

La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica



Flora M. Hillert
Natalia Galdopórpora
Ana Martina Greco
Patricia Ingénito
Viviana Lewinsky
Andrea Luchansky
Maia Reisin

Resumen

Este trabajo presenta un avance de un proyecto de investigación en curso acerca de los sentidos culturales construidos por docentes y estudiantes de escuela secundaria, en espacios formativos áulicos y no áulicos. El tramo realizado se desarrolló en una institución pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de un estudio cualitativo, una aproximación etnográfica, que se considera especialmente adecuada a los objetivos de la investigación.

Palabras clave

*Sentidos culturales
Escuela Secundaria
Intereses adolescentes*

En la renovación del nivel secundario el problema de los sentidos que los docentes y los estudiantes elaboran y sostienen en sus representaciones y en sus prácticas, como subjetividad colectiva e individual, es de la mayor importancia. En tanto estos sentidos contribuyen a configurar la experiencia de los estudiantes a lo largo de su tránsito por el nivel, pueden pensarse también como un componente de la calidad educativa. Constituyen una de las claves de la permanencia de los ingresantes, y del aporte que la escuela secundaria hace a la sociedad en términos de saberes ciudadanos, laborales y académicos. La actual Reforma de la Educación Secundaria permite abordar los sentidos culturales en movimiento, al interior de un proceso de cambios, que puede reproducir algunos de los que actualmente predominan y favorecer la generación de otros alternativos.

Introducción

Este trabajo presenta avances del Proyecto de Investigación “La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones y las prácticas de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares” (UBACYT, Programación

científica 2011-2014). El Proyecto se inscribe en el Programa “Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

En este Proyecto el *sentido* fue abordado de un modo particular: no estudiamos el sentido que tiene la escuela secundaria para los alumnos, sino *los sentidos culturales que estudiantes y docentes construyen en el aula a través de la enseñanza y el aprendizaje, y en otros espacios escolares a través de otras actividades, sobre ejes como el conocimiento, los derechos humanos y la democracia, la ciudadanía activa y la participación, la igualdad, la discriminación.*

Siguiendo a H. Zemelman (1999), asumimos la necesidad de una ciencia social que recupere la centralidad del papel del sujeto –en este caso docentes y estudiantes–, y que indague sobre el presente –en este caso la actual reforma de la escuela secundaria– para poder incidir en los momentos en que se desarrollan los acontecimientos y los cambios, en lugar de estudiarlos a posteriori.

La decisión de centrarnos en el estudio de los sentidos se funda en que tanto el pensamiento espontáneo como el académico reconocen que la escuela secundaria atraviesa en todas las latitudes una profunda *crisis de sentido*. Por eso, no es extraño que el *sentido* se haya convertido en uno de los objetos de estudio en relación con la escuela secundaria. (Tenti Fanfani, E., 2000; Rigal, L., 2004; Diker, G., 2004; Meirieu, Ph., 2006; Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P., 2007; Kaplan, C., Krotsch, L., Orce V., 2012).

Hallazgos previos del equipo de investigación

Con anterioridad, el equipo había realizado una investigación en seis escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estudiando la transmisión unidireccional –de docentes a estudiantes– de contenidos y sentidos en las áreas de ciencias sociales y literatura, sin abarcar a estudiantes ni a espacios extra-áulicos.¹

Los hallazgos empíricos de ese Proyecto reforzaron la necesidad de profundizar en el estudio y abordaje de los sentidos culturales. Algunos casos permiten ilustrar nuestro recorrido.

Un primer registro a modo de muestra proviene de una clase de Historia de 1er año, turno noche, en una Escuela de Educación Media (EEM) en un Distrito Escolar de alta vulnerabilidad, sobre el tema de “Los hebreos”:

Alumno: *¿Para qué me sirve saber eso?*

Profesor: *Para que no seas bruto, cuando te pares delante de alguien, y puedas hablar o entender de qué se habla.*

La respuesta del profesor ofrece un sentido que no atañe al conocimiento en sí, que no se vincula a los contenidos, sino a cierto barniz de urbanidad; el sentido de la enseñanza del tema no está explicitado ni presente. Para el alumno que lo interpela, el tema no tiene ningún sentido.

Una segunda cita, proviene de una clase de Historia de 5º año, turno mañana, en una Escuela Técnica:

Profesora: *¿qué son los Aztecas?*

Alumna: *indígenas*

Profesora: *¿se sigue diciendo así?*

Varios alumnos responden –a coro– que se dice “pueblos originarios”

1. UBACYT F010 (2008-2010): “Los sentidos culturales en las representaciones sociales y en las prácticas curriculares de docentes de Enseñanza Media en territorios de desigualdad social”. Directora: Dra. Flora M. Hillert.

Profesora: *¿y se dice “descubrimiento” de América?*
 Varios alumnos responden que se dice “hallar o encontrar”

En este caso, no parece haber un esfuerzo conciente de la profesora por construir un sentido renovado acerca del contenido “descubrimiento de América”, ya que un mero cambio de palabras no implica un cambio de sentido.

Otro ejemplo ilustra lo que entendemos como una intención de sentido ideológico, no atravesada por una interacción amplia con la cultura.

Se trata de una clase de Geografía Económica en un 5º año, turno mañana, también en una Escuela de Educación Media:

Profesor: *¿Cuál es el objetivo político del poder?*
 Alumno 1: *Que alguien manda y otro obedece.*
 Profesor: *¿Para qué todo este sistema tan meticuloso que vimos?*
 Alumno 2: *Para permanecer en el sistema*
 Alumno 1: *Para que seamos maquinitas*
 Profesor anota las respuestas en el pizarrón.
 Profesor: (...) *¿A quién le sirve este sistema?*
 Alumno 3: *Para que los pocos que tienen mucho, lo sigan teniendo.*
 Profesor: *Mirá que interesante ¿y eso que quiere decir?*
 Alumno 1: *Que siempre los que tienen mucho van a seguir teniendo mucho, y los que tienen poco también.*

Esta base empírica acentuó la opción por los sentidos culturales, no reducidos a una delimitación ideológica, sino enraizados en contextos epocales que alimentan o desalientan utopías, en horizontes socioeconómicos que se enlazan con proyectos personales, en climas artísticos más o menos románticos, escépticos, patrióticos, comprometidos o ligeros; y cruzados con intereses individuales y grupales entramados en las familias, la escuela, los grupos de pertenencia.

Algunas herramientas conceptuales

Sujetos y sentidos

Resulta necesario y pertinente señalar algunas notas que nos aproximen a los conceptos básicos de “*sujetos sociales*” y “*sentidos culturales*”, y marquen los puntos de cruce entre los mismos.

En el debate acerca de los *sujetos sociales*, desde el marxismo, A. Sánchez Vázquez (2011) convocaba a “...superar el dualismo que se da en los textos de Marx, entre una interpretación determinista e incluso teleológica, de raíz hegeliana, y la concepción abierta según la cual ‘la historia la hacen los hombres en condiciones determinadas’ ” (op. cit: 57). Sobre la misma tensión entre objetivismo y subjetivismo, H. Zemelman (2010) señala que los modelos de conocimiento deben renovarse, para superar la relación sujeto-objeto y abarcar en cambio al sujeto y sus circunstancias, sin reduccionismos psicológicos ni macro-históricos.

Al recuperar el papel del sujeto, este autor destaca que ninguna realidad social concreta –económica, política o cultural– puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto, individual y colectivo; y que ello implica procesos de construcción simultáneos de espacios y de capacidades de los sujetos. Por eso afirma que el sujeto se caracteriza

por su capacidad de construcción, en espacios de despliegue. Pero los espacios, cruzados por relaciones de poder, pueden estar restringidos hasta imposibilitar la constitución de sujetos, u ofrecer posibilidades de desarrollo dispares para unos u otros sujetos; en consecuencia, los espacios pueden tener sentidos para unos y no para otros, o sentidos distintos para distintos sujetos.

Zemelman sostiene que el reclamo de ser sujetos nos constituye, por la necesidad de contar con el reconocimiento a pertenencias colectivas, y de conformar cierta subjetividad social particular. Esta necesidad reconoce una tensión entre dos vectores: la memoria (tradicción, inercia), y las visiones de futuro, la utopía de algo.

En la construcción de proyectos, puntualiza que el sujeto pasa de una situación con múltiples posibilidades de sentido, a concretar alguna o algunas alternativas particulares de sentido, de acuerdo con opciones valóricas, y *“La realidad deviene en una constante construcción de sentidos.”*

En relación con el concepto de *sentido*, en el campo del conocimiento el término cobra fuerza cuando Dilthey (1833–1911) propone la comprensión de sentido como objeto de las ciencias de la cultura, y en la misma línea Max Weber (1864-1920) sostiene, para la sociología, que toda acción social es una acción con sentido.

Desde una posición existencialista, el filósofo E. Albizu, afirma que se trata de un concepto en apariencia claro, pero en realidad polisémico y confuso (Albizu, E. 2005).

El sentido implica finalidad, direccionalidad, señala un camino, y más aún, se realiza en la acción, “haciendo camino”. En una tensión entre historia y proyecto, reúne en el presente la memoria de la experiencia, y la imagen del futuro: alimenta proyectos en base a expectativas y valores. E. Albizu cita la siguiente frase de Heidegger: *“Sentido es aquello a lo cual apunta el proyecto”*. (op. cit.: 10)

Rasgos como memoria, proyecto, construcción, expectativas, cruzan en una misma senda al sujeto y al sentido, son atributos de ambos.

Además, el sentido, personal o colectivo, supone cierto “darse cuenta”, es decir, cierto grado de conciencia y cierto grado de voluntad en relación con opciones. El sentido apela a la actividad del Sujeto con mayúscula, como *“centro de iniciativas, autor y responsable de sus actos”*, (Althusser, L.,1970: 63) a diferencia del sujeto, con minúscula, “sujetado” a una autoridad superior (ídem). En otros términos, estas caracterizaciones aluden al sujeto autónomo o al sujeto heterónomo, lo que no implica que todo sentido sea siempre elaborado por sujetos autónomos.

Representaciones sociales, sujetos y sentidos

En el ámbito académico es más habitual el trabajo investigativo con la noción de *“representaciones sociales”* que con la noción de sentidos, por lo que cabe interrogarse acerca de las relaciones y diferencias entre ambos.

En psicología social, la noción de representación social da cuenta de la reconstrucción del objeto a partir de la actividad simbólica de los sujetos, en estrecha relación con sus inserciones sociales.

La representación sintetiza percepto y concepto: *“El aspecto de imagen, figurativo de la representación, es inseparable de su aspecto significante...”* (D. Jodelet. 1984). Este aspecto provee a la representación de su apariencia expresiva, la concretiza en toda su riqueza.

Pero en relación con el sujeto, D. Jodelet (2008) constata que la cuestión del sujeto enunciador y productor de las representaciones no ha sido, hasta el presente, objeto de una reflexión sistemática en el enfoque teórico de las representaciones sociales. Y sugiere que a partir del retorno del sujeto operado en las últimas décadas en las ciencias sociales, es posible avanzar en la reintegración del sujeto también en la teoría de las representaciones sociales, lo que permitiría trabajar más en lo instituyente que en lo instituido.

Si en la representación social encontramos la unidad de imagen figurativa y concepto -el concepto encarnado-, el estudio de los sentidos, en cambio, abstrae del conjunto de informaciones la finalidad, la orientación del sujeto individual o colectivo.

Así como es posible abstraer el sentido a partir de las representaciones, es posible apelar a las representaciones para estudiar los sentidos. No creemos que exista oposición entre estas aproximaciones, sino más bien complementariedad.

En este caso, por las razones mencionadas en relación con la escuela secundaria, hemos elegido estudiar los sentidos; y en especial, los sentidos de los aprendizajes escolares.

Los sentidos culturales

Concebimos a los sentidos culturales como sentidos cargados de cultura, entendida ésta como prácticas y productos que pueden concretarse en modos de vida, lenguajes, normas, modas, objetos diversos incluidos los artísticos, etc.; objetivaciones todas ellas densas en significados, que *mediatizan* la relación de los sujetos con las realidades sociales y personales.

Para el estudio de los sentidos culturales tomamos como marco de referencia el encuadre de R. Guber, S. Visacovsky, M. Sorter y R. Díaz (1986) acerca de la construcción social de sentido. El trabajo propone una cadena conceptual conformada por tres eslabones: la Relación Social Ideológica (RSI), las Formas Históricas de la Individualidad (FHI), y las Formaciones Históricas de Sentido (FHS), que resumimos brevemente.

Las Relaciones Sociales Ideológicas (RSI) son construcciones históricas -y en cierto modo abstractas (Williams, R., 1980)-, que anudan lo material y lo simbólico. Se generan y perduran en estados de dominio -de clase, raza, género, grupos étnicos, etc. (Therborn, G., 1987; Bourdieu, P., 2004)-. Las ideologías no se presentan puras, articulan elementos ideológicos de diversas épocas y ámbitos, no tienen un origen lineal. La idea de relación subraya la comprensión de la ideología como interacción entre sujetos sociales.

En las instituciones educativas podemos encontrar las ideologías al interior de los sentidos que sustentan estudiantes y docentes, contruidos en cruce con elementos culturales de distintos tiempos y esferas.

Las Formas Históricas de la Individualidad (FHI) se refieren a tipos históricos colectivos; parten de las descripciones propuestas por Marx y continuadas por Weber y Fromm como "tipos ideales": el burgués, el pequeño burgués, -que cristalizan en la literatura en personajes como "El avaro" de Molière, o "El Mercader de Venecia" de Shakespeare- el proletario, el protestante, y otros.

Fueron estudiadas como individualidades prototípicas de un colectivo, como personificación de relaciones sociales entre sujetos, grupos, clases, que son también relaciones entre significados, entre matrices de sentido preexistentes a los individuos concretos, y se les imponen como contenidos de hegemonía externos, no contruidos por ellos, pero pasibles de ser aceptados, criticados, rechazados, o sustituidos.

En nuestro caso, creemos que podemos entender como Formas Históricas de Individualidad al “docente” (Tenti Fanfani, E., 1992; Birgin, A., 1999; ; Birgin, A y Dussel, I, 2000; Alliaud A. y Davini, M.C 2002; Feldfeber, M., y D. Oliveira (comps) 2006) y al “alumno” (Gimeno Sacristán, J., 2003; Perrenoud, Ph., 1990; Linares, M.C., Storino, S., y Southwell, M. 2007), porque existen construcciones de sentidos matrices acerca de lo que es “ser docente” y “ser alumno”. Ellas impregnan representaciones y prácticas hoy naturalizadas; y una forma particular de vínculo entre los actores de la educación. Alejarse de esas construcciones de sentido supone generar rupturas y buscar alternativas.

Las Formas Históricas de Sentido (FHS) se refieren a sentidos contextualizados en espacios y prácticas sociales particulares, desarrolladas por sujetos concretos, en unidades de tiempo y espacio socialmente determinadas.

Se presentan como conjuntos o *stocks* de significados que configuran el universo simbólico cultural de una determinada unidad social, como Formas Ideales de ese espacio. El trabajo encabezado por R. Guber desarrolla la Forma Ideal de “lo rural”; nosotros trabajamos con la Forma Ideal de “lo escolar”. (Varela, J., y F. Álvarez Uría, 1991; Vincent, G., Lahire, y Thin, D., 1994; Tyack, D. y Cuban, L., 2001)

R. Guber recomienda analizar siempre la construcción de sentidos *en uso y en el seno de procesos concretos*, especialmente en aquellos momentos de cambio que pueden llevar a la consolidación o al quiebre de la reproducción de sentidos, y a la producción activa de otros alternativos. Por eso creemos que la actual reforma de la educación secundaria es un momento propicio para intentar este estudio.

La reforma de la educación secundaria propuesta por el Ministerio de Educación

La reforma establece que la enseñanza secundaria, a la que se describe como fragmentada, desigual, selectiva y excluyente, debería pasar a ser integradora e inclusiva, igualadora, con los objetivos de formar para el ejercicio de la ciudadanía activa, el trabajo y la continuidad de los estudios. Esto plantea un primer desafío a la escuela, porque con la obligatoriedad y la universalización, los problemas de la permanencia de los alumnos y de la calidad educativa pasan a primer plano. Y requieren atender a diversos aspectos de la escolaridad: la gramática institucional, los contenidos de la enseñanza, el interés de los adolescentes y los docentes por la escuela y los aprendizajes, la participación de los sujetos en distintas actividades e instancias institucionales.²

Hay que destacar que en esta oportunidad la reforma propuesta no parte de cero, ni hace tabla rasa de lo existente, porque en la educación secundaria, en diversas escuelas, ya se están dando algunas de las innovaciones propuestas. Es el caso de la escuela estudiada en esta investigación.

Aproximación etnográfica

Dentro de una estrategia cualitativa, en el proyecto 2008–2010 realizamos observaciones de clase y entrevistas a profesores. En el nuevo Proyecto, consideramos que observaciones y entrevistas no nos brindaban suficientes elementos para conocer los sentidos culturales que construyen alumnos y docentes en la escuela sobre los temas propuestos.

Los interrogantes en relación con el problema de la construcción de los sentidos culturales, en múltiples espacios escolares, nos orientaron a asumir una aproximación etnográfica que nos permitiera una inmersión en el campo, lo que requería revisar la noción de *etnografía*.

2. Acerca de los estudiantes, el Consejo Federal de Educación afirma en la Resolución 84/09 que es necesario: (...) *revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, así como sus recorridos vitales, marcados muchas veces por los procesos de exclusión. Este camino a recorrer debe permitir un acercamiento mayor a ellos, en una apertura que permita reconocer las voces y aspiraciones de estas nuevas generaciones destinatarias de nuestro trabajo y nuestros sueños de dignidad y justicia.* (Res. C.F.E. 84/09, Introducción)

En su propuesta *La intención etnográfica*, H. F. Wolcott (1993:128) sostiene que la etnografía no es una técnica de campo, no consiste en permanecer mucho tiempo en el campo, ni en hacer simplemente una buena descripción, ni se genera mediante el mantenimiento de buenas relaciones con los sujetos. Lo fundamental es la mirada cultural en relación con aquello que se busca, se mira, y el modo en que se lo procesa para reconstruir sus sentidos. El único requisito es que debe orientarse hacia la interpretación cultural.

Sin embargo, en la elaboración de la información, E. Rockwell (2009) prefiere hablar de análisis etnográfico antes que de interpretación hermenéutica, cuando en el trabajo con la información el énfasis se coloca más en la *construcción de categorías de diferentes niveles y en la elaboración de nuevas relaciones conceptuales*.

Hemos tomado elementos de ambos autores para un registro etnográfico adecuado a las condiciones del trabajo escolar y a las posibilidades de nuestro equipo de investigación, y para un posterior análisis minucioso orientado a la construcción conceptual de los datos.

Desarrollo de la investigación

Iniciada la investigación, durante el segundo cuatrimestre de 2012 se desplegó un trabajo en profundidad, en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de observaciones participantes en diversas jornadas institucionales, entrevistas no estructuradas y entrevistas flash a autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, animadores y referentes de actividades extra curriculares; observación de clases y actos escolares; y toma de cuestionarios. Todas las actividades enfocaron los mencionados ejes del conocimiento, los derechos humanos y la democracia, la ciudadanía activa o participación de estudiantes y docentes, la igualdad y la discriminación.

La información obtenida fue luego analizada y triangulada.

La tarea desarrollada permitió una aproximación a las representaciones, las prácticas y las interacciones de los sujetos, simultáneas en el tiempo, en un recorte sincrónico.³

En paralelo al trabajo de campo, se llevaron a cabo reuniones de equipo en las que se leyeron los registros, reflexiones e impresiones de los investigadores, y se aportaron nuevos elementos teóricos no contemplados inicialmente en el Proyecto, especialmente los referidos a forma y gramática de lo escolar.

Presentamos a continuación avances del tramo del proyecto de investigación desarrollado hasta el momento. Si bien el conjunto de la información se encuentra aun en procesamiento, creemos que en este recorrido hemos logrado captar las líneas principales de la idiosincrasia de la escuela, el sentido de las prácticas que despliega, el clima institucional general (Lewin, K., 1978); y que hemos recogido suficientes pistas acerca de los sentidos culturales con los que interactúan sus sujetos, algunos de los cuales son contruados desde las diferencias culturales entre generaciones, y otros implican coincidencias culturales y construcciones conjuntas entre docentes y estudiantes. Desde estas pistas sería necesario profundizar en la saturación de la información, encontrar su alcance para el conjunto de la población escolar, y sus matices.

Características de la escuela visitada ⁴

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires ubicada en terrenos que pertenecieron a una importante empresa comercial; hoy la escuela

3. En total se realizaron 3 (tres) entrevistas a miembros del equipo directivo; 8 (ocho) entrevistas a profesores; 6 (seis) observaciones de clases; 6 (seis) observaciones, algunas de ellas participantes, de actos escolares, jornadas, clases públicas; 1 (una) entrevista al coordinador del Club de Actividades Juveniles; 1 (una) observación de una actividad del Cujuca (Organización "Cumbre de Juegos Callejeros"); entrevistas flash tomadas a 31 estudiantes, 1 (una) entrevista a una preceptora; 2 (dos) a personal de la escuela, y se tomaron 69 (sesenta y nueve) cuestionarios a estudiantes (33 en 1er año, 22 en 3º y 14 en 5º año).

4. Las fuentes de información para la elaboración de este apartado fueron entrevistas realizadas a Directora y al equipo directivo entre 2010 y 2012, el Documento sobre el Proyecto de la Escuela 2012, y el Documento sobre Historia de la Escuela.

está rodeada por un amplio predio de césped, con una reja como límite. En cercanías de la escuela existió durante muchos años un edificio sospechado de haber servido a la actividad represiva de la dictadura. La escuela cuenta con tres pisos, biblioteca, sala de computación y sala de usos múltiples.

En el año 2012 la institución tenía más de 400 estudiantes. Esta población era, según palabras de las autoridades, “marcadamente heterogénea”, por la diversidad de situaciones sociales y familiares que presentaba:

Desde alumnos provenientes de familias cuyos padres son asalariados en relación de dependencia hasta padres desocupados con empleos transitorios y precarios y cuentapropistas en actividades que no aseguran ingresos básicos necesarios: vendedores ambulantes, artesanos, cuidadores de autos. En estos casos no tienen domicilio estable, viven en casas de inquilinatos y repentinamente deben mudarse en muchos casos al gran Buenos Aire., con el respectivo impacto emocional y en los aprendizajes. Gran número de familias con características de disfuncionalidad. Dificultades de muchas familias para apoyar y realizar un seguimiento de la escolaridad de sus hijos⁵

5. Texto extraído del Proyecto Escuela 2012 de la EEM (Escuela de Educación Media) en que se realizó la investigación.

Muchos estudiantes recibían becas de estudio, lo que en opinión de la directora incidía en el mantenimiento de la matrícula. La gran mayoría de los estudiantes son argentinos. La deserción no es elevada.

La planta docente alcanza a 110 profesores entre titulares, suplentes y designados por cargo. En general, poseen pocas horas, especialmente en 4to y 5to años, lo que dificulta la coordinación y el trabajo en conjunto.

La escuela cuenta con los programas nacionales “Plan mejora” y “Plan conectar igualdad”; y participa de programas dependientes del Gobierno de la C.A.B.A: “Programa de Fortalecimiento institucional de la Escuela media”, “Becas Ciudad.”, Asistencia Socio Educativa o “ASE”, “Salud Escolar”. También funciona el Programa “Los fiscales van a la escuela” del Ministerio de Justicia de la Nación, “Campamentos Escolares”, “Aprender trabajando”, “Terminalidad” y talleres organizados por ONGs vinculadas a la institución. Desde el año 2010 el programa “Club de Jóvenes” da oportunidad de actividades los fines de semana.

El equipo directivo enfatiza la participación de los estudiantes en la vida escolar cotidiana y en la identificación de los estudiantes con la institución; los entrevistados destacan que el mismo nombre de la escuela fue elegido en su momento por los estudiantes.

En las numerosas veces en que fue visitada pudo observarse que la comunidad escolar se relacionaba en un clima de cordialidad.

Diversidad y riqueza de los sentidos escolares

En la construcción de sentidos culturales confluyen conocimientos, intereses, gustos, actitudes; por eso la recolección y el procesamiento de la información nos llevó a detenernos en unos u otros de estos componentes.

A continuación se presentan sucintamente los primeros resultados acerca de los sentidos construidos sobre los ejes ya citados, organizados según se haya obtenido la información en el aula o fuera del aula.

Por último, aun cuando no se haya focalizado en ello, hay alguna información acerca de la construcción de sentidos sobre la escolaridad en el nivel secundario.

Sentidos culturales acerca del conocimiento

1. Información obtenida al interior del aula

a) Los intereses de conocimiento como problema

A medida que desarrollábamos nuestra investigación percibimos referencias al tema del “interés” expresadas tanto por los docentes como por los estudiantes. Por eso la categoría interés funcionó como uno de los conceptos articuladores en la construcción de sentidos culturales sobre el conocimiento.

Muchos docentes consideran que los estudiantes tienen muy poco o ningún interés por el estudio. Esto es claro en expresiones como: -“*hay chicos que no tienen interés de hacer nada*”. -“*en general no se copan con nada los pibes (...)*” -“*yo noto muy pocas ganas de estudiar. Mucha desvalorización por el estudio...*”

Sin embargo, el análisis permitió advertir que cuando invocan este concepto los profesores no lo connotan de modo unívoco.

Algunos docentes manifiestan que los alumnos “*tienen interés, pero tienen interés en otras cosas*”; y proponen una mirada más analítica, que relativiza el desinterés de los adolescentes:

... hay muchas cosas que les importan de las materias. Pero... después es como que vas caminando por un camino ondulado: vas caminando y tenés picos de interés, mesetas, picos de interés, mesetas. No sé, la verdad. (Profesora de Educación Cívica e Historia, Ciclo Básico)

Mientras la absolutización del desinterés obtura el encuentro de caminos posibles, este otro enfoque permite una apertura hacia búsquedas enriquecedoras.

Como indicadores del interés de los alumnos, los docentes suelen esgrimir mayormente dos respuestas: la participación en la clase o la responsabilidad con la que realizan los trabajos escolares. Pero los estudiantes expresan una franca preferencia por aquellos contenidos que son divertidos per se, así como demandas de clases más amenas.

En cuestionarios auto administrados tomados por el equipo de investigación, y en entrevistas flash, se recogieron intereses individuales, sin valor estadístico, vinculados a materias y a temas desarrollados en clase: en matemática, los alumnos mencionan trigonometría y funciones lineales; en biología, medio ambiente, partículas y fotosíntesis, y especialmente en 3er año, teoría de la evolución; en historia, rosismo, guerra del Paraguay, y un reclamo por más historia argentina. Entre las razones de esos intereses, algunas respuestas remiten a los contenidos: “*Porque me gustan los números*”. Otras a los aprendizajes y ejercicios: “*Porque es interesante para la mente*”, “*Porque se hizo un juego para estudiar*” “*porque hice un trabajo práctico bien completo*”. “*porque al estar trabajando en eso me da curiosidad cómo sucedió*”.

Señalar estos rasgos ofrece pistas para una enseñanza vinculada a las características de la edad y al contexto de la época.

Los intereses y la escolarización de los contenidos

Una profesora de Literatura detecta que sus alumnos han aprendido a dar respuestas “políticamente correctas” sobre contenidos escolares, los mismos que ella les propone de acuerdo con los cambios en las orientaciones curriculares, pero que por escolarizados pierden atractivo: aborto, consumo de marihuana, despenalización de la marihuana,

anorexia, bulimia... La profesora comprueba que el interés por esos contenidos decrece con la escolaridad, entre 1º y 4º años: *“un tema se mete en la escuela y deja de tener interés.”* (Profesora de Lengua, 1º a 4º años)

Sin embargo, en ocasiones los chicos pueden resignificarlos:

... hace tres semanas atrás hubo una toma en el colegio. Y en esta toma hicieron un video debate que organizaron ellos y el primer tema que les surge a los pibes hacer fue “consumismo”. (...) Con lo cual había un montón de contenidos que tenían que revisar y debatir: qué era capitalismo, qué era posmodernidad, etc, etc... y la verdad que yo me quedé sorprendida ... (Profesora de Lengua, 1º a 4º años)

b) Choques de sentidos culturales

Uno de los nodos problemáticos más fuertes en la escuela secundaria parece ser el “desencuentro” cultural e intergeneracional entre alumnos y docentes, como confrontación o choque entre culturas: la cultura del que aprende y la cultura del que enseña. (Dussel, I., 2007)

Encontramos choques de sentidos entre estudiantes y docentes en relación con distintos aspectos escolares, entre los cuales mencionamos dos: la preferencia por el presente antes que por el pasado, y las diferencias de gustos.

Orientación temporal hacia el presente

A partir del diálogo con los estudiantes, se reitera una preferencia por el sentido de actualidad del tema o contenido. En las entrevistas algunos estudiantes mencionan temas de política actual, como el derecho al voto desde los 16 años.

En la misma dirección, en Historia, algunos profesores reconocen que los chicos siempre *“demandan que la materia esté relacionada con la actualidad de alguna manera,”* (Profesor de Historia, 1er año).

Pero los Programas y los docentes parecen insistir en un estudio exhaustivo, enciclopédico, del pasado:

El programa terminaría con el inicio de la feudalidad, con el feudalismo, lo que sería principios de la Edad Media, fin del período del imperio romano, caída del imperio de occidente. Siendo más ambiciosos también Bizancio, el inicio de la era musulmana; pero nunca se llega a esa parte, generalmente se toma en segundo año ese tema. Yo como doy segundo año trato de juntar el principio de la modernidad con el fin del feudalismo. (Profesor de Historia, 1er año).

Diferencia de gustos

En literatura argentina, preguntamos a una profesora:

Entrevistadora: (..) Qué autores trabajan?

Profesora: (...) en 5º me manejo con mis gustos de literatura argentina sobre todo (...). En literatura es así, si a mí me interesa y estoy apasionada, lo que tengo que tratar de transmitir, es eso, ¿no?” (Profesora de Literatura, 5º año)

Pero la profesora reconoce que los chicos a veces reclaman más romanticismo, *“A veces, novelas de amor o algo así”*.

Consultados los estudiantes, algunos vinculan su dificultad con la materia a su ajenidad con la política. En los cuestionarios, los estudiantes de 3º año expresan que les interesan los géneros romántico, de suspenso, misterio, ficción, terror.

c) Encuentro de sentidos culturales

Los docentes acuden a la incorporación dentro de los programas de temas o recursos que asumen son de interés y consumo de los propios estudiantes, en un esfuerzo de acercamiento de las distancias generacionales y culturales:

En Literatura, letras de canciones de Los Redondos, La Vela Puerca, Calle 13, Jaime Ross, murga uruguaya, poemas de Camilo Blajaquis.⁶ (Profesora de Lengua, 1º a 4º años)

6. Seudónimo de un joven poeta, que estuvo detenido varios años por delitos cometidos.

Otra profesora muestra una estrategia similar:

... cuando les doy cultura, tema de culturas, les hago leer cosas sobre los grupos otakus, punks, cumbieros... y ponerme a charlar sobre la música o sobre... (...) Y acá hay unos cuantos que leen manga⁷. Y entonces como de eso algo aprendí, porque aprendí (risa) porque no sabía nada. (...), no sabes todo lo que hay. Toda la cultura que hay alrededor de eso. (Profesora de Historia y Geografía, 1º a 3er años)

7. Revista japonesa de historietas.

Cierta flexibilización en relación a los programas y la adaptación de los temas y los tiempos didácticos que se dedican a cada uno, parecería ser otra estrategia característica del trabajo docente. También los profesores de Formación Cívica e Historia relatan experiencias en esa dirección. Un profesor de Economía sostiene que la cuestión es “*violentar, hacer estallar, los diseños curriculares*”.

Los ejemplos muestran que algunos profesores tratan de dejarles algo más que información a los alumnos, hay una *intención* de construcción de sentidos, y de concientización.

Cabe detenerse en el concepto de *intención*⁸, que no suele ser tenido en cuenta en los análisis didácticos. Por *intención* no entendemos objetivos ni propósitos *a lograr en los alumnos*, sino aquello que el docente quiere expresar y transmitir en la clase, como sello que le permite reconocer que en esa clase puso su personalidad, su subjetividad, e incluso sus pasiones. La firma del artesano.

8. La intencionalidad ha sido desarrollada especialmente por la fenomenología, como relación entre la conciencia y el mundo, en distintas versiones, por autores como E. Husserl, M. Heidegger, M. Scheller y J. P. Sartre.

2. Información obtenida fuera del aula

En relación con el conocimiento, hay estudiantes que parecen estimar el saber frente a la ignorancia, así como un acatamiento disciplinado a la división de roles entre quienes enseñan y quienes aprenden:

... la escuela está para enseñar, y uno está para aprender. Y qué sé yo... salís para no ser un ignorante después. (Estudiante de 3er año)

Apreciaciones como estas podrían atribuirse a la valoración del conocimiento elaborado y legitimado, frente al conocimiento cotidiano y, probablemente, al que circula en el medio ambiente no escolar.

En general, los estudiantes parecen preferir contenidos de sentido útil –instrumental–, que expresan en una conjunción de conocimiento espontáneo e ironía:

Aparte para un laburo te piden primario, secundario, y no da ser un Carlitos Tévez... (Estudiante de 5º año).

El sentido de lo útil vinculado a un imaginario sobre cierto espectro del mundo del trabajo, lleva a rechazar conocimientos como análisis sintáctico o álgebra:

Eso me pone muy nervioso: '-Despeje X'. ¿Qué pasa? ¿Vas a estar en un trabajo y vas a despejar X?, dejate de joder... (Estudiante de 5º año).

En la misma dirección, también se valora un abanico de conocimientos que puedan reportar otras utilidades: así, un estudiante quisiera aprender defensa personal, otro fotografía, otro albañilería, otro hacer cursos de chef, otros de manejo, y varios piden educación sexual para saber conducirse en la vida.

En general parece predominar una tendencia hacia saberes más prácticos que formales. En el caso estudiado, lejos parecen hallarse aquellas descripciones de la psicología evolutiva sobre adolescentes encandilados por el pensamiento abstracto, la dialéctica verbal, o la belleza de un teorema. (Ponce, A., 1936; Tenti Fanfani, E (ed), 2000)

En parte, quizás este rasgo pueda atribuirse a las huellas del pragmatismo de los 90. En parte, al ingreso a la escuela secundaria de sectores socioculturales antes excluidos, portadores de un capital cultural distinto del de la población histórica de la escuela secundaria. Pero también, y en gran medida, a un nuevo lugar del lenguaje discursivo en la cultura contemporánea, en la que la capacidad de expresión verbal, proposicional, se combina con el pensamiento en imágenes, sin palabras (Piaget, J., 1991; Vigotsky, L., 1964), y el pensamiento técnico, telegráfico (Vigotsky, L., op.cit.), los que avanzan sobre el código elaborado del lenguaje (Bernstein, B., 1988; Baquero, R., 2001).

Por otra parte, el conocimiento aparenta "estar servido" en internet, y parece innecesaria la aventura del esfuerzo para descubrirlo, y el entusiasmo que la acompaña.

En la escuela estudiada, los docentes entrevistados perciben estas diferencias culturales entre intereses y códigos generacionales, manifestadas como displaceres por los alumnos, y algunos profesores se proponen –enfáticamente, obstinadamente– ganarlos para el placer por el conocimiento, la lectura y la escritura.

Sentidos culturales sobre ciudadanía, igualdad, discriminación, participación

1. Información obtenida al interior del aula

a) Democracia y diferencia

En los últimos años puede decirse que ha avanzado notablemente en la educación secundaria el repudio a la dictadura y a la violación de los derechos humanos, así como la valoración de la democracia.⁹

No sucede lo mismo con el tema de la discriminación, en el que pesan múltiples prejuicios, sujeto a un trabajo más cultural que político.

La discriminación puede dirigirse a la propia franja etárea:

Estudiante 1: ¿Viste lo del voto a los 16? Me parece que está mal eso porque uno para saber de política tiene que terminar hasta 5to año y con 16 estás en 2do, 3ro...

Estudiante 2: Igual es optativo...

Estudiante 1: (...)... Por ejemplo, vos estás en 3er año y no sabés todo de política. Te faltan dos años más de cívica y de otras materias que te informan más. Y como que a los 16 años no vas a terminar el colegio. Para mí tenés que terminar el colegio y después ver todas las opiniones. (...)

9. Esta afirmación se basa en los resultados del mencionado Proyecto UBACYT (2008-2010).

Estudiante 3: Pero, ¿una persona de 30 años que no haya terminado el secundario...?

Estudiante 2: Te recabíó.¹⁰

Estudiante 1: Y no... sí, que sé yo... pero va a ir a votar más inseguro capaz. (Entrevista flash a estudiantes de 3er año)

10. El verbo *caber* es irregular. "Cabió" sería su conjugación neolunfarda.

O dirigirse a los extranjeros:

En una clase en que se está tratando "Crisis mundial y posibles soluciones", el profesor comenta las medidas tomadas por diversos gobiernos de "restringir el ingreso de inmigrantes". Y menciona el muro entre México y EEUU, y los "gringos con chumbos que disparan a los inmigrantes". "¡Yo quiero trabajar de eso!", dice un alumno.

También se han registrado prejuicios referidos a la orientación sexual.

2. Información obtenida fuera del aula

a) Democracia y participación

La escuela organiza frecuentes actividades extra áulicas, sea como salidas fuera de la institución, o en forma de jornadas, festivales, actos escolares dentro de la institución.

Estudiantes y docentes otorgan un sentido relevante a la Jornada de Pintura Mural el Día del Patrono de la escuela: los chicos recuerdan que surgió a partir de una conversación de la profesora de plástica con alumnos de 3er año, luego fue aprobada por el equipo directivo, y finalmente se hizo una convocatoria amplia a la presentación de bocetos para elegir los motivos que se pintarían. Este procedimiento permitió una amplia identificación con los objetivos de la Jornada. En una entrevista flash a estudiantes de 3er año de dos divisiones, a la pregunta "¿Y de quién fue la idea de lo que está pintado?", responden:

-De todos.

-Porque... no sé si fueron los de 5to o los de 4to que dijeron vamos a hacer, vamos a pintar el colegio. Y eran cuatro al principio...

-Después se empezaron a sumar.

-Organizaron todo esto y se metieron todos los pibes, estuvo buenísimo. (...)

En otra entrevista flash, los estudiantes expresan:

Entrevistadora: Y las jornadas les gustaron?

Alumno1: Estuvo bueno, tomé mates.

Alumno 2: Sí, teníamos que ir afuera y pintar la franja azul, quedó lindo, de colores. (...) te alegra. Veo el colegio desde el puente y digo algo es algo, tiene sentido. Cuando pintamos esto, vine al curso y era diferente." (Entrevista flash a estudiante)

En relación con otras actividades de mayor involucramiento político como la "toma" de la escuela, registramos opiniones acerca de la toma de 2012, que destacan la tranquilidad de su desarrollo y la variedad de formas de participación: fútbol, rollers, bicicleta, ping pong; y cierto grado de organización para cubrir tareas como estar en la puerta, limpiar, cocinar, juntar dinero.

Los docentes marcan una diferencia entre el turno mañana, "en estado asambleístico", y el turno tarde: "ping pong, baraja, video, tele" (Profesora de Educación Cívica e Historia.)

En el caso de los alumnos de 5º año, las respuestas a los cuestionarios evidencian un conocimiento casi general de los motivos de la toma, con estudiantes que acuerdan y estudiantes que manifiestan su disenso.

Sentidos culturales construidos sobre la escuela en general

En las entrevistas flash, los estudiantes se refieren al sentido que la escuela tiene para ellos, aludiendo a dos motivos:

Cuando dicen "(...) *Vendría por los pibes (...) porque conocés gente (...)*, se refieren a la sociabilidad, a la escuela como espacio social de encuentro entre pares, donde pasarla bien y estar con amigos. (Estudiantes de 3er año)

Cuando dicen - "*porque te forma como persona*", (...) *si uno quiere estar bien en el futuro y quiere llegar a ser alguien... "...porque después la calle te toma"*¹¹, conciben a la escuela como ámbito de formación. (Estudiantes de 5º año).

11. Si bien estos ejemplos marcan diferencias entre 3º y 5º año, no hemos indagado diacrónicamente los cambios en los sentidos a lo largo de la escolaridad.

En relación con la sociabilidad, también aprecian que los profesores, y no solo los estudiantes, sean divertidos, "copados", tengan buena onda.

... acá lo podés tomar como un amigo al profesor, porque tenés mucha facilidad de palabra con ellos y te reís mucho... (Estudiantes de 3er año).

Sin embargo, cruzando esta información con la obtenida en afiches elaborados por los alumnos en una actividad extra áulica, el Día del Maestro, los estudiantes reclaman que los profesores los escuchen más, que les tengan paciencia, que repitan las explicaciones cuantas veces sea necesario, que preparen sus clases, que no griten.

Pero como balance es destacable que los alumnos con los que se conversó expresan estar contentos con la escuela. La mayoría manifiesta que es el grupo de pares, los docentes, y el buen estado del edificio lo que hace que la escuela sea un hábitat amigable:

La buena onda, la buena gente, los profesores, cómo te educan, cómo te enseñan a ser personas. (Estudiante de 5º año).

Tenés parque, te llega el sol, un poco de pastito, es otro ambiente, ves algunos que están en los bancos, otros sentados en el piso, los que quieren están adentro con la netbook o en las sillas del costado, es tranquilo. El tema de la educación es un tema de cada profesor también, pero bien, siempre ponen voluntad. (Estudiante de 5º año).

En alguna medida se podría decir que estos sentidos no son distintos a los que "*están en el aire*" también en las opiniones de muchos adultos: educarse para ser persona es un sentido de larga duración en educación; estar en la escuela y no estar en la calle, auna la larga duración del origen de la escuela como espacio cerrado, con sentidos coyunturales frente al incremento de la violencia urbana y el temor a la exclusión; y con los sentidos de las políticas educativas de los últimos años, que se esfuerzan por incluir y contener a los adolescentes como primer paso hacia objetivos más ambiciosos.

En estas construcciones de sentido coincidirían las subjetividades adultas de padres y autoridades, y las de los alumnos. Sin embargo, hay un marcado acento juvenil puesto en la necesidad de sociabilidad y disfrute.

Reflexiones de medio término

La vigencia de la democracia en nuestro país, expresada en la escuela secundaria en el acceso de una población más amplia, antes excluida, y en la democratización de la vida al interior de las instituciones, otorga visibilidad a cuestiones históricamente ocultas o censuradas, como los gustos adolescentes en música y literatura, o su relación con el cuerpo.

La democracia es un sentido cultural apreciado por estudiantes y docentes, es constructora de sentidos y contexto de construcción de sentidos.

En estas condiciones, los estudiantes se manifiestan sobre las reformas del nivel y llegan a plantear preocupaciones por los contenidos de la enseñanza, por una mejor educación y no por una educación más ligera.

Las luchas estudiantiles de 2013, que se manifestaron enérgicamente contra aspectos como la reducción de las orientaciones existentes y la carga horaria de algunas materias, parecen desmentir la imagen de un desinterés general instalada sobre los estudiantes secundarios

En relación con el conocimiento, docentes y estudiantes perciben como problemático el tema de los intereses de los adolescentes. Los alumnos reconocen como rasgo propio el “soñar despierto” o “estar en las nubes”; no todos expresan un alto interés por temas políticos, y menos aún por el pasado lejano. La orientación hacia el presente, las diferencias de gustos, la búsqueda de utilidad instrumental, el apoyo en lenguajes distintos a la escritura, cierta distancia con el uso de códigos ampliados de lenguaje verbal, señalan algunos de los andariveles por los que circula el conocimiento del adolescente actual. Los programas lineales y enciclopédicos, las horas de 40 minutos, la cultura escrita, la gradualidad, imponen una apretada coraza a las características de la edad. Los docentes más sensibles a los requerimientos de los jóvenes proponen proyectos, y adecuaciones culturales en el desarrollo de los temas. Cuando se ofrecen alternativas, el desinterés cede paso a compromisos auténticos y diversos, aunque distintos de las culturas de otros tiempos.

En relación con la democracia, ha aumentado notablemente la participación en la vida escolar, pero subsisten diversos prejuicios que alimentan desigualdades y discriminaciones y requieren un abordaje cultural.

Si sabemos escuchar, se reitera el gusto por la diversión, como sentido en sí. Este llamado convoca a *tomar en serio a la diversión* como sentido. En otros niveles del sistema se cuestiona la rígida división entre juego y trabajo; en la escuela secundaria habría que revisar las rígidas divisiones entre estudio y disciplina por un lado, y gusto y placer por otro. La pedagogía sabe que la alegría es educativa, pero la escuela de la alegría parece estar en deuda con la educación secundaria.

La corriente pedagógica de la Escuela Nueva ha desarrollado sus aportes desde una mirada orientada sobre todo a los niveles de Inicial y Primario. Parece una tarea de actualidad pensarla para la Escuela Secundaria teniendo en cuenta al adolescente actual.

Bibliografía

- » Albizu, E. (2005). 'Sentido'. Una frontera de la filosofía, en *Revista Tópicos* N° 13 [en línea, fecha de consulta: 10 de julio de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28815530001>> ISSN 1666-485X.
- » Alliaud A., Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers.
- » Althusser, L., (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (4ª reimpresión). Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Baquero, R. (2001). Ángel Riviére y la agenda post vigotskiana de la psicología del desarrollo, en Rosas, R. (2001), *La Mente Reconsiderada en homenaje a Ángel Riviére*. Santiago de Chile, Psique.
- » Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- » Birgin, A., y Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. Dirección de Educación Superior.
- » Berger, P., y Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido* (2da. ed.). Buenos Aires, Paidós.
- » Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universitaria.
- » Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus
- » Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- » Castorina, J. A. (comp.) (2006). *La construcción conceptual y las representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Davini, M. C., Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Diker, G. (2004). Acerca de los sentidos de prácticas y experiencias, en Frigerio, G., Diker, G. (comp.), *Hacia una ética del trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Noveduc/Fundación CEM.
- » Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, Istmo.
- » Duschatzky, S. (2006). Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie, en Dussel, I., Gutierrez, D. (comp), *Educación la mirada: políticas y pedagogía de la imagen (199-208)*. Buenos Aires, Manantial FLACSO.
- » Dussel, I., Brito, A., Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- » Feldfeber, M., Oliveira, D. (comps) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.
- » Fromm, E. (1998). *El miedo a la libertad*. México, Paidós.
- » Gramsci, A. (1975). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce*. México D.F. Juan Pablos.

- » Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- » Guber, R., Diaz, R., Sorter, M., Visacovsky, S. (1986). La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. *Nueva Antropología, México. Vol IX, N° 31*, 103-126.
- » Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, Vol 2*, 469-494. Buenos Aires, Paidós.
- » Jodelet, D. (2008). Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario, en Revista electrónica Año 3, N° 5. [En línea. Fecha de consulta 13 de mayo 2013] IIS, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. México D.F. Septiembre 2008 pp32-63 <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>
- » Kaplan, C., Krotsch, P., Orce V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- » Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires, Paidós.
- » Linares, M. C., Storino, S., Southwell, M. (2007). *Llegar a ser alumno*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación. República Argentina.
- » Marx, C (1973). *Tesis sobre Feüerbach*. Marx C. & F. Engels, Obras Escogidas, Tomo IV. Buenos Aires, Ciencias del Hombre.
- » Meirieu, Ph. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias, Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Buenos Aires, 27 de junio.
- » Ministerio de Educación, República Argentina (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Resolución CFE N°84 /09
- » Ministerio de Educación, República Argentina (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Resolución CFE N° 93/09.
- » Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- » Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Labor.
- » Ponce, A. (1936). *Ambición y angustia de los adolescentes*. Buenos Aires, Boedo.
- » Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Críticas a los procesos de transformación educativa en argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- » Rodríguez, L. (2010). Teoría, política y constitución de sujetos. El concepto de experiencia en Benjamin, Ponencia presentada en III Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Buenos Aires, 17, 18 y 19 de marzo. (Mimeo)
- » Sánchez Vázquez, A. (2011). ¿Se puede ser marxista hoy?, en *El pensamiento de nuestra América. Homenaje a los maestros: Orlando Fals Borda y Adolfo Sánchez Vázquez*. Ibagué. Separata Revista Aquelarre. Centro Cultural de la Universidad de Tolima.
- » Tenti Fanfani, E. (ed.) (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Losada.
- » Tenti Fanfani, E. (2003). El oficio del maestro: contradicciones iniciales, en

- Alliaud, A., Duschatsky, L. (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Therbon, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI.
 - » Tyack, D., Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
 - » Varela, J., Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid, de la Piqueta.
 - » Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (2001). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Educacao, en Revista Belo Horizonte, año XVI, nº 33.
 - » Vigotsky, L. S., (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Lautaro.
 - » Weber, M. (1996). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. T. I. México, F. C. E., 10º reimpresión.
 - » Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
 - » Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica, en Velazco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., Díaz de Rada, A. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 127-144
 - » Zemelman, H. (1999). El rescate del sujeto. La reflexión epistemológica en América Latina, Ponencia presentada en el seminario Epistemología y Sujeto en las Ciencias Sociales, Taller de Epistemología Social, Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Valparaíso. Chile. Disponible en: www.icalquinta.cl/modules.php?name=content&pa=showpage&pid=107
 - » Zemelman, H. (2010). "Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible", *Polis* [En línea], 27 | Puesto en línea el 18 abril 2012, consultado el 11 agosto de 2012. URL : <http://polis.revues.org/943>.

Flora M. Hillert

Es Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular del Departamento en Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del Proyecto UBACYT 2011-2014.

Maia Reisin

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y fue Becaria Estímulo 2011-2012 en este Proyecto UBACYT. Actualmente es adscripta al equipo de investigación.

Ana Martina Greco, Viviana Lewinsky, Andrea Luchansky

Son Licenciadas en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), adscriptas al equipo de investigación.

Natalia Galdopórpora, Patricia Ingénito

Son estudiantes de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), adscriptas al equipo de investigación.