

VIII Jornadas de Investigación en Educación:

“Educación: derechos, políticas y subjetividades”

En homenaje a María Saleme de Burnichón

A 30 años de la recuperación de la Democracia

Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2013

CIFyH – ECE

FFyH - UNC

Título: Experiencias formativas en la escuela secundaria

Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas

Autor(es): Martha Ardiles, Graciela Cervi, Lucas Brochero

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Córdoba.

Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFyH.

Mesa de trabajo:Experiencia escolar, saberes y evaluación

**Correo electrónico: mardiles@arnet.com.ar; cgraciela53@hotmail.com;
lucasbrocher@hotmail.com**

Resumen

La investigación que aquí presentamos sobre la experiencia escolar formativa vivida por alumnos y profesores, recupera para este texto el análisis de un fragmento vinculado a las acciones evaluativas.

Al hablar de experiencia expresamos que no es una palabra sólo del lenguaje cotidiano e imbricada con nuestra narrativa sino que también desempeña un rol importante en el cuerpo sistemático del pensamiento de las humanidades y las ciencias sociales. Cuando nos referimos a las acciones evaluativas entendemos

que las mismas estas lejos de constituirse en la elaboración de meras técnicas y que son puntos de concreción de concepciones teóricas.

Entonces nos preguntamos: ¿qué características asume la experiencia escolar evaluativa de alumnos y docentes en esta escuela secundaria ?, y ¿de qué manera se combinan en el trabajo de los profesores lógicas de acción respecto de los procesos evaluativos ?

Para responder a estos interrogantes realizamos entrevistas en profundidad a alumnos y docentes de una escuela preuniversitaria.

El análisis de las mismas nos remite a las huellas y marcas que deja la evaluación en los alumnos como así también a las lógicas que atraviesan el trabajo de los profesores.

Finalmente reflexionamos sobre las prácticas “emergentes”, “residuales” y “vigentes” que se juegan en un tiempo y espacio específicos, en una lógica de fragmentación que no tiene límites precisos y que consideramos que es necesario continuar estudiando para re-situarnos en relación a otras experiencias escolares formativas y profundizar estudios sobre las desigualdades en la escuela secundaria y en el resto del sistema.

La escuela secundaria en Argentina y la necesidad de profundizar sus estudios¹

La escuela secundaria en argentina vivió transformaciones y avatares importantes desde el advenimiento de la democracia en los 80. La crisis a la que condujeron nuestro país las clases dirigentes revelaron la necesidad de estudiar y conocer las prácticas de los sectores más privilegiados de la sociedad (Ziegler y Gessaghi, 2012) Estas prácticas si bien se vienen estudiando desde diferentes campos y enfoques disciplinares, tales como la sociología (Svampa, 2001, 2005,) historia (Hora, 2010) antropología (Serveto, 2010, Gessaghi, 2010), en educación comienzan a producirse aportes en esta dirección como los de, Tiramonti y Ziegler, (2008), Del Cueto (2007) Gessaghi (2010), Méndez (2013) que exploran la temática hasta el momento poco estudiada en el país cuyo contenido

¹ En este trabajo se exponen en forma sintética parte de los avances del proyecto de investigación: Vida y Escuela. La experiencia escolar de alumnos y profesores. CIFYH. FFyH. UNC.

político se convierte en relevante a la hora de volver a pensar las desigualdades educativas en nuestra sociedad.

Al retomar las mutaciones desde los 90 en el país, es necesario hacerlo mencionando la denominada “década perdida” de los 80, en la que el retorno a la democracia se vivió junto a una de las crisis económicas más importantes y que tuvo impacto en la oferta educativa y en el cotidiano de la población que accedía a la escuela.

Crisis económica vinculada al endeudamiento externo y las formas de su pago, reducción de los salarios y fuertes políticas de ajuste. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el conjunto de la región, disminuyó la inversión pública para educación en un 25 %.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX y en los inicios de este nos seguimos encontrando con un problema crucial, el que refiere a la inclusión de nuevos sectores hoy establecido por la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, a través de la cual se instaura la obligatoriedad de la educación secundaria.

La escuela, el problema y la perspectiva teórico-metodológica asumida

La escuela unidad de estudio en la que se realiza la investigación, se inscribe en el grupo de escuelas en las que habita un trabajo de diferenciación con el resto, fragmento, según Tiramonti (2005), Ziegler, (2012) dedicado a la formación de grupos sociales interesados en la conservación de capital cultural y social. Estas escuelas se autodefinen de excelencia académica y la formación está pregnada por la producción y reproducción de prácticas de diferenciación. Aquí la diferencia la hace el pertenecer a la Universidad y la duración de su plan de estudios.

Nos interesó indagar, en este caso, la experiencia formativa escolar vivida en la escuela por docentes y alumnos y a los fines de este texto recuperaremos el análisis de un fragmento vinculado a las acciones evaluativas.

Se realizaron 33 entrevistas a alumnos y 11 a profesores que nos prestaron su voz. Hasta el momento se efectuaron también pequeños grupos de discusión con profesores, retomando sus entrevistas y poniéndolas en diálogo.

El examen de ingreso en la experiencia escolar de estos alumnos se constituye en un “rito de institución” (Bourdieu, 2008, Méndez, 2012), “rito de paso” que para van Gennep y Turner es un fenómeno social de “auténtico calado”. Y después de haber transcurrido un primer año sin mayores dificultades en el rendimiento escolar se advierte que las calificaciones de los alumnos comienzan a ser más bajas que las esperadas y la preocupación por el rendimiento comienza a ocupar un lugar destacado en la agenda institucional.

Al hablar de Experiencia expresamos que no es una palabra sólo del lenguaje cotidiano e imbricada con nuestra narrativa, sino que también desempeña un rol importante en el cuerpo sistemático del pensamiento de las humanidades y de las ciencias sociales. Hablamos de experiencia etnográfica, social, religiosa, formativa, estética, política, histórica y escolar. En este punto podemos sostener que la misma se halla en el nodo de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada. Es algo que es preciso “atravesar” o “padecer” antes que ser adquirida vicariamente. Así también, la experiencia, mediante un relato “postfacto” en un proceso de elaboración secundaria puede convertirse en una narrativa dotada de significación.

Vamos a entender la experiencia formativa escolar como:

“la manera en que los actores individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”... “es un trabajo de los individuos que construyen su identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori”.(Dubet y Martuchelli, 1998: pág. 79).

Ahora bien, en la experiencia formativa escolar hay un trabajo de los actores que los lleva a constituirse como sujetos en el seno de una complejidad de variables que entran en juego. Entre ellas es necesario recordar que siempre hay un “otro” con

quien se construye la experiencia, que es un encuentro dialógico y no es, parafraseando a Foucault, una sustancia a priori, sino el resultado de dicho proceso.

Así también, entendemos, que en los procesos evaluativos se juegan relaciones de poder, la posición de quién evalúa y el carácter de sus juicios. Que la acción de evaluar no se realiza desde una posición neutral, que es una acción compleja y que ejerce una influencia formativa importante sobre los sujetos, alumnos y docentes.

Las acciones evaluativas, también prácticas sociales, lejos de constituirse en la elaboración de meras técnicas son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación como de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, entre otras.

Desde este lugar nos preguntamos:

-qué características asume la experiencia escolar evaluativa de alumnos y docentes en esta escuela?

-de qué manera se combinan lógicas de acción respecto de los procesos evaluativos y que a la vez constituyen la experiencia escolar formativa?

Los alumnos y sus familias, miradas que ensayan nuevos encuentros

La población estudiantil en la escuela, en estos últimos años, se ha mixturado notablemente. Hoy el 35 % de los alumnos proviene de familias con ambos padres universitarios, y en general el interés principal de los padres, según lo expresan cuando sus hijos ingresan a la escuela, en entrevistas individuales y/o grupales, está centrado en la conservación de la estructura y volumen del capital cultural y social poseído por las familias -muchos tienen un familiar que ha sido alumno de esta escuela- como así también acrecentar el mismo. Su interés, se focaliza en el estilo pedagógico de los docentes, en la infraestructura escolar, en el deporte y amplitud de las actividades propuestas como así también la preparación para el ingreso a la universidad.

Un número importante de familias muestran preocupación por la disolución de posiciones de autoridad. Padres que "no pueden", hijos que viven las mutaciones familiares. Padres que "pueden" bajo las condiciones de la seducción del mercado.

Los profesores, miradas que se encuentran y se cruzan sin verse

Los profesores entrevistados tienen título universitario, sólo tres no lo tienen vinculado a la Formación Docente. Los profesores poseen títulos de: Arquitecto, Contador Público, Ingeniero y ninguno trabaja en otro ámbito de la universidad.

Más de la mitad de ellos han tenido un contacto directo con la escuela. Han sido ex alumnos, o alguno de sus padres o familiar asistió a la escuela. La mayoría se sigue formando en el área específica de su profesión y dos de ellos hacen cursos de post-grado relacionados con la docencia.

Si bien la documentación de la institución refiere a que el acceso a la misma es por concurso de títulos, antecedentes y oposición, en todos los casos se manifiesta haber ingresado por la convocatoria a vacantes y que ha estado relacionado de alguna manera con su experiencia en la escuela y docentes conocidos en la misma. Es decir han actualizado redes individuales y relaciones informales o la combinación de ambas a la hora de ingresar a la Escuela.

La mayoría de los profesores trabaja en otras instituciones del nivel secundario y los que tienen título profesional lo hacen por fuera del Sistema Educativo.

En la escuela, los profesores se agrupan para trabajar en Departamentos. Estos tienen una historia son estructuras, no entendidas como objetos corpóreos, sino como trazos de memoria (Giddens², 1995) que delimitan el campo de acción de los agentes; delimitación que no es concebida, siguiendo al mismo autor, sólo en su aspecto coercitivo sino también como facilitadora de la acción. El tiempo dedicado a la preparación de materiales, separatas, guías, según explican los mismos profesores, es aún desorganizado. Según los dichos de los profesores, la asistencia a reuniones suele generar conflictos: *“el clima es difícil antes de empezar”*; *“nos reunimos una vez por semana”*; *“pero cuando estamos trabajando estamos muy metidos en eso”*. Buena parte

² GIDDENS, A. (1995): La constitución de la sociedad. Bs. As. Amorrortu.

de las producciones de la escuela proviene de los departamentos y en general, se desarrolla en torno al replanteamiento de las *“innovaciones”*, *“el estudio de las nuevas reglamentaciones”*, *“las cuestiones de disciplina escolar”*, *“los sistemas de evaluación”*.

El departamento también tiene otra cara, cuando el coordinador dice: *“La tarea más nefasta, más difícil, la que muchas veces me hizo decir “yo dejo esto” es escuchar a los profesores y compatibilizar sus opiniones”*. A esto se suman otras preocupaciones: *“ponerse en juez de un docente cuando viene la época de las evaluaciones de ellos”*. Se producen choques por la antigüedad en la escuela o en la profesión.

Los departamentos están tanto física como organizacionalmente separados. Cada uno tiene un territorio, su espacio físico, su cultura, su lenguaje, sus atributos culturales, sus ídolos en una compleja mixtura de unidad y diversidad, estas últimas destacadas en los lenguajes de sus *“tribus académicas”*. No obstante hay algo que los une: el nivel de autoridad formal sobre la enseñanza de las disciplinas.

El punto de partida de la reflexión son los problemas de la práctica, *“las pasantías”*, *“los alumnos que repiten”*, *“ las materias que rinden a fin de año”*; *“el número creciente ahora desde primer año, antes eso no se veía”* *“ las formas de evaluar”*. Esto es lo que irá abriendo nuevas posibilidades alternativas de aprendizaje y de enseñanza, de descubrimiento y construcción de nuevos sentidos y significados.

La mirada de los alumnos y sus experiencias evaluativas

El grupo de alumnos entrevistados de 4° y 5° año, con dificultades de rendimiento escolar, insiste en aprobar, tener una nota que lo acredite, aunque el camino sea *“zafar”*. Es difícil advertir problematizaciones de la relación con el saber, este es invisible a sus ojos. (Cervi, G. y Calatayud, P. 2012). La experiencia evaluativa pareciera estar sólo atada a la lógica de la acreditación.

Los alumnos realizan críticas importantes: *“los profesores realizan evaluaciones para ellos mismos”* con lo que queda abierta la pregunta por el deseo de aprender y por la comprensión de lo enseñado.

La evaluación en los alumnos, genera huellas, marcas, signos que van conformando su subjetividad. Estos signos se observan especialmente cuando los alumnos repiten experiencia que se hace estigma con el “narcisismo herido”. *“Entonces, “no te alcanza”, “errores pavos”, son significantes de un andar empantanado...en los que el héroe alumno casi decae porque sus esfuerzos y sus fuerzas resultan insuficientes”* (Borioli, 2012).

Estas experiencias formativas nos convocan a pensar la producción de sentidos de las mismas vinculadas a la evaluación.

Los sentidos de las experiencias evaluativas de los docentes: el juego entre prácticas canónicas y prácticas innovadoras

El análisis de los casos nos permite avanzar provisoriamente y señalar que, en relación a la experiencia evaluativa en las que están involucrados los docentes, los podemos agrupar, para su primer análisis, en dos grandes categorías: prácticas canónicas y prácticas innovadoras vinculadas a la “novedad”; sabiendo que estas últimas con el tiempo y en un movimiento dialéctico entre las viejas y nuevas prácticas, pueden pasar a ser canónicas en el escenario de la “estructura estructurante” (Giddens, 1989) de la escuela.

Entendemos, para este trabajo, que las prácticas canónicas se anudan en procesos reproductivos y que, en general, remiten a la biografía escolar de los profesores y en el caso en estudio a la cultura escolar hegemónica.

Asimismo, las prácticas innovadoras, abiertas a la novedad, para este trabajo, refieren a unos procesos reflexivos y deliberativos de los docentes sobre su práctica. Refiere en un sentido a lo expresado por Richard Sennet *“lentitud del tiempo artesanal, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados”* (2012: 362). Se destacan en ellas una problematización acerca del “por qué y “para qué” de esas prácticas y se advierte una potencialidad innovadora mediante la modificación de las relaciones con el saber.

Ambas caracterizaciones (prácticas canónicas e innovadoras) no son excluyentes, a la hora del análisis se insinúan sentidos diferentes, (aunque) sabemos que los límites no son claros entre una construcción y otra, sino que ellos son borrosos y difusos. Por otra parte los docentes van entrelazando experiencias conformando diversas capas de formación que se actualizan en situaciones específicas.

En este punto recuperamos, por la significatividad del mismo, el caso de un profesor que ha realizado su escuela secundaria en la institución. El mismo expresa:

Yo entré a la escuela y me adapté rapidísimo, sé lo que es una celadora, sé cómo es la escuela, sé cómo son los chicos, sé cómo son las olimpiadas. Es lo que está en mí, muy fuerte. Hay profes que por ahí entran y no saben lo que es una olimpiada. Sé cómo son las cuatrimestrales, cuáles son, cómo se rinden. Sé dónde queda la imprenta. Por qué te digo, porque me tocó orientar profes que entraron a mi departamento, no conocen la tradición, que no saben ni dónde se imprimen, dónde está la imprenta. “¿qué pasa en los cuatrimestrales?”, te preguntaban. “¿Venimos a dar clases o no?”. Esas son cosas que yo, al ser egresado las manejo”. (caso 6)

A partir de sus palabras advertimos su identificación con la cultura escolar, cuestión que le permitió volver a adaptarse rápidamente a la institución cuando ingresa para enseñar, recuperando las experiencias vividas en su trayectoria formativa como alumno. Apela a la “conciencia práctica” (Giddens, 1998) a la rutinización como una dimensión importante para resolver los problemas de la vida cotidiana en la escuela reproduciendo modelos vividos.

Este saber proveniente de la “conciencia práctica” le permite moverse seguro en el campo, construir cierta regularidad de la vida social y en este punto construir sentidos relacionados con la experiencia evaluativa.

A modo de hipótesis y recuperando de sus relatos “porciones significativas” de su trayectoria podemos pensar que sus prácticas se resuelven desde una perspectiva instrumental con una lógica administrativa, tomadas de su itinerario escolar.

Otro profesor dice:

“Ha pesar de que ha pasado tanto tiempo y algunas cositas han cambiado, veo que hay una continuidad. Y por ahí un profe que no fue alumno, no lo ve o lo ve. Toman lecciones orales a chicos que salen a las cuatro de la tarde de la escuela y por ahí no tienen tiempo de repasar los conceptos. Es difícil controlar así, para mí esto es importante.” (Caso 10)

Se advierte aquí también una influencia importante de la biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela como alumno, lo que tiene impacto en la conformación de

esquemas de pensamiento y acción. El control, en este caso, parece ser significado como el camino y estas experiencias se constituyen en una base formativa clave para pensar sus acciones didácticas. En este sentido A. Alliaud (2007) expresa:

“no es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad. Es mucho más que eso, es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar ...es lo aprendido “informal” o implícitamente en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares...Jackson (2002) lo llamó aprendizaje adicional a eso otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras estos nos enseñan...” (2008:1).

Entre las experiencias... cuando los ritos escolares ocupan el lugar de las preguntas

La corrección de los trabajos y su devolución es una normativa de la escuela. Estas actividades están pensadas para que los alumnos y profesores vuelvan a involucrarse con el saber. En la práctica parecieran habilitar la comunicación, más que para informar una nota. Charlot (2007) agregaría “una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (p. 72).

Al respecto un profesor expresa:

En mi materia las respuestas son de mucho desarrollo, entonces los alumnos me critican que les pongo incompleto, insuficiente y no les escribo yo lo que querría que ellos escribiesen. Yo les digo “acá lo que deberían haber puesto es esto” y así me enseñaron a mí y ellos quieren que se los escriba. Corregir un curso implica por lo menos un día de trabajo, dos, tres hojas escriben. Había pensado en hacer una respuesta yo, pero sería volcar conocimientos, conceptos de la guía.....ellos ya lo tienen”. En la devolución esto se habla”. (caso 8)

Aquí se insinúan problematizaciones sobre el sentido de la devolución y cuál es “la respuesta correcta”. El docente reclama resolver las consignas de una manera provechosa para “su expectativa”, atendiendo a lo que debiera ser “la respuesta” de cada alumno. Es decir si resolvió la actividad en forma “correcta” como en la guía, responde a su expectativa de rendimiento. Una de las acciones de su trabajo es acreditar, dar crédito.

No todo es acreditar, hay otras preguntas posibles

En los casos relevados otro número significativo de profesores merece destacarse por su apelación en el discurso a las características “*procesuales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*”, a la “*necesidad de discutir marcos teóricos*”, a la “*importancia de salir del formato*” en el que están “*encorsetados*” los alumnos. También expresan “*veo que es complicado salirse de esto*”, la misma que piensa que el eje de su clase está en los “*problemas*”.

Advierten “*desencuentros*” que especialmente en las reuniones de departamento son revisados por algunos de ellos. También explican la necesidad de “*negociar*” o “*entregar algo de uno*”, “*re-pensar*”, especialmente cuando se trata de las formas de evaluar “*que en los Talleres son bien difíciles*”. Nos cuesta “*acordar criterios*” dice otra profesora, es también “*una cuestión de tiempos y espacios. Soy nuevo esto es un mundo de reglas desconocidas para mí y me dejo llevar*”.

Este me dejo llevar...

Sabemos que es en el pasado escolar donde se encuentran componentes que permiten armar el presente. Las instituciones educativas y sus agentes están permeados por la historia, de ahí que consideremos que el pasaje por la escuela secundaria como alumno en el mismo lugar donde se es profesor es un recurso inestimable para comprender las prácticas del presente. El pasado está en el presente, en este caso de los profesores, en sus productos simbólicos, sistema de ideas, representaciones, saberes. También entendemos junto a Bourdieu (1997) que si no median procesos de “*autosocioanálisis*” es difícil advertir al actualización de “*prácticas canónicas*” las que en un punto contribuyen a sostener la “*tradicición*” requerida especialmente por los sectores medios y altos de la sociedad cuando anhelan conservar el “*capital cultural*” y “*social*”.

En general, son los profesores que no han sido alumnos de la institución en el nivel secundario los que intentan construir otros sentidos y significados para la evaluación, alejados de la “*repetición*” de las formas.

Esto conlleva densidad política ya que la disputa por los significados al interior de la escuela, no es sólo una cuestión semántica, implica también una puja por el poder en la instalación de los discursos sobre los sujetos, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, es también una lucha por la hegemonía. Es aquí donde el fragmento se

quiebra y lo hacen generalmente “*los recién llegados*” es decir los que tienen recorridos que se expanden por otros lugares del sistema.

El pasado pareciera ser un núcleo que resiste con fuerza en la escuela. La “tradicición” para Giddens (2001) tiene raíces lingüísticas provenientes del latín “*trajere*” que significa dar algo a alguien para que lo guarde. La tradición entendida así tiene un lugar relevante para toda la sociedad. Para el sociólogo mencionado, el pasado se constituye en estructurante de las acciones sociales. Expresa también que los trabajos de destradicionalización se orientan a una libertad de acción que puede impulsar la emancipación y al decir de Hassoun (1996), es posible hacer algo con lo que ha sido transmitido.

Y aquí, en este fragmento escolar, se produce una grieta con posibilidades de emancipación, ahí cuando profesores que tienen experiencia en el sistema, en general, arriesgan producir la novedad.

De lo que se trata, quizá es de reconocer ambos sentidos y no de descalificarlos. Las dimensiones simbólicas que se ponen en juego se entrelazan y se mixturán en el trabajo cotidiano de cada día.

Reflexiones finales

En la escuela profesores y alumnos conviven en un tiempo prolongado y en ese tiempo y espacio se generan experiencias, encuentros y desencuentros y cuando se trata de evaluación las relaciones de poder, si bien no son objeto de este análisis, están siempre presentes.

Entre los encuentros podemos advertir: “*querer estar en ese lugar*” ello se convierte para profesores y alumnos en una insistencia importante, “*insistir en permanecer*” es casi una experiencia cotidiana, ya sea por vía del “*esfuerzo*”, ya sea por el camino de consolidar formas tradicionales de trabajo. Y esas formas que crean un determinado vínculo, van conformando nuevas estructuras, que si bien son un límite, también son una posibilidad.

Estas se abren relacionamente a lo nuevo desde al menos dos lugares, recuperando el pasado sedimentado, trabajando la *“amnesia de la génesis”* (Bourdieu, 1980) y generando nuevas interacciones, ahí cuando la estructura in-corporada, esta fuerza inmanente empieza a vivirse como fuente de insatisfacción. Es el momento propicio de encontrarse con *“otros profesores”* que tienen *“poco de esta escuela”*, con lo que comienzan a circular otras versiones, otras formas, es decir se inician otros diálogos entre lo instituido y lo instituyente.

Es aquí donde en esta conjunción se construyen nuevos sentidos lo que no nos permite hablar en términos dicotómicos tales como prácticas tradicionales, canónicas y prácticas innovadoras. Esto con la advertencia de que sólo lo hemos trazado a los fines del análisis par avanzar en la profundización del estudio.

Si bien, según los casos estudiados, pareciera que la garantía del éxito para muchos profesores estaría vinculada al “control” al respeto a la “tradición” también estaría implícito un mecanismo de neutralización de la novedad.

Esto se liga con la sensación de cansancio, hartazgo de muchos alumnos que no logran ingresar en estos ritmos y formas, lo que conlleva la posibilidad de reconstruir la desligadura de los lazos sociales como así también trabajar en pos de la ligadura con el saber.

Así, prácticas “emergentes, “residuales y “vigentes” se juegan en un tiempo y un espacio específicos en una lógica de fragmentación que no tiene límites precisos y que es necesario continuar estudiando, especialmente en escuelas que atienden a los sectores menos vulnerables, por la vacancia de sus estudios y por que de esta manera re-situamos otras experiencias escolares formativas con miras a profundizar estudios sobre las desigualdades en la escuela secundaria y en el resto del sistema.

5. Bibliografía

-Alliaud, A.(2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006, en el Seminario Permanente de Investigación. UdeSA. Cuadernillo de Trabajo N° 22, año 2007.

- Borioli, G. (2012). *Los nombres de la ordalía. La experiencia evaluativa en la voz de los alumnos*. En Ardiles (coord.) (2012) *Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones*. Córdoba, edit. Brujas.
- Bourdieu, P. (1980). Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia deificada y la historia incorporada. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33. Abril-Juin, p.p.3-14 (Traducción de Emilio Tenti Fanfani)
- Bourdieu, P. (1987) *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Qué significa hablar?*. Madrid. Akal.
- Cervi, G. y Calatayud, P. (2012): *Evaluación, saberes y ausencias*, en Ardiles, M. (2012) *Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones*. Córdoba. Edit. Brujas.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Bs.As. Libros el Zorzal.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*. Buenos aires, Prometeo.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela Sociología de la Experiencia escolar*. Bs.As. Losada.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Bs.As. Amorrortu.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Bs.As. Legasa.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Bs.As. Ediciones de la Flor.
- Hora, R (2010): “Brevisísima historia de las elites argentinas”, en *Diario Página 12*, 3 de mayo de 2010.
- Leite Méndez, A. L. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Méndez, A. (2012). *El colegio Nacional de Buenos Aires y sus dispositivos de socialización en un valor moral*. En Ziegler, S. y Gassaghi, V. (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Bs.As. Manantial. FLACSO.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Bs.As. Edit. Sudamericana.
- Paleau de Maté, C. y Wieresma, B. (2013) *Interrogantes y conceptos en torno a la Evaluación*. *Revista PRAXIS N° 16 – pp. 59-64* -Universidad Nacional de la Pampa

- Pereira, N. y Pedranzani, B. (2013). Las innovaciones en las evaluaciones de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año XI- N° 21, Abril de 2013, 25-42
- Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (comp.) (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona. Octaedro.
- Svampa, M. (2005). *Los que ganaron*. Buenos Aires. Biblos.
- Sennet, R. (2012). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- Sverdlick, I. (2012). *Qué hay de nuevo en evaluación?* Bs.As. Noveduc.
- Servetto S. (2010). *Procesos de socialización en escuelas católicas de Córdoba*. Ponencia. Seminario Taller de Antropología. Córdoba.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. México. FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, Vol. 28, n.99, p. 335-353
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Bs.As. Manantial.
- Tiramonti G, Ziegler (2008): *La educación de las elites*. Buenos Aires. Manantial.
- Vasilachis, De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Bs.As. Manantial. FLACSO.