga, a su vez, a modos distintos de cartografiar la construcción de datos, a formas diversas de exploración de la(s) subjetividad(es), en especial a lo que hace a la(s) corporalidad(es) y a la(s) sensibilidad(es). En palabras de Bonvillani (2014): “Formas ya canónicas como las entrevistas -concebidas como conversaciones focalizadas- hasta formas más novedosas que incluyen la ‘cartografía’ y las narrativas. Se explorarán, también, distintas formas de etnografía, como modos particularmente fértiles de acompañar experiencias diversas” (p. 2).

Inevitablemente, los conocimientos que resulten de la investigación, darán como resultado productos de intensidades y cualidades diversas, pues la función de traducción de un lenguaje o idioma cultural a otro sigue siendo una preocupación ética y teórica de lxs investigadorxs. Como se ha dicho innumerables veces, la reflexión epistemológica que sostiene una estructura del mundo contenida como interpretación, en la relación interior de la experiencia de la vida con la imagen de ese mundo, implica la adopción de una reflexividad que recupere, retome y elucide los sentidos otorgados en las prácticas sociales (Vasilachis De

Gialdino, 2006), sabiendo que esta es una tarea inacabada y fallida, que nunca todo puede decirse y de una sola manera. Es entonces que la complejidad del objeto de estudio, en los múltiples y diversos registros en que se ubica, requiere del empleo de una cantidad considerable de matices, dado que la práctica de traducir conecta los distintos sitios que explora la investigación junto con fracturas inesperadas e incluso disonantes del lugar social. En realidad, lo persuasivo del amplio campo que cualquier etnografía construye y mapea reside en su capacidad de generar conexiones mediante la traducción y el seguimiento de discursos distintivos de sitio a sitio. Y aquí, en este gran reto de la traducción, el aprendizaje del lenguaje literal sigue siendo tan importante como lo ha sido al preparar el trabajo de campo tradicional. En la investigación en curso, la traducción conlleva dar cuenta de los sentidos y significados que construyen y producen en discursos y prácticas lxs jóvenes rionegrinxs respecto de la transformación del RA, y cómo éstos inciden en sus procesos de subjetivación.

### Primeras aproximaciones a la ESRN

El territorio donde se lleva a cabo el trabajo de indagación, es la institución escuela y su imaginario escolar, tomada como una unidad organizacional concreta y singular. Siguiendo la lógica multilocal, se toman tres escuelas de la zona del Alto Valle de Río Negro, región centro norte de la Patagonia argentina. En esta zona se congrega la mayoría poblacional de la provincia, distribuida en cuatro ciudades principales: Cipolletti, Allen, General Roca y Villa Regina. Las escuelas elegidas se ubican en las dos primeras ciudades, en la parte norte del cordón valletano. La elección de las escuelas se realizó en función de sus antecedentes respecto de la implementación de políticas educativas públicas. En este sentido, se seleccionaron escuelas cuyas historias expresaran experiencias diversas respecto de las propuestas de política educativa: una de ellas viene de un programa denominado Escuelas de la Transformación, otra es una ESRN de reciente creación y la tercera es una escuela secundaria que nunca ha transitado procesos de innovación y cambio. Como se ve, las tres escuelas se diferencian no sólo por sus condiciones estructurantes, su historia y estilo de funcionamiento, sino que llegan al programa ESRN registrando distintas experiencias respecto de las políticas de innovación y cambio.

En el primer año de trabajo, se formularon las primeras herramientas de indagación a partir de identificar tres grupos institucionales dentro de las ESRN estudiadas. Si bien todavía no se ha terminado con la totalidad del trabajo de campo, los grupos con los que trabajamos vienen proveyendo una muy interesante información, abundante y rica en sentidos acerca de las categorías mencionadas anteriormente. El primer grupo está conformado por el equipo

directivo de la escuela, consistente en un director/a y dos vicedirectorxs. Si bien es cierto que en general el equipo directivo es más amplio y abarca a lxs secretarixs y prosecretarixs, observamos que ellxs eran lxs únicos que podían darnos una información detallada y extensa sobre la escuela secundaria y la implementación del programa ESRN. Entre otras razones, lxs directorxs y vices de las ESRN participan asiduamente de círculos de directorxs, junto a supervisorxs y equipos de apoyo técnico, cuya finalidad es la profundización y el acompañamiento al programa ESRN. El Ministerio de Educación provincial destina jornadas especialmente preparadas para estos círculos, pensados como grupos de pares, y coordinados por especialistas contratadxs para la ocasión. Se elaboran informes que son tenidos en cuenta por lxs decisorxs políticxs, a la vez que se realizan devoluciones que implican algún grado de compromiso entre lxs involucradxs. Este es un grupo posicionado desde la jerarquía institucional, que suele disputarle sentidos sobre la tarea escolar y el modo en que se tiene que llevar a cabo al Ministerio de Educación. Suelen ajustar sus comportamientos en función de la ubicación geográfica de la escuela y el contexto social en que se encuentra, actuando más de las veces como mediadores entre el poder político (en las figuras de las Dirección de Educación Secundaria y el Consejo Provincial de Educación) y lxs demás sujetxs institucionales. En suma, el equipo directivo brinda información acerca del proceso de implementación del RA, a la vez que informa sobre los reajustes, modificaciones y cambios en la organización escolar y el funcionamiento institucional que de ella derivan. Para este grupo, diseñamos entrevistas semiestructuradas, orientadas a la verbalización de las opiniones de lxs entrevistadxs, estructuradas principalmente alrededor de la categoría de inclusión educativa. En principio, se relevan los supuestos que sostienen la idea de inclusión escolar, y a partir de ahí, se caracteriza esta noción detallando cuáles herramientas institucionales e ideas pedagógicas hacen a una escuela inclusiva.

El segundo grupo es el de lxs estudiantes, agrupados en el Espacio de Vida Estudiantil (EVE). El Régimen Académico del programa ESRN establece que todxs lxs estudiantes tienen un espacio de participación específico, único y autónomo cuya finalidad es introducir a la vida democrática desde otro lugar, no signado por el aula ni por la relación asimétrica con lxs adultxs. Corresponde al ámbito del EVE distintas tareas que hacen a la organización escolar: las trayectorias formativas de lxs estudiantes, la conformación de Centros de Estudiantes, la organización de talleres, planificación y desarrollo de proyectos comunitarios o de vinculación socio-comunitarios o institucionales, entre otros.

El Programa de Convivencia y Participación escolar propone líneas de acciones transversales para generar más y mejores condiciones institucionales que fortalezcan la democratización en la Escuela. El desarrollo de una cultura democrática en la Escuela exige que todos los actores tengan voz, que esas voces sean escuchadas y que se fortalezca la participación real de todos desde una adecuada delegación de responsabilidades, legitimando las diferencias entre adultos y adolescentes. El proceso por el cual los sujetos quedan incluidos y formando parte de un colectivo con sus normas y regulaciones es gradual, costoso y finaliza al llegar a la adultez. La Escuela tiene la responsabilidad de trabajar para que los adolescentes y jóvenes lleguen a ser autónomos y responsables. En el “mientras tanto”, sostener la posición asimétrica es un resguardo, un lugar de protección y cuidado, teniendo en cuenta que la adolescencia es un tiempo de reestructuración, y que la apropiación de las normas es un horizonte educativo. Aun así, la participación de los estudiantes en la vida escolar tiene un protagonismo inherente a las responsabilidades y compromisos que les corresponde como integrantes de la comunidad educativa, a saber: integrar el Centro de estudiantes y participar del Consejo de Convivencia y del Comité Académico. (Resolución 3010, 2017, p. 13)

El EVE cuenta con el acompañamiento de una coordinación de referencia, cuya función es la de garantizar la participación de todos los estudiantes e identificar potencialidades y problemáticas que puedan ser impulsadas por ellos. Entonces, este segundo grupo está conformado por estudiantes y referente del EVE, que en un espacio de debate y consenso organizan su vida política institucional. Por esta razón, es un grupo importante porque brinda información sobre la categoría de trayectoria escolar. El grupo de estudiantes y EVE informa sobre la producción subjetiva, los desplazamientos de sentidos a partir de las modificaciones en las regulaciones establecidas en el RA (en especial, a partir de los cambios que introduce la figura de estudiante en trayectoria escolar), como también de los cambios que observan en la organización de la escuela (referidos al modo de transitar el currículo). Para este grupo institucional diseñamos grupos focales, entre estudiantes de distintos ciclos. La implementación de este dispositivo se encuentra todavía en una etapa de reformulación a partir de una primera prueba con estudiantes de una de las ESRN estudiadas. Esperamos poder completar este estudio en las otras dos ESRN, en el año en curso.

Por último, el tercer grupo es el de los docentes de las áreas en que se organiza el Diseño Curricular de la ESRN. Ellos son los destinatarios principales de los cambios propuestos por el ministerio público en relación a la estructura del modelo institucional y la tarea educativa. Entre estos cambios, se destaca la reorganización de las asignaturas en áreas de saberes, a cargo de docentes de distintas disciplinas, que se desarrollan a lo largo de la formación básica y orientada en que se certifica el Bachiller. Para este grupo, propusimos trabajar en grupos de reflexión

utilizando un dispositivo de formación dividido en dos partes: la primera destinada a indagar acerca de los problemas en la implementación del programa ESRN, fundamentalmente el Régimen Académico. La segunda, orientada a la reflexión sobre ese problema y el abordaje que lxs docentes hacen de él en sus prácticas cotidianas. Este dispositivo pivotea sobre la construcción imaginaria de la escuela, por lo que usamos estrategias lúdicas para relevar esos sentidos. Lo lúdico es uno de los elementos centrales que compone el dispositivo diseñado para el grupo de docentes. Este aspecto metodológico nos permite promover debates más abiertos, sin la presión del juicio sancionatorio de las normas que regulan las buenas prácticas educativas. Es decir, en el juego, pero más específicamente en lo lúdico que contiene el juego, las opiniones de lxs integrantes del grupo pueden decirse libremente, sin temor a ser examinadxs por ello. En este sentido, las personas asumen sus posiciones a manera de ensayo. Entonces, una de las características de la estrategia de indagación para con el grupo de docentes es lo lúdico desde el lugar de asunción de posiciones institucionales a partir de jugarlas libremente y en forma creativa. Vale aclarar, por último, que no se toman todas las áreas en que se organiza el currículo, sino solamente dos áreas por ESRN de distinta pertenencia según la orientación del colegio, la disposición de lxs integrantes, las posibilidades de acceso a las reuniones interdisciplinarias, etc. Algunos elementos que terminan por decidir la elección de quien informa se relaciona, muchas veces, con los medios reales de acceder a información relevante sobre el tema de estudio.

### Conclusiones parciales

Como dijimos antes, el proyecto *Régimen Académico y Producción de subjetividades* se encuentra transitando la primera etapa del trabajo de campo. Describimos los fundamentos y propósitos; narramos los aspectos metodológicos centrales y las decisiones más importantes como la elección de las ESRN, en donde se realiza el trabajo de campo, y las primeras categorías organizadoras. Entre éstas, destacamos la noción de inclusión educativa y la de participación estudiantil, como las dos categorías que están reordenando el campo de prácticas escolares. También, que ese reordenamiento se da en clave de tensiones entre modelos institucionales en disputa. Si bien las conclusiones a las que arribamos hasta el momento, son parciales y restringidas a la aproximación inicial al programa ESRN, creemos que es posible sostenerlas como categorías centrales, ya sea porque permiten sendas explicaciones a la pregunta por el programa ESRN como también al modo de relaciones entre las políticas públicas y las organizaciones escolares concretas. Por lo pronto, no vamos a mencionar otras categorías, ya

que nos encontramos en etapa de registro y organización de los datos construidos en el campo. Entonces, la información con la que elaboramos las conclusiones que siguen derivan exclusivamente de estas dos categorías y del trabajo realizado con el grupo de docentes. A pesar de lo temprano en que se encuentra nuestro trabajo, queremos adelantar, aunque sea brevemente, algunos sentidos que observamos en la entrada al campo de investigación.

En este grupo identificamos algunos sentidos que parecen ser nucleares a la nueva organización escolar y que están rearticulando las prácticas docentes. Lxs docentes manifiestan que la dificultad principal en la implementación del programa ESRN es su conformación en áreas. Paradójicamente, este ha sido un reclamo sindical por años en Río Negro, junto a la estructura de horas por cargos docentes. Sin embargo, es también una limitación a las políticas de innovación y cambio en la provincia. Encontramos que esta dificultad está relacionada al tipo de trabajo docente que requiere el área, esto es el trabajo colaborativo o el trabajo solidario entre disciplinas diferentes de un mismo campo de saberes. El Diseño Curricular organiza el área en interdisciplina por campos disciplinares o lenguajes. Por ejemplo, el área de Educación Científica y Tecnológica o el área de Educación en Lenguajes Artísticos. Pensamos que el cambio propuesto por la ESRN pone en cuestión el trabajo individual por asignatura que venía siendo característico de la escuela secundaria tradicional. Las expresiones de lxs docentes van en ese sentido; las dificultades en el trabajo colaborativo o solidario se relacionan a la imposibilidad de abrir los campos particulares, a construir saberes de características interdisciplinares, a buscar estrategias didácticas que involucren a toda el área en un mismo espacio y a trabajar junto a otrx compañerx dentro del aula. El ministerio ha respondido a esta dificultad brindando una serie de estrategias didácticas que conlleva la planificación en base a proyectos o a la contextualización de la enseñanza en el formato de talleres. Aún así, el trabajo colaborativo aparece como una dificultad que incluso va más allá de trabajar con otrxs, de las limitaciones edilicias, de recursos o de los saberes que son necesarios para poner en funcionamiento la grupalidad. Cuando les preguntamos por los problemas en la implementación del Régimen Académico, la respuesta fue unánime en este sentido: el trabajo en área.

Si bien se manifiesta que la docencia es una tarea que se realiza en grupo, y que esta característica de los formatos escolares se introduce como novedad (aún cuando ha sido una tradición dentro de la extensa historia reformista en la provincia de Río Negro), el trabajo colaborativo de características interdisciplinares aparece como un obstáculo a la implementación del programa ESRN. Interpretamos que esta dificultad, expresada por lxs docentes, da cuenta de tensiones entre modelos institucionales en disputa.

Ya hemos aludido a las tensiones existentes entre modelos institucionales, cuestión que reposiciona a lxs sujetxs dentro del entramado de la organización. Entendemos que el reposicionamiento es productivo, subjetivante, modifica el juego de identidades sociales que se realizan dentro de la organización escolar. Esta hipótesis se sostiene no sólo desde el encuadre teórico y metodológico, sino que hemos encontrando en las escuelas estudiadas trazos de los reposicionamientos que transitan lxs sujetxs. Es decir, en los deslizamientos de sentido que operan en la construcción de subjetividades, a partir de las interdicciones que la figura de estudiante en trayectoria provoca en las prácticas docentes. La tarea de planificación en área, colaborativa, de carácter interdisciplinar, y organizada alrededor del aula taller, puede ser comprendida en ese sentido, como respuesta a la centralidad que lxs estudiantes adquieren en el programa ESRN. Aún así, se observan continuidades que dan indicios de la existencia de puntos de tensiones entre modelos institucionales diferentes. Estas continuidades se leen en las observaciones de los espacios interdisciplinarios. Dijimos también que el imaginario institucional juega un papel importante en este corrimiento, que calificamos de dislocatorio, siempre desde la perspectiva analítica adoptada. Entonces, una primera observación se relaciona a la eliminación de la figura de estudiante repitente y el establecimiento de la figura del estudiante en trayectoria, ambas cuestiones traducidas primero en el cuerpo normativo (RA y DC) y luego en las estrategias institucionales observadas en el campo. Evidenciamos que se condensan y rearticulan un conjunto de sentidos que dan cuenta de las tensiones entre un modelo centrado en lo disciplinar y otro que propone abrir las disciplinas y conformar campos de saberes o de problemas de corte interdisciplinar. Estas tensiones, pareciera que se manifiestan en distintos productos: como malestar, como oposición, como resistencia o como crítica, entre otras. Así lo registramos en el taller con lxs docentes, donde aparecen recurrentemente expresiones en este sentido. Todas se viven con un monto emocional que cargan positiva o negativamente las experiencias del grupo. Y si bien pueden reflejar posicionamientos de lxs sujetxs respecto de la ESRN, observamos que oscilan de un lado a otro expresándose en una lógica ambivalente que se instala como una alternativa a la experiencia subjetiva con lo escolar. Esta es una hipótesis, por ahora, que merece ser explorada con detenimiento; pensamos que no necesariamente las tensiones se resuelven en favor de uno u otro término, aunque a veces encontramos que se convierten en objetos clivados, donde todo lo bueno está de un lado y todo lo malo del otro. Por el contrario, pensamos que estas pueden producir sentido por sí mismas.

Para terminar esta breve descripción de los rasgos más importantes del proyecto *Régimen Académico y Producción de Subjetividades*, señalamos que la tarea de investigación no consiste en proponer soluciones sino en reformular problemas (Zizek, 2005). Este es el trabajo

en que se apoya la investigación; cartografiar la emergencia de una institucionalidad y de unas subjetividades que intentan responder a la cancelación parcial de un discurso que se presenta bajo la articulación de una nueva escuela inclusiva. Entendemos que esa inclusividad no es una producción original de la ESRN, sino que transita una historia reciente de por lo menos una década, mucho más en referencia a los procesos Nacionales. Río Negro reconoce por lo menos tres procesos reformistas en el nivel medio, cada uno con sus características y problemas a resolver. En esta tradición, es posible que el imaginario sobre el cambio educativo interdicte el campo de las prácticas, construyendo nuevos escenarios para la constitución subjetiva.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (2), 73-83.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuadernos de historia de la educación*, 11(1), 131-144.
- Acosta, F. (2015). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, (25), 37-54.
- Bacharach, S., y Mitchell, S. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405-418). Englewood: Prentice Hall.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Bonvillani, A. (2014). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades política(s). En C. L. Piedrahita, A. Díaz Gómez, y P. Vommaro (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 72-83). Colombia: CLACSO.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (Org.) (1999). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010)

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dubet, F., y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Tinta y Papel S. A.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Reguillo Cruz, R. (2007). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Resolución 945 (2017). Consejo Provincial de Educación. Viedma, Río Negro.
- Resolución 3010 (2017). Consejo Provincial de Educación. Viedma, Río Negro.
- Southwell, M. (2011) Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis De Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zizek, S. (2005). *Bienvenido al desierto de lo real*. Madrid: Akal.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)