

LA PREGUNTA POR LA CONTENCIÓN

Por Lidia Mónica Cardinale y Adriana Natalia Abel

lmcardin@yahoo.com.ar - adrianaabel@hotmail.com

CURZA - Universidad Nacional del Comahue - Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo se basa en indagar las causales del uso reiterado de la expresión "contención" en los discursos de los docentes de las escuelas que implementan la Jornada Extendida (JE) e indicada como función destacada asignada a esas escuelas. En este sentido, interesa analizar los efectos que esto produce en las prácticas escolares. Se puede establecer como hipótesis que hay una cierta naturalización en la utilización del concepto "contención" y en virtud de ello preguntamos si hay posibilidades de reflexión crítica sobre este uso. Resulta pertinente comenzar a desnaturalizar aquellos discursos que contribuyen al armado y establecimiento de circuitos diferenciados al interior de la educación básica y que planteándose como "democratizadores", producen una estigmatización del otro pobre, que sólo viene a profundizar aún más la situación de desigualdad social en la que se encuentra. Una de las tendencias es asociar contención escolar con control del riesgo social, pensando a la escolarización como un dispositivo de seguridad urbana, que saca a los jóvenes de la calle y previene la potencialidad delictiva de un grupo social; esta asociación de escuela y prevención del delito está muy presente y construye otra acepción para la exigencia de contención. Es necesario trabajar en des-sedimentar estas relaciones introducidas, es decir generar una interrupción en los discursos que fijan estas relaciones y establecen una manera específica de entender la relación entre educación y pobreza. En el nivel de la disputa discursiva y conceptual es necesario continuar profundizando en lo educativo y su sentido en el actual escenario regional y nacional y profundizar en el análisis, la reflexión y el debate en torno al sentido, direccionalidad y alcance de las políticas educativas a desarrollar, en clave de igualdad e inclusión.

Palabras clave: Jornada Extendida; Contención; Problemas sociales; Control social; Transmisión.

THE QUESTION OF CONTAINMENT

ABSTRACT

The objective of this work is based on investigating the causes of the repeated use of the term "containment" in the speeches of the teachers of the schools that implement the Extended Day (JE) and indicated as prominent role assigned to these schools. In this sense, we are interested in analyzing the effects that this produces in school practices. Can be set as a hypothesis that there is certain naturalization in the use of the concept "containment" and under this we asked if there is potential for critical reflection on this use. It is pertinent begin to distort those discourses that contribute to the establishment of armed and differentiated circuits to the inside of the basic education and that considering as "democratization", producing a stigmatization of other poor, that only comes to deepen further the situation of social inequality in the that is. One of the trends is to associate school containment with control of the social risk, thinking to schooling as a safety device for urban, which brings back to the young people of the street and prevents the criminal potential of a social group; this association of school and crime prevention is very present and builds another meaning for the requirement of containment. It is necessary to work in 'des-sedimentary' these relationships introduced, i.e. generating an interrupt in the speeches that secure these relationships and establish a specific way to understand the relationship between education and poverty. At the level of the dispute and conceptual discourse is necessary to continue to deepen in the educational and its meaning in the current regional and national scenario, and an in-depth analysis, reflection and debate on the meaning, directionality and scope of the educational policies to develop, in key for equality and inclusion.

Key words: Extended Day; Containment; Social issues; Social control; Transmission.

Una institución no puede operar con exceso de diversificación, pues corre el riesgo de volver al modelo asilar, modelo que encerraba todo lo que molestaba en lo social, y eso hay que recordarlo para no repetirlo.

Violeta Núñez

POLÍTICA SOCIAL VERSUS POLÍTICA EDUCATIVA

El presente trabajo se desprende del proyecto de Investigación "La experiencia de implementación de nuevos proyectos educativos desde el discurso docente", dirigida a la producción de conocimientos en torno al análisis de las posiciones subjetivas, que expresan los docentes en sus discursos ante los nuevos proyectos que se ponen en práctica el nivel primario de Viedma. El desarrollo de talleres con docentes de las Escuelas de Jornada Extendida¹ -que configuran una de las actividades de campo prevista en dicha investigación-, nos ha permitido poner a trabajar algunas cuestiones en relación a las funciones y sentido de la escuela.

El desarrollo del Sistema Educativo en nuestro país se caracterizó por su matriz igualitaria en el marco de un discurso entendido como derecho de acceso a un patrón cultural, a una serie de conocimientos que eran la base de la integración social y del progreso, discurso que entiende la inclusión social vía la homogeneización social y cultural en el marco de la expansión del sistema capitalista democrático.

A partir de los noventa estos planteos fueron alterados por las políticas neoliberales, que pensaron una escuela distinta, focalizando diferentes formas escolares según los diferentes grupos sociales. En Río Negro a partir del año 2006 se comenzó a implementar el Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida que -según lo expresan algunos docentes que trabajan en ella-, constituye una modalidad particular para una determinada población: *Las escuelas de JE tienen niños para Jornada Extendida: su hijo tiene que ir a una escuela de JE"... son derivados... tienen que cruzar el boulevard...* Partir de estas expresiones que aportan los docentes, permite pensar que la Jornada Extendida se configura como un servicio educativo diferencial para un determinado sector de la sociedad y por ende se abandona el sentido universalista e igualitario que originalmente tuvo.

Al expresar los docentes que *"se utiliza a estas escuelas para sacar a los niños de la calle"* daría indicios que la educación va migrando - a lo largo de las últimas décadas- de un espacio de derechos a uno definido desde la lógica de lo social, es decir de prestación de servicios de las políticas sociales que tiene su origen en las crisis del Estado de bienestar y la irrupción del neoliberalismo. *Hay muchos niños en riesgo social y la escuela es un lugar de contención para esos niños.* Este planteo pondría en tensión la concepción de educación como servicio social particular (y diferencial) frente a la educación como derecho universal de los sujetos y grupos sociales.

Surgen como consecuencia de ello, políticas destinadas a intervenir sobre grupos de sujetos que no logran integrarse al funcionamiento del mercado. Se comienza a pensar a la educación como un servicio que puede "paliar" en cierto sentido las carencias sociales de los sujetos (carácter compensatorio) ante la emergencia de la pobreza como problema social: *Las escuelas seleccionadas pertenecen a sectores vulnerables y con indicadores de repitencia, sobreedad y abandono* y para incorporarse al proyecto las escuelas tenían que contar con estos requisitos.

Enrique Martín Criado señala que la definición de los problemas sociales no depende de las características objetivas de los mismos, sino de dinámicas de construcción donde juegan un papel fundamental los intereses de los actores que intervienen en esta construcción; a su vez, esta definición produce efectos políticos. De esta manera, los problemas sociales suponen todo un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad, entre los muchos posibles, como problema social, como algo que concierne a la totalidad de la población y que exige soluciones políticas urgentes. (Martín Criado 2005)

¹ Se analiza los registros de seis Talleres realizados con personal que trabaja en tres escuelas de Jornada Extendida de la ciudad de Viedma; además la producción escrita de los docentes a partir de la participación en foros y la producción de un ensayo.

Una de las dimensiones fundamentales de toda acción política es la simbólica, es decir definir cuáles son los problemas (en este caso la repitencia, sobreedad, abandono, desgranamiento, etc.), los grupos en riesgos y apuestas en juego, las soluciones: jornada extendida. A partir de esta construcción simbólica, se estructura un campo de posibles, de protagonistas y antagonistas.

La definición de los problemas sociales siempre implica una serie de supuestos sobre qué, o quien constituye el verdadero problema, y por tanto, cuál puede ser su solución. Así, se generan políticas educativas para determinados sectores, con determinadas condiciones y objetivos. Respecto de esto los docentes señalan que este proyecto es una forma de afianzar e incrementar los conocimientos de los chicos de zonas vulnerables y la idea de este incremento de la carga horaria y el dictado de talleres, es crear un ámbito de contención para estos chicos: "*Hay niños que tienen problemas sociales y la Jornada Extendida surgió por una necesidad social. Muchos niños que están al límite del peligro*".

Los docentes describen a los destinatarios de este proyecto en función de características personales, actitudinales, barriales y familiares:

Los niños pasan gran parte del tiempo solos y en las calles hasta altas horas de la noche. El acceso a información en sus hogares es escaso, ya que carecen de libros, manuales y acceso a Internet, entre otros. En general les cuesta respetar los límites, pautas y normas de convivencia produciéndose problemas de conducta e indisciplina en algunos grupos. Los grupos tienen poca resistencia al trabajo, dispersos, conversadores, resistentes a respetar las pautas y normas de la institución [...] reconozco que siempre estar motivando a los alumnos es un poco pesado ya que tienen sus estados de ánimo siempre variables, les juega en contra el desánimo y otras situaciones familiares que pueden e influyen de manera muy marcada y fuerte en sus trabajos diarios...

Docentes de Jornada Extendida Taller 1 Usted tiene la palabra. Viedma. 2012.

Si bien hay indicios de malestar por las implicancias de aceptar estos roles, hay cierta naturalización por parte de los docentes que la finalidad de la educación es "compensar" o "contener" a cierta población con respecto a los efectos que la pobreza produce en ellos. Este discurso genera un desplazamiento de la forma tradicional de ver la relación entre educación y pobreza que tenía que ver con el planteo de que a través del acceso a la cultura era posible superar la ignorancia: causa de la pobreza.

Pablo Martinis ubica a estas prácticas con la categoría "gobierno de la pobreza", en tanto prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de poblaciones que viven en situación de pobreza. Esta nueva relación que se instala entre educación y pobreza pone como centro, no ya los procesos de distribución de cultura, sino las acciones para compensar las carencias y contener a ciertos grupos sociales, es decir que la educación se constituiría como parte de políticas sociales focalizadas y compensatorias. (Martinis 2006)

¿CÓMO INGRESA EL CONCEPTO EN EL DISCURSO EDUCATIVO?

La JE no sólo tiene que ver con lo material, con las carencias, va mas allá... tiene que ver con la contención del niño. ¿Cómo se introduce en el discurso educativo el concepto de "contención"? ¿Dónde surge la idea que la escuela debe cumplir la función de contención social?

El concepto tiene un origen sociológico asociado al término "Control Social", como política enfocada a paliar o reducir los abusos sociales derivados del desarrollo del capitalismo industrial. Es definida como un conjunto de mecanismos mediante los cuales la sociedad obtiene de sus miembros el acatamiento a los diversos niveles normativos vigentes. Roberto Bergalli las identifica como operaciones sociales cosméticas que hicieron soportable los fenómenos estructurales y residuales (léase explotación, violencia, marginalidad, etc.) de la sociedad capitalista (Bergalli 2003)

El marco temporal de surgimiento de las Teorías del Control Social se ubica entre finales de la década de los años 60 y principios de la década de los años 70 del pasado siglo, y centran sus

esfuerzos científicos en fundamentar las razones del comportamiento no delictivo o accionar de conformidad social. Así pues, el centro del interés de estas teorías radica en explicar los motivos que dominan el comportamiento respetuoso de la Ley, responder al cuestionamiento de por qué no todas las personas cometen delitos. Una de las posiciones doctrinales derivadas es la Teoría de la contención.

En el marco de esta teoría se produce una tendencia que valoriza los elementos de índole individual en el contexto de un enfoque de tendencia sociológica. Walter Reckless, reconocido como el autor principal de esta variante, centra la atención en el rol determinante que juegan las cualidades personales, las que en algunos casos funcionan como factores inmunizantes dentro de un microambiente netamente delictivo, constituyendo los llamados mecanismos de contención. Dichos mecanismos pueden poseer índole interna o externa; en el caso de los internos se refiere a los mecanismos subjetivos propios de la personalidad, (tales como: buen concepto, proyectos vitales bien definidos, adecuada tolerancia a la frustración, etc.) En lo que respecta a los mecanismos de contención externos, se citan los relacionados con el control que se ejerce sobre el comportamiento social, (por ejemplo: códigos morales sólidos, roles sociales bien estructurados, disciplina social supervisada y efectiva), las que operarán como diques contra la potencial desviación del sujeto, aislándolo de las posibles influencias e impulsos que le incitan al delito (Bergalli 2003)

Puede afirmarse que las Teorías del Control Social superan la visión macrosociológica de la corriente estructural-funcionalista, valorando al Control Social desde una posición dicotómica relacionada con el carácter externo o interno del control y prestándole especial relevancia a la función de los grupos pequeños de pertenencia del individuo. En este sentido el énfasis reside en aumentar el vínculo de la persona con las instituciones sociales que es lo que evitará que la persona realice delitos o tengan comportamientos que afecten el tejido social; en otras palabras, a mayor índice de marginalización, mayor institucionalización.

¿Cómo aparece en el discurso de los docentes esta teoría? Hay dos cuestiones que creemos relevante diferenciar: por un lado las que expresan la necesidad de contención afectiva y que estaría relacionada con los mecanismos de contención internos. En este caso se hace referencia a la creación de un clima afectivo, un espacio de reconocimiento *Lo positivo es que los niños están siendo más mirados, no sólo lo pedagógico, sino la creatividad, los valores.*

La necesidad de contención surge del reconocimiento de los procesos subjetivos que se producen como consecuencia de las condiciones objetivas de vida, de las condiciones familiares, sociales, económicas, quedando el espacio de enseñanza debilitado: *Si les pasa algo nunca los vamos a dejar y por eso es positivo que tengan estos espacios de contención.* Al respecto Guillermina Tiramonti señala que la escuela es pensada como un espacio de aguante que acerca a niños de sectores vulnerables al mundo de los integrados y contener se traduce en proteger momentáneamente a los alumnos de la falta de atención y cuidados que caracteriza al medio social en el que habitan: "Muchas veces inventamos un mundo utópico para que ellos se sientan contenidos y apoyados por la escuela." La citada autora plantea que se trataría de una "ética del cuidado del otro" que se basa en el interés de establecer relaciones amorosas y afectuosas: "conozco más los temores, las necesidades, las falencias, las esperanzas, las alegrías...de los niños que muchos de sus familiares, ya que con ellos construimos un vínculo tan fuerte que somos parte de su familia." (Tiramonti, 2005)

Pareciera que hay un supuesto de que en las familias pobres no hay lazos amorosos que contengan a sus miembros y la escuela supliría el lugar de la familia ausente y moraliza el mundo infantil, es decir completaría lo que le falta al otro. Estaríamos frente a una actitud protectora y de contención afectiva (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz 2010)

Lo que más señalan los docentes de estas escuelas hace referencia a los mecanismos de contención externos que se relacionan con el cumplimiento de pautas, normas que según sus apreciaciones- no son establecidas en sus hogares y que la escuela debe abordar: *Como talleristas estamos trabajando aspectos del orden: comer sentado, no levantarse antes de terminar, lavarse las manos. Están contenidos en la escuela; aprenden cosas como por ejemplo a lavarse las manos antes de comer.*

La intervención se produce en el plano de las normas y pautas de conducta y de esta manera contener estaría más relacionado con establecer un marco disciplinario que regule las conductas acordes con una formación tradicional: *No sólo los contenidos sino también lo actitudinal en la medida que estamos todos los días en la escuela.*

Se infiere de las expresiones vertidas por los maestros, que se estaría asociando contención escolar con control del riesgo social y que se piensa a la escolarización como un dispositivo de seguridad urbana, que saca a los jóvenes de la calle y previene la potencialidad delictiva de un grupo social que no estudia ni trabaja. Si bien la investigación ha mostrado que la vida delictiva de estos jóvenes se mantiene en paralelo a su asistencia a la escuela o el trabajo (Duschatzky y Corea, 2000; Kessler, 2002.) Esta asociación de escuela y prevención del delito está muy presente y construye otra acepción para la exigencia de contención.

LOS RIESGOS DE LA DIVERSIFICACIÓN EN LA ESCUELA DE JE

Una de las cuestiones que aparecen en forma reiterada en las expresiones de los docentes que trabajan en las escuelas de Jornada Extendida refiere a la diversidad de tareas que tienen que desempeñar que *lleva a desdibujar la enseñanza y la función docente, [...] es decir el objetivo real de la escuela*. Esta situación provoca en algunos de ellos cierto malestar y sentimientos contradictorios: *¿Cómo nos vemos?... haciendo miles de cosas... es una especie de placer y agobio... no sabemos lo que somos... un poquito maestras, un poquito enfermeras... un poquito padres*. Poder pensar en esta diversificación de tareas o funciones que recaen sobre las escuelas que adhieren a este proyecto, nos lleva a establecer cierta relación, cierta recurrencia en lo cotidiano de la escuela con lo que acontecía en las Instituciones totales descritas por E. Goffman, donde se desplegaban un número importante de actividades y funciones que sobredimensionaban el para qué de las mismas.

Según este autor una Institución Total puede definirse como "Un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación; aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente." (Goffman 2007:13) Una de las características de estas instituciones totales es la tendencia absorbente dado que ocupa todo el tiempo y el interés de sus miembros, proporcionándoles en cierto modo un mundo propio.

Mi día en la escuela comienza cuando ingreso al establecimiento a las 8.45, lo primero que hago es dirigirme a la sala de profesores a saludar a mis compañeros. Si estoy de turno, preparo la música para cantarle a la bandera, después del momento comunitario, ingreso al aula con primer grado y parte de segundo, los niños toman el desayuno y posteriormente propongo la actividad planeada para ese día. A las 10.20 salimos al recreo, cuido en el sector que me corresponde... Al llegar al mediodía los niños guardan los útiles y limpiamos las mesas, ya que el almuerzo lo realizamos en el aula, uno de los alumnos reparte LAS TAZAS. Los porteros nos dejan la comida en el escritorio y yo se las sirvo. Cuando cada niño termina limpia el plato tirando los restos en un cesto de basura y viene hacia mí para que le corte la fruta. Cuando terminamos de almorzar dejamos los platos y vasos en el escritorio, limpiamos la mesa y subimos las sillas.

Docentes de Jornada Extendida *Taller 2 Usted tiene la palabra*. Viedma. 2012.

Se deduce de la viñeta anterior que no se produce una ruptura con los ámbitos cotidianos de la vida del sujeto (estudiar, comer, jugar, limpiar, etc.); en primer lugar todas las actividades se realizan con la misma autoridad (el maestro) y en el mismo espacio físico, por ejemplo se come y se estudia en el aula. En segundo término las actividades diarias se llevan a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente; y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas.

Otra cuestión observada que para Goffman constituye el hecho clave de las instituciones totales, consiste en el manejo de muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos (2007)

La jornada comienza a las 8 AM, con la llegada de los chicos, y el correspondiente saludo a la bandera, luego cada docente se va con su grupo a trabajar en el aula. Allí lo primero que se hace es esperar el desayuno, la leche con el pan...son muchos los que disfrutan este momento...a continuación se comienza el trabajo áulico hasta las 9.20 que el timbre del recreo suena ... donde saben que pueden jugar a encestar la pelota, en muchas ocasiones el entusiasmo es tal que solos se dirigen a la dirección a solicitar pelotas, aun sabiendo que es el maestro encargado del sector quién las ha de llevar...a las 9.35 nuevamente se ingresa al aula a finalizar las actividades propuestas o comenzar nuevas según el área o la asignatura curricular, hasta las 10.20 que suena el segundo recreo que dura hasta las 10.35...llegadas las 11.50 se comienza a ordenar los bancos y las mesas para comer en el aula el refrigerio el cuál consiste en sándwich de milanesas, hamburguesa, polenta o pizza.

Docentes de Jornada Extendida *Taller 3 Usted tiene la palabra. Viedma. 2012.*

Esta organización del trabajo que detalla una de las directoras, permite a la institución el cumplimiento de las diversas tareas que se desarrollan. En algunos casos se producen situaciones que afectan los espacios de trabajo pedagógico: *Los niños comen en exceso, tienen actividades en el turno anterior que los cansan tanto que no están en condiciones de dar clases [...] a veces sólo aprovechas una hora*

Retomando la cita de Violeta Núñez que inaugura este trabajo, se infiere que el sujeto necesita nuevas y múltiples articulaciones que no pueden gestarse al interior de un único dispositivo, pues esto llevaría al cierre de vínculos exteriores y a la clausura de los propios sujetos en esos entresijos o bien a su expulsión.

A MODO DE CIERRE

Las expresiones vertidas por los docentes que trabajan en escuelas de Jornada Extendida inducen a pensar que el maestro ha dejado de ser aquel que tiene algo para enseñar, el alumno ya no es quien puede aprender, sino un sujeto en riesgo al que hay que asistir y proteger. Es más, las condiciones en las que se lo ubica pareciera que afectan sus posibilidades de aprender *¿Qué se pensó? Mejorar la calidad educativa pero se hace otra cosa... nos vemos en un rol desdibujado... el cansancio de tantas horas que estamos con los chicos... se los contiene mas pero la familia se desresponsabiliza y se pierde la enseñanza.*

Resulta importante recuperar la tarea de educar que no consiste en contener ciertos problemas sociales sino como lo expresa Violeta Núñez "Su apuesta es la transmisión, el acto de enseñar, de provocar en el otro cierto deseo de saber [...] como polea social y cultural que articule a los jóvenes con el mundo" (2007:2)

Muchas de las expresiones vertidas por los docentes plantean por un lado que la diversificación de tareas que implica la escuela de JE produce ciertas experiencias que llevan a pensar que hay una secundarización de la tarea de "enseñar". Y por otro lado observamos en algunos casos que se resisten a aceptar o naturalizar esta situación. La importancia que le otorga la escuela de JE a las funciones asistenciales, recortaría el tiempo dedicado a las tareas específicas: *Esta realidad pluridimensional y simultánea de las escuelas de J.E. genera innumerables contradicciones que rutinizan la tarea medular: la de enseñar.*

Tal vez, como lo señala Violeta Núñez, en este mundo donde dominan las redes, es necesario encontrar lugar a lo múltiple, sin degradarlo. Para ello se haría prioritario definir cuáles son los núcleos fundamentales de la tarea de la escuela, lo que no puede dejar de hacer, y trabajar a la par con otras instituciones para que los niños tengan experiencias de movilidad, diferenciación y confrontación. Esto supondría pensar en atender de otra manera a la cuestión de la infancia, considerando el declive de la función familiar y el impacto que han tenido las políticas neoliberales en relación a lo social.

Poder pensar en múltiples y diversas articulaciones, en un "fuera" escolar o en un "dentro-fuera" sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia la infancia. Para ello es necesario "dar

soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones" (Núñez 2007:6)

BIBLIOGRAFÍA

- Bergalli, Roberto. *Relaciones entre control social y globalización*. Universidad de Barcelona. 2003.
- Bordoli, Eloisa y Martiniz, Pablo. "Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas en el discurso moderno" en Miguel Serna (Coord.) *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate* ASDI. Clacso. 2010.
- Brusilovsky, Silvia, Cabrera, María Eugenia y Kloberdanz, Carina. "Contención: una función asignada a las escuelas para adulto" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 32 número 1 enero - junio de 2010.
- Goffman, Erving. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- Martin Criado, Enrique. "La construcción de los problemas juveniles" en *Revista Nómadas* N° 23. Octubre 2005. Universidad Central de Colombia.
- Martinis, Pablo. "Escuela, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación" en Martinis, P. y Redondo, P., *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2006.
- Núñez, Violeta. "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía enseñar/asistir". Conferencia publicada en la Serie *Encuentros y Seminarios*, Universidad de Barcelona. 2007.
- Serra, Silvia y Canciano, Evangelina. "Formación docente y riesgo social: La pobreza en el/del discurso pedagógico". Universidad Nacional de Rosario.
- Tiramonti, Guillermina. *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial-Out. 2005 Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>