

Carlachiani, Camila

Dispositivos curriculares en la micropolítica de la escuela secundaria santafesina: Un análisis desde perspectivas poscríticas

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación

Directora: Morelli, Silvia. Codirectora: Nobile, Mariana

Carlachiani, C. (2020). Dispositivos curriculares en la micropolítica de la escuela secundaria santafesina: Un análisis desde perspectivas poscríticas. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1937/te.1937.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

**“Dispositivos curriculares en la micropolítica
de la escuela secundaria santafesina.
Un análisis desde perspectivas poscríticas”**

Directora: Dra. Morelli, Silvia (UNR)

Co-directora: Dra. Nobile, Mariana (UNLP)

Maestranda: Carlachiani, Camila

Fecha de presentación: 13 de julio de 2020



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

*A la memoria de Sandra Spatzer,
por enseñarme el valor de convivir
en el respeto a las diferencias
y estar siempre presente*

Agradecimientos

Todo trabajo de pensamiento, reflexión y análisis es siempre colectivo, por eso quiero expresar mi infinito agradecimiento a quienes compartieron este recorrido, que fue extenso y arduo, pero a la vez apasionante y hoy culmina con mucha alegría y satisfacción.

A las autoridades y profesores de la Maestría en Educación de la UNLP por sus propuestas, interrogantes y saberes transmitidos.

A mis compañeras y compañeros de cursada con quienes compartimos inquietudes, preocupaciones y preguntas como así también conversaciones que permitieron construir un entrañable vínculo. Especialmente agradezco a Nico y Amanda con quienes compartimos los primeros mates y sensaciones. A Gabi y Mirta por su saber y generosidad. A Nati y Alicia por su contención y aliento. A Mariana y Marcos por su sentido del humor y alegría. A Emilia, Barbi y Lore por las charlas y recreos compartidos.

A Silvia Morelli por su enorme generosidad, rigurosidad académica, honestidad, confianza y acompañamiento constante en los proyectos compartidos y, sobre todo, en la producción de esta tesis.

A Mariana Nobile por sus pertinentes preguntas, sugerencias y acompañamiento en este proceso de escritura.

A mis colegas de la UNR y de la EEMPA 1330 con quienes comparto la tarea diaria, el trabajo en equipo, las inquietudes y preocupaciones por la educación pública.

A Adriana Hereñú y Celeste Cantini con quienes pasamos largas horas pensando, cuestionándonos y reflexionando sobre los sentidos de educar y enseñar.

A directivos, profesores, preceptores y tutores de las escuelas que conforman el referente empírico de esta tesis, por su predisposición, tiempo, explicaciones y momentos compartidos.

A cada estudiante, tanto del pasado como del presente, por hacer de mi tarea algo apasionante.

A cada docente que marcó mi vida con sus enseñanzas.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

A mi familia por su sostén e incondicionalidad para acompañar cada proyecto que emprendo, por su espera y su amor infinito.

A mis amigas por acompañarme siempre y estar ahí, especialmente agradezco a Ali, Yani, Ana, Eli, Mara, Delfi, Gina, Laura, Agos, Ro, Agus y Georgi.

A Federico, mi gran compañero, por enseñarme que la vida de a dos es más linda y no solo apoyar cada decisión que tomo, sino impulsarme a concretarla.

A Beto y Ale, por su generosidad y por el tiempo compartido durante la mayor parte de escritura de esta tesis en San Marcos Sierras, un lugar al que siempre quiero volver.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Resumen

La presente tesis de maestría estudia los dispositivos curriculares que se diseñan y desarrollan en dos escuelas secundarias estatales de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Los mismos son elaborados para garantizar la obligatoriedad escolar en diálogo con los distintos niveles de decisión de políticas curriculares supra, macro y meso en clave de traducción.

Se trata de proyectos y prácticas institucionales cuya conflictiva y compleja configuración involucra tensiones y contradicciones del par universal/particular con rasgos de la matriz binaria eurocéntrica occidental. Así, se encuentran regularidades discursivas que construyen sentidos y significados equivalentes respecto de qué implica enseñar y aprender en una escuela inclusiva, a la vez que se observan diferencias que responden a los propios contextos, historias y sujetos involucrados en cada caso.

Como mapa analítico se elabora un eclecticismo teórico que articula aportes del poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo como herramientas de intelección. En correlación a ello, el Análisis Político del Discurso (Buenfil Burgos) permite una lectura genealógica de las políticas curriculares para la educación secundaria en sus distintos niveles y ámbitos de traducción. Metodológicamente se articula con un enfoque interpretativo mediante la realización de entrevistas a diferentes actores institucionales a través de lo que Pinar denomina *currere*. El análisis de documentos y el registro fotográfico también colaboran en la construcción de los datos.



ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo I: Educación secundaria, una expansión problemática	12
La educación secundaria como objeto de investigación curricular.....	12
Meso políticas curriculares para la educación secundaria	14
La articulación global-local en las políticas curriculares.....	16
Acerca de las micropolíticas curriculares en dos escuelas secundarias	19
Capítulo II: Los discursos sobre la inclusión y la obligatoriedad de la educación secundaria	22
Educación secundaria: la heterogeneidad como irrupción.....	22
La dimensión institucional	26
La dimensión curricular y la enseñanza.....	30
Capítulo III: Políticas nacionales y provinciales para la educación secundaria ...	34
Macropolíticas	43
Mesopolíticas	50
Sobre las nociones de obligatoriedad e inclusión	66
Capítulo IV: Perspectivas teóricas poscríticas para analizar la educación secundaria	73
Poscolonialismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares	73
La colonialidad del poder y la escuela como espacio de prácticas descolonizadoras.....	76
Posestructuralismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares	79
Redes de poder, disciplina y producción de subjetividades	84
Dispositivos curriculares institucionales en la educación secundaria	87
Posmodernismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares	90
Pensar, hacer, vivir, la escuela en clave posmoderna.....	93
Tramas de un eclecticismo: la articulación de perspectivas poscríticas.....	95
Capítulo V: Una construcción ecléctica para estudiar el curriculum	96
Dispositivos curriculares en la micropolítica escolar	99
Referente empírico.....	100
Presentación de las escuelas	101
Instrumentos de construcción de datos y volumen del campo.....	105



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Capítulo VI: Dispositivos curriculares como traducción en la micropolítica escolar	110
Regularidades discursivas acerca de qué es una escuela inclusiva	111
Diferencias y particularidades en torno a la construcción de dispositivos curriculares situados.....	128
Capítulo VII: Traducciones micropolíticas en la tensión universal/particular	148
Capítulo VIII: Reflexiones finales	154
Referencias bibliográficas	160



Introducción

Esta tesis constituye la culminación de un recorrido iniciado en el año 2016 al comenzar a transitar la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de La Plata. A lo largo de los seminarios cursados, las discusiones llevadas adelante en las clases con profesores y colegas, y el propio trabajo como docente en escuelas secundarias y en el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, se fue configurando la preocupación central que dio lugar al planteo de los interrogantes de esta investigación como así también a sus objetivos. Cabe señalar que durante los años transcurridos¹ como miembro de distintos equipos técnico pedagógicos en el ministerio de educación me permitieron mirar y analizar la escuela secundaria desde nuevos ángulos. Programas como Escuela Abierta, Secundario Completo y la Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas se convirtieron en espacios de trabajo y pensamiento colectivo, donde distintas problemáticas y, a la vez, nuevas propuestas para pensar otra escuela posible, fueron desarrolladas. La posibilidad de trabajar en el diseño de políticas educativas y curriculares para la educación secundaria permitió ampliar y complejizar las reflexiones al respecto para llevar adelante diferentes acciones. La tensión entre analizar lo que cada escuela *define y desarrolla* en la micropolítica, sus efectos, y diseñar lo que en cada escuela *debería suceder* -para disminuir los índices de abandono, repitencia y sobreedad, a la vez aumentar las matrículas, los indicadores de promoción y egreso- implicó un trabajo constante de distanciación y vigilancia epistemológica.

La educación secundaria es, de todos los niveles del sistema educativo, caracterizada como la más problemática. Las múltiples dimensiones que la configuran connotan tal adjetivación. Por un lado, la cantidad de circuitos que al interior de la misma se fueron sedimentando a lo largo del tiempo condujeron a su fragmentación. Por otra parte, las dificultades que tiene en la actualidad para construir o bien, re-construir, su propia identidad dislocando su mandato elitista hacia una escuela para todos, también trae aparejados algunos inconvenientes. Respecto del funcionamiento institucional, hay una serie encadenada de dificultades que se expresa, según Montes y Ziegler (2012) en los siguientes indicadores: la no promoción de los estudiantes conduce a la repitencia, la repitencia aumenta los niveles de sobreedad y esta última es fuertemente predictoría del abandono. “Llevarse muchas materias”, no poder aprobarlas, repetir un

¹ 2013-2019



año, cambiar el grupo, “no poder avanzar”, cambiar de orientación o de escuela, dejar de estudiar un tiempo, retomar, dejar de asistir y luego no seguir estudiando es la forma concreta en que esos indicadores se construyen, toman forma y tamaño. Podríamos afirmar que hace cuarenta años, estos indicadores posiblemente existieron, pero no eran reconocidos ni advertidos como problemáticos. Así, el agotamiento del modelo de escuela secundaria, el establecimiento de la obligatoriedad del nivel a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y el reconocimiento del derecho universal a la educación secundaria conforman un imperativo social que no es posible garantizar solo con la sanción de leyes y normativas.

La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina desde el año 2006 supone que todas y todos los jóvenes tienen la garantía de acceder a una escuela secundaria, permanecer, aprender y egresar cumpliendo los tres objetivos que para este nivel la Ley de Educación Nacional 26.206 estipula: formación para la ciudadanía, para la continuación de estudios superiores y formación para el trabajo. No obstante, el 50% de los jóvenes abandonan la escuela. Muchas investigaciones explican que el acceso a la educación secundaria por parte de sectores de la población que históricamente estuvieron excluidos, tiene a la exclusión como su contracara. Es decir, si bien el acceso es abierto para todos los y las jóvenes, el formato escolar elitista, enciclopédico y eurocéntrico de la escuela secundaria conduce a la expulsión de un gran número de estudiantes. Con el término formato aludimos a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, son constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la “escuela media” (Grupo viernes, 2008. Citado en Montes y Ziegler, 2012, pp.170-171).

Ante este panorama, la preocupación que fue dando forma a este trabajo consiste en detectar cuáles son las escuelas secundarias de la ciudad de Rosario que logran revertir esta situación. Identificamos que algunas escuelas logran frenar el desgranamiento manteniendo sus matrículas de primero a quinto año, con bajas tasas de repitencia y sobreedad, buenas tasas de promoción y bajos índices de abandono. De las instituciones localizadas, encontramos que algunas de ellas reciben a jóvenes cuyas familias provienen de sectores medios altos, por lo cual encuentran en la educación un valor importante. Decidimos entonces analizar aquellas escuelas cuyos estudiantes residen en barrios periféricos de la ciudad, con algunas características de vulnerabilidad



social y, sin embargo, permanecen y finalizan la escuela secundaria. La inquietud es analizar qué ocurre en estas escuelas que hace que los jóvenes permanezcan en ellas y finalicen sus estudios secundarios. La pregunta del acontecimiento ¿qué está pasando? nos acompaña en todo el recorrido.

Desde este punto de partida se formulan los interrogantes de investigación y los objetivos teniendo como propósito realizar un análisis desde perspectivas teóricas poscríticas que articulan aportes del poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo elaborando la trama de un eclecticismo teórico (Navarrete Cazales, 2009). Para ello, se construye la noción de *dispositivos curriculares* como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) que constituye el lente analítico desde el cual se estudian las configuraciones particulares de cada escuela y sus articulaciones con el imperativo global/universal que nos ocupa: la obligatoriedad de la educación secundaria y la inclusión socioeducativa.

Para dar cuenta de cómo se fueron resolviendo y desandando los hilos que constituyen la trama de este nudo problemático, la tesis se organiza en ocho capítulos.

En el primer capítulo denominado “Educación Secundaria: una expansión problemática” se formula el problema de investigación y se plantean tanto las preguntas como los objetivos. Allí se contextualiza y construye la pregunta de investigación que orienta el recorrido convirtiendo a la educación secundaria en objeto de investigación curricular. También se introducen las políticas curriculares del meso nivel haciendo foco en la articulación global/local. Por último, se presentan algunos rasgos de las micropolíticas curriculares en las dos escuelas que conforman el referente empírico de este trabajo.

El segundo capítulo “Los discursos sobre la inclusión y la obligatoriedad de la educación secundaria” presenta una serie de antecedentes que abordan y estudian los procesos de inclusión que implica la ampliación progresiva de la obligatoriedad en este nivel educativo. Así se sistematizan aquellas investigaciones que centran sus análisis en la apuesta que implica habitar la escuela desde las heterogeneidades y diferencias bajo el subtítulo: *La heterogeneidad como irrupción*. Luego, se agrupan aquellos trabajos que prestan especial atención a cómo tal heterogeneidad tensiona las lógicas institucionales: *La dimensión institucional*. Por último, en la *dimensión curricular y la enseñanza* se desarrollan los aportes vertidos por investigaciones que centran su mirada en este aspecto.



En el tercer capítulo se presentan las políticas de macro nivel y de meso nivel para la educación secundaria de nuestro país y de la provincia de Santa Fe, que son implementadas en las escuelas que conforman el corpus empírico de esta investigación. También se estudian las nociones de obligatoriedad e inclusión realizando un análisis a partir de los antecedentes sistematizados -en el capítulo dos- y las políticas descriptas.

El cuarto capítulo “Perspectivas teóricas poscríticas para analizar la educación secundaria” describe y explica las nociones y categorías con las cuales se analizan los datos construidos. Primero se presenta cada perspectiva: *poscolonialismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares*, *posestructuralismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares* y *posmodernismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares* en tanto constructos teóricos potentes para estudiar los dispositivos curriculares que tienden a garantizar la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa en la educación secundaria. Luego, se presentan las categorías que se articulan y tejen la trama de un eclecticismo poscrítico para estudiar las políticas curriculares en este nivel educativo.

En el quinto capítulo “Una construcción ecléctica para estudiar el curriculum” se da cuenta de la construcción de tal eclecticismo como figura de intelección. Se justifica la decisión de construir la noción de dispositivos curriculares como categoría intermedia y se presenta el referente empírico constituido por dos escuelas secundarias estatales de la ciudad de Rosario como así también los instrumentos para la construcción de los datos y el volumen del campo.

El sexto capítulo “Dispositivos curriculares como traducción en la micropolítica escolar” se organiza en dos apartados donde se articulan las nociones teóricas desarrolladas con el referente empírico de la investigación. Así, se da cuenta de la construcción del objeto de estudio y los datos que colaboran en la misma a través de: *Regularidades discursivas acerca de qué es una escuela inclusiva; Diferencias y particularidades en torno a la construcción de dispositivos curriculares situados.*

El séptimo capítulo: “Las traducciones micropolíticas en la tensión universal/particular” da cuenta de la potencia de la noción de dispositivos curriculares como categoría intermedia para analizar las micropolíticas escolares. También se identifican las nuevas figuras y roles que las traducciones de cada nivel de decisión política macro y meso incorpora para dislocar el formato tradicional de la escuela secundaria.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Por último, el octavo capítulo presenta las “Reflexiones finales” que, lejos de arribar a clausuras absolutas, invitan a seguir indagando sobre los desafíos que implica pensar, trabajar y habitar escuelas secundarias para todos en el presente siglo. Finalmente se detallan las referencias bibliográficas.

Ahora sí, estamos listos para comenzar el recorrido. Allá vamos.



Capítulo I: Educación secundaria, una expansión problemática

La educación secundaria como objeto de investigación curricular

En las últimas dos décadas el desarrollo de investigaciones sobre los problemas de la educación secundaria y la consecuente producción de conocimiento en torno a ello ha producido innumerables publicaciones, consolidado grupos de trabajo, reuniones científicas, jornadas, congresos, entre otros. De acuerdo con Pinkazs (2015) esto puede explicarse por la presencia continua en estos años de políticas destinadas a ampliar la escolarización secundaria en nuestro país, y en la región, lo cual ha estimulado la preocupación por la producción de conocimientos sobre el nivel. La principal coincidencia que este autor encuentra entre los resultados producidos, radica en que el modelo de la escuela secundaria es un límite para los procesos de escolarización masiva.

Una consideración importante realiza Dussel (2008) al respecto, y se vincula con la población implicada en esa masividad: “durante los últimos veinte años el ritmo de expansión de la matrícula fue muy alto, especialmente entre los sectores más postergados” (p.12). En relación con esto, la autora señala que la irrupción de nuevos sujetos obligó a revisar las formas y los contenidos de la transmisión para hacer lugar a la experiencia juvenil y repensar las funciones del nivel medio, cuyos fines hasta el momento eran de corte elitista.

La educación secundaria no es ajena a los escenarios sociales en los que se encuentra inmersa. En palabras de Rattero y San Román (2017) “La convergencia de una multiplicidad experiencias y diferentes modos de habitar este tiempo va complejizando el paisaje escolar, empujando a los bordes aquellos modos consolidados del hacer que otrora ofrecían respuestas, pero hoy aparecen como insuficientes” (p.7). Se trata de modos que se consolidaron desde su matriz fundacional vinculados al mandato de origen de la escuela secundaria cuyo fin primordial era educar a las élites políticas. De este modo, se solidificaron los rasgos hegemónicos del formato escolar: el saber organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el enfoque generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos (Southwell, 2018). Sin embargo, son estos rasgos los que eclosionaron y generaron los mayores procesos de expulsión a medida que se



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

amplió el acceso a este nivel, aunque fueron muchos los intentos de modificaciones sobre este núcleo duro.

Tiramonti (2015) sostiene que desde los inicios de la expansión de la educación media en los años sesenta, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, se promovieron políticas tendientes a impulsar cambios en las escuelas de este nivel con el propósito de vincularlas funcionalmente tanto a la exigencia de ampliación de las matrículas como a las ideas y propuestas de la época. Entrado ya el siglo XXI, afirma que hay una ampliación de la conciencia de los actores del sistema y de la sociedad en general respecto del derecho de todos los jóvenes de asistir a la escuela secundaria y que luego de muchas décadas, esta pretensión de incluir a todos puso en evidencia las limitaciones de la escuela tradicional para cumplir este objetivo. Estos procesos habilitaron una serie de discusiones sobre los formatos escolares que, si bien están hegemonizadas por la preocupación del riesgo, han dejado espacio -aunque secundariamente- para una discusión sobre el desfase entre la cultura contemporánea y las referencias de la escuela (Tiramonti, 2015).

En este sentido, Rosemberg (2011) plantea que el nuevo esquema inclusivo de la educación media debe enfrentar una serie de desafíos, incluidos la transformación de su cultura institucional, la renovación de su función dentro de la sociedad nacional y dentro de las comunidades locales, y la evolución de su papel para los jóvenes y para los docentes, lo cual está obligando a todos los participantes del proceso a desarrollar soluciones creativas (p.7). Menuda tarea es ante la que se encuentra hoy la educación secundaria y las políticas que hacia ella se dirigen. Una tensión no menor es considerar que la aceptación de lo “multi” (cultural, social, de clase, de género) parece entrar en conflicto con la posibilidad de pensar «una» única escuela secundaria; pero correlativamente, no pensar «una» escuela y dejar esa tarea a cada equipo docente o a cada comunidad local tiene un riesgo que parece permanecer por ahora poco interrogado: la “guetificación”, la segmentación social, la territorialización que, antes que permitir el intercambio de las diferencias, acentúa y cristaliza las desigualdades (Rosemberg, 2011, pp.9-10).



Meso políticas curriculares para la educación secundaria²

Ante este panorama en la provincia de Santa Fe el Estado asume, enmarcado en la Ley de Educación Nacional 26.206/06, la responsabilidad de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria de todos los jóvenes y adultos a través del acceso, permanencia, aprendizajes de calidad y egreso en las escuelas del nivel en todo el territorio. Esto implica promover políticas desde una perspectiva de la inclusión socioeducativa que se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos cuyos derechos son vulnerados, y emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la autonomía y la responsabilidad. Posibilita, además, el encuentro en la diferencia, para reconstruir los lazos sociales y recuperar la cultura común (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2013). Desde esta perspectiva, es fundamental desterrar el modelo escolar homogeneizador para dar lugar a trayectorias educativas heterogéneas, singulares y contingentes.

En este sentido, las políticas del meso nivel en los últimos diez años impulsaron procesos tendientes a modificar la matriz fundacional del formato institucional de la escuela secundaria cuyos rasgos en Argentina se caracterizaron por ser fuertemente elitista, propedéutico, enciclopedista y excluyente. Entre ellas se destacan, en el marco normativo la creación del Decreto N°181/09 “Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria”, y la Resolución Ministerial N°2630/14 que establece el nuevo “Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada”. Además, se desarrollaron planes y programas tales como:

- De ESI se habla (2008): se enmarca en la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150/06.
- Ruedas de Convivencia (2009): surgió en el marco del Decreto 181/09 para promover el diálogo y la convivencia en la escuela.
- Plan de Inclusión Socioeducativa “Vuelvo a Estudiar” (2013): busca casa por casa a los estudiantes que interrumpieron su trayectoria escolar y desarrolla estrategias de inclusión en las instituciones educativas.

² En nuestro país, las meso políticas curriculares refieren a las decisiones y elaboraciones de políticas a nivel provincial. Según Stirling Network for Curriculum Studies (Red Stirling para los estudios del Curriculum) los niveles de decisión y concreción de políticas curriculares son: supra nivel (organismos internacionales), macro nivel (estados nacionales), meso nivel (estados provinciales), micro nivel (instituciones educativas), nano nivel (clase escolar).



- Programa Lazos (2013): su finalidad es conformar en las escuelas espacios de prevención de violencias y consumo problemático de sustancias.
- Secundario Completo (2016): atiende al acompañamiento integral de las trayectorias escolares a través del diseño de trayectorias artesanales para el ingreso, permanencia, aprendizajes y egreso de la escuela secundaria.
- Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (2016): es un enfoque didáctico para la enseñanza con interdisciplinariedad. Supone el trabajo colegiado de profesores que supere la fragmentación de contenidos identificando a la escuela como unidad de desarrollo curricular.

El trabajo articulado de estos planes y programas se propone contribuir a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria desde procesos de inclusión socioeducativa que generaron modificaciones en los formatos escolares, en las lógicas institucionales y en las prácticas de enseñanza. De acuerdo con los datos publicados por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa SIGAE Web³, esto se refleja a nivel provincial en el crecimiento sostenido de la matrícula llegando a un total de 71.389 estudiantes; en el aumento de las tasas de promoción (de 71,3 a 75% entre 2012-2019) como así también en la disminución de las tasas de abandono (de 11,7 a 6,9% entre 2012-2019). No obstante, respecto de las tasas de repitencia no hubo modificaciones sustanciales (14,2% entre 2012-2018)⁴.

Desde este punto de partida, el interés de producir esta investigación parte de analizar las prácticas que desafían el formato de la escuela secundaria considerando al curriculum como unidad de desarrollo institucional en clave de inclusión. Al interior de las escuelas se despliegan experiencias que asumen el desafío de transformar el formato escolar tradicional de la escuela secundaria con el fin de lograr la “real” inclusión de los jóvenes para quienes la escuela secundaria no fue pensada, esto es: el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso en tiempo y forma. Nos referimos a aquellas situaciones donde las escuelas ponen en marcha una serie de condiciones para alojar las particularidades de los estudiantes, acompañando sus trayectorias. Esto implica, muchas veces, pensar en otros tiempos, reorganizar los espacios y generar nuevas

³ Sistema de Gestión Administrativa Escolar. Es un sistema informático integrado nominal de la provincia de Santa Fe. Permite registrar on-line inscripciones, legajos de alumnos, secciones, planes de estudio, información de comedores escolares, emisión de títulos, etc.

⁴ Se consultaron los siguientes documentos: “Serie histórica 2009-2018” e “Indicadores educativos 2012-2018”.



propuestas de enseñanza que superan los cercos disciplinares del enciclopedismo -el cual otorgó una fuerte identidad a este nivel educativo-.

La articulación global-local en las políticas curriculares

Cabe señalar que esta ampliación en el acceso a la educación secundaria se da en diálogo con un intenso proceso supra nacional donde organismos internacionales como la UNESCO y países de América Latina profundizan el diseño de políticas que apuntan a la obligatoriedad de la educación secundaria. Se presenta entonces un escenario social complejo donde las dimensiones políticas, económicas, culturales, entran en juego a la hora de pensar el sentido, o bien, los sentidos de la escuela secundaria actual. Este proceso no se desarrolla en el vacío, sino que hay una malla política y social ligada a nuevas concepciones en torno al derecho a la educación que a partir de los '2000 permite un viraje de las políticas públicas, de la mano de gobiernos de centro izquierda en países de América Latina. El mismo, se vincula fuertemente a los lineamientos que a nivel mundial los diferentes países establecen a través la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para el desarrollo de la educación. Así, en el año 2000 los países del mundo se comprometieron en desarrollar esfuerzos sostenidos para la Educación Para Todos (EPT).

Los acuerdos sobre la necesidad de una agenda global común, que diera un impulso inédito a la educación comenzaron en 1990 con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia. En el 2000, en Dakar, Senegal, se construyó un marco de acción estratégico y se establecieron seis objetivos concretos a lograr en quince años (...) educación y cuidado de la primera infancia, la educación primaria universal, el aprendizaje de jóvenes y adultos, la alfabetización, la paridad de género y la calidad de la educación. La UNESCO coordina y lidera los esfuerzos internacionales para contribuir a estos objetivos, monitorea los avances y fomenta acciones a nivel global, regional y nacional hacia su logro (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, UNESCO, 2013, p. 7).

Cabe destacar en este punto, las tensiones que se desarrollan en torno a lo local y lo global (Ball, 2001) donde las políticas nacionales necesitan ser comprendidas como producto de un nexo de influencias e interdependencias que resultan de una interconexión, multiplicidad, hibridación; esto es, una combinación de lógicas globales, distantes y locales. De esta manera, se produce un juego de traducciones (Casimiro Lopes *et. al.*, 2013) entre los diferentes niveles de decisión de las políticas curriculares.



Los niveles de decisión de estas políticas se corresponden con los que desarrolla Stirling Network for Curriculum Studies -Red Stirling para los Estudios del Curriculum⁵- (citados en Morelli, 2017): Supra Nivel (políticas globales); Macro Nivel (políticas nacionales); Meso Nivel (nivel de elaboración de las políticas jurisdiccionales); Micro Nivel (organización del curriculum en las instituciones) y Nano Nivel (clase escolar).

Al hablar de *traducción* nos referimos a aquel proceso que coloca como preocupación central la comprensión de los juegos de lenguaje⁶ o campos discursivos que constituyen el escenario de la investigación (un *texto*) a partir de hilos tramados en la contingencia (Casimiro Lopes, *et. al.* 2013). De acuerdo con Casimiro Lopes *et. al* (2013) la traducción implica la significación de toda política (desde la escritura de sus textos/discursos/prácticas) acerca de los supuestos sentidos sobre significantes privilegiados (supuestos estabilizadores de sentido, tropos por naturaleza). La traducción contribuye a la incesante percolación de discursividad, posibilita otorgar sentidos a los objetos de la educación. Al poner el foco en los procesos de traducción de las políticas curriculares en América Latina, es posible advertir que el imperativo de la obligatoriedad respecto de la educación secundaria aparece como un significante nodal. Al decir de las autoras mencionadas, dentro de la traducción, la circulación del significante no tiene origen ni fin, el proceso es incesante. Por esta razón, Ottoni (2003) -citado en Casimiro Lopes (2013)- sostiene que, en la traducción entendida como deconstrucciones, no hay fidelidad a determinado origen, sino responsabilidad en la tarea de traducir lo intraducible. Esto explica por qué si bien tal imperativo es compartido y avalado por las políticas macro, los modos en que sus significados se desarrollan en cada contexto local, las decisiones políticas que se toman en torno a los mismos y los proyectos que se ponen en marcha, distan de un territorio a otro, más allá de compartir, muchas veces, rasgos culturales, políticos, sociales y económicos. Lo mismo ocurre

⁵ Desde el cambio de milenio, y en respuesta a los discursos educativos globales, muchos sistemas educativos en todo el mundo han desarrollado nuevas formas de curriculum nacional, con un enfoque creciente en la centralidad del alumno, el desarrollo de competencias básicas y la importancia de los docentes como desarrolladores de currículas escolares. Estos desarrollos se producen en un momento en que los estudios curriculares han disminuido tanto en instituciones educativas como escuelas y como un campo académico de estudio dentro de las universidades. Esto significa que se están produciendo nuevos enfoques para desarrollar políticas y prácticas curriculares cuando hay una disminución en la capacidad del sistema necesaria para maximizar completamente las nuevas intenciones de política. La Red tiene como objetivo desarrollar la comprensión e influir en el desarrollo del curriculum en varios niveles interrelacionados: supra nivel, macro nivel, meso nivel y nano nivel. Fuente: <https://www.stir.ac.uk/about/faculties/social-sciences/our-research/research-areas/stirling-network-for-curriculum-studies/> (Traducción propia).

⁶ Wittgenstein (1958) entiende a los juegos del lenguaje como el modo de comprender el significado de las palabras según su uso. El significado de una palabra es la manera en que se usa en un juego de lenguaje en concreto.



cuando estas políticas se implementan al interior de las instituciones educativas. Allí se dan procesos de traducción que se vinculan a las formas de organizar la acción escolar.

Retomando el planteo derrideano (1991), Casimiro Lopes *et. al.* (2013) destacan la traducción como performance ya que a través de ella es posible pensar la traducción no como una opción del sujeto frente al texto donde se constituye el mundo y la política, sino como la posibilidad de significarlos y existir en ellos. La performance es una promesa de hacer algo y en ese hacer reconoce que siempre hay diseminación escapando a las tentativas de fijar el texto, la política, las reglas y el horizonte de sentido. Es así que las autoras se centran en la traducción como acontecimiento, como producción singular de un contexto entendido como una estructura de posiciones.

En las últimas décadas, la transformación más importante en la educación secundaria ha consistido en un cambio respecto de su definición viéndosela ahora como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, UNESCO, 2013). Es a partir de este proceso que diferentes países de América Latina han desarrollado nuevas políticas y normativas -que en esta tesis serán analizadas como traducciones- para la educación en general y la escuela secundaria en particular.

A partir del año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en Argentina establece la obligatoriedad de la educación secundaria legitimando así un proceso que, desde la segunda mitad del siglo XX, amplió progresivamente el acceso a este nivel educativo a sectores históricamente excluidos. Sin embargo, la concreción de la obligatoriedad no ha sido, ni es, tarea sencilla. Si bien existen condicionamientos económicos, sociales, políticos y culturales para lograr el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes de nuestro país, también a nivel micro-institucional se encuentran sedimentos difíciles de conmovir que obturan el mencionado acceso y permanencia. Estos refieren a tiempos, espacios, agrupamientos y la organización del trabajo docente que están instituidos desde la constitución misma de la educación secundaria respondiendo a características de una época y una sociedad que han sufrido vertiginosos cambios en las últimas décadas. Para referirse al formato escolar de la escuela secundaria como ese núcleo difícil de modificar a pesar de los cambios y transformaciones que se dan a nivel social, político, económico y cultural, Terigi (2008) elabora la noción del *trípode de hierro*. Esta categoría ilustra la fortaleza casi inamovible de tres elementos clave que operan en la dinámica de la escuela secundaria y, muchas



veces, se presentan como obstáculos a la hora de generar transformaciones en su interior. En palabras de la autora: “la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008, p. 64). Se trata de un patrón organizacional que es difícil de modificar, aunque no se trata de una tarea imposible. En este sentido, Acosta (2012) presenta algunas estrategias en pos de superar el modelo excluyente de la escuela secundaria: a) dentro de la oferta regular; b) a través de modelos alternativos de escolarización; c) a través de la revalorización de la orientación para el trabajo. De esta manera, el tipo de cambio que se requiere en el nivel secundario involucra una transformación profunda en el formato escolar que asumió históricamente el nivel (Terigi, 2008, p. 69).

Acerca de las micropolíticas curriculares en dos escuelas secundarias

Retomando la intención de esta tesis buscamos analizar desde perspectivas poscríticas cómo los dispositivos curriculares⁷ construidos en el desarrollo institucional del currículum promueven la inclusión y la obligatoriedad en la escuela secundaria. Indagamos el desarrollo de las políticas curriculares en el micro nivel analizando los dispositivos curriculares que se diseñan y desarrollan en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario para garantizar la obligatoriedad y la inclusión. Para ello, se tienen en cuenta las traducciones entre los distintos niveles de decisión y concreción curricular como así también los discursos que circulan en torno a la inclusión. De este modo, la tensión global/local (Ball, 2001) y universal/particular (Laclau, 2017) atraviesa el análisis.

Para ello formulamos como pregunta problema de investigación: ¿Cómo son los dispositivos curriculares que garantizan la obligatoriedad y promueven la inclusión en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario? Las preguntas de investigación que colaboran en la profundización del tal problema son: (1) ¿Qué dispositivos curriculares se diseñan y desarrollan en el micro nivel institucional para garantizar la obligatoriedad y la inclusión en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario? (2) ¿Qué relaciones construyen los dispositivos curriculares institucionales con las políticas curriculares de los niveles macro y meso en torno a la inclusión y la obligatoriedad de la educación

⁷ La noción de dispositivos curriculares es utilizada como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) en el marco de esta investigación y será desarrollada en el tercer y cuarto capítulo.



secundaria? y (3) ¿De qué modos dialogan las propuestas de enseñanza y la evaluación con dispositivos curriculares institucionales que promueven la inclusión?

En torno a estas preguntas, construimos y proponemos como objetivo general analizar los dispositivos curriculares institucionales que garantizan la obligatoriedad y promueven la inclusión en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario. Por su parte, los objetivos específicos, buscan: (1) Identificar qué dispositivos curriculares diseñan y desarrollan las escuelas secundarias en el micro nivel institucional para garantizar la obligatoriedad y la inclusión. (2) Estudiar las relaciones que construyen esos dispositivos curriculares institucionales con las políticas curriculares de los niveles macro y meso para garantizar la obligatoriedad y la inclusión de la educación secundaria. (3) Analizar de qué modos dialogan las prácticas de enseñanza y la evaluación con los dispositivos curriculares institucionales que promueven la inclusión.

Como se puede observar, la noción de dispositivos curriculares constituye una categoría intermedia construida en el marco de esta investigación en torno a la cual se formulan las preguntas y objetivos. Los mismos son entendidos como productos de procesos de traducción que no siempre son lineales, reconociendo sus vinculaciones y diálogos con el meso, macro y supra nivel de políticas curriculares. Los dispositivos curriculares aluden al modo material en que la escuela secundaria produce discursos que garantizan la inclusión socioeducativa. Se trata de construcciones discursivas que producen prácticas donde los estudiantes son escuchados y sus intereses son alojados en la propuesta escolar. Los dispositivos curriculares amarran saberes, relaciones de poder, y producen subjetividades. Son prácticas que perforan el mandato escolar elitista, academicista, enciclopedista y propedéutico de la escuela secundaria porque alteran el disciplinamiento de los cuerpos permitiendo el agenciamiento de los sujetos. Se trata de proyectos institucionales que potencian el desarrollo del curriculum mediante propuestas de enseñanza que otorgan nuevos sentidos a los saberes y mejoran los aprendizajes. En ellos, dimensiones del formato escolar como espacio, tiempo, agrupamientos, organización del trabajo de profesores, adquieren nuevos modos de abordaje, promoviendo la inclusión, la posibilidad de habitar y convivir en la escuela reconociendo las diferencias y singularidades de cada sujeto.

Para ello, se toman como unidades de análisis dos escuelas secundarias de Rosario que se encuentran en el centro y sur de la ciudad, a las que asisten estudiantes provenientes de sectores vulnerables. En una primera instancia, se acudió al sistema SIGAE Web para identificar cuáles son las escuelas públicas de gestión estatal de la



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ciudad que presentan mejores índices en el mantenimiento de la matrícula entre primero y quinto año, altas tasas de promoción y bajas tasas de repitencia y abandono. De las cinco escuelas resultantes, una está ubicada en la zona oeste, una en el sur y tres en el centro. Dos de ellas son instituciones a las que asiste una población de clase media-alta, cuyas familias son cercanas a la cultura escolar en términos de valorar el academicismo, y el sentido propedéutico de la escuela. Por estas razones, estas últimas no se incluyeron en la muestra seleccionada y tomamos dos escuelas ubicadas en el centro y en el sur de la ciudad a las que concurren jóvenes con ciertas características de vulnerabilidad social.



Capítulo II: Los discursos sobre la inclusión y la obligatoriedad de la educación secundaria

Tanto en el plano del diseño y desarrollo de políticas curriculares para la educación secundaria como en el de la producción de investigaciones en los últimos treinta años, hay dos significantes que circulan y toman cada vez mayor fuerza como preocupación central: inclusión socioeducativa y educación obligatoria. Como vimos en el capítulo anterior, a nivel internacional se dio un proceso que progresivamente amplió el acceso a este nivel educativo dislocando su significado original asociado a una educación restringida solo a las élites dominantes.

Este capítulo analiza los discursos que circulan en torno a la inclusión socioeducativa y la obligatoriedad del nivel secundario, sistematizando las investigaciones y antecedentes que se ocupan de los mismos organizándolos en tres apartados. El primero de ellos se titula Educación secundaria: la heterogeneidad como irrupción. El siguiente, la dimensión institucional. Y el último, la dimensión curricular y la enseñanza.

Educación secundaria: la heterogeneidad como irrupción

Hace tiempo que el mandato escolar moderno de la escuela secundaria con su impronta eminentemente elitista y propedéutica está siendo discutido dando cuenta de ello diversas investigaciones (Terigi, 2008; Jacinto, 2009; Nobile, 2016). En un contexto social cuyos avances tecnológicos y científicos se dan a pasos agigantados, donde las culturas y las economías regionales se globalizan, las noticias recorren el mundo a la velocidad de la luz y las políticas trascienden a los Estados Nacionales, la educación secundaria encuentra dislocado su objetivo de origen.

En términos amplios, es pertinente acudir a la categoría de *cultura escolar* desarrollada por Viñao (2002) la cual refiere a un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartida por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (p.59). Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia, algo que permanece y que dura. Algo que las reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Esto se puede identificar en la



educación secundaria ya que, aunque progresivamente se haya ampliado el acceso a este nivel educativo a sectores sociales históricamente excluidos, su matriz selectiva y su cultura escolar procesan la implementación de las reformas y operan más allá de ellas. Esto explica, de algún modo, por qué, a más de diez años de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, aún muchos jóvenes continúan sin poder finalizarla.

A través de múltiples estudios, observamos que varias reformas educativas intentaron generar algún movimiento en su formato escolar y en su cultura institucional (Benavot, 2006; Acosta, 2012; Pinkasz, 2015). El señalado sedimento que poco a poco fue conformando un núcleo duro, difícil de conmovir, opera constantemente en las prácticas que allí se desarrollan cuyos efectos principales son la exclusión y la expulsión hacia aquellos jóvenes que no se adaptan a sus reglas. En palabras de Nobile (2016):

El modelo institucional del bachillerato, con su curriculum enciclopédico, sus interacciones docente-alumno prefiguradas por medio de un reconocimiento a una autoridad basada en el conocimiento disciplinar y definida por nociones de respeto específicas, configuraron una cultura institucional a la que se adecúan mejor los jóvenes provenientes de sectores más afines a la cultura escolar, y que, por tanto, se acercan al patrón de alumno <<normal>> tradicionalmente esperado por el secundario, un joven dedicado plenamente a sus estudios, <<respetuoso>> y <<responsable>>. (p. 122).

Esta expectativa hacia el tipo de estudiante que la escuela secundaria y los profesores poseen se relaciona directamente con la matriz elitista, selectiva y propedéutica de su origen. Sin embargo, ello no obturó el avance hacia el desarrollo de políticas que extienden el acceso de este nivel educativo a sectores cada vez más amplios de la población, aunque sí presenta ciertos límites en la posibilidad de su concreción. Según un estudio realizado por Benavot (2006), la tradicional naturaleza elitista de la escuela secundaria se ha transformado en la medida en que los países aplican políticas de acceso abierto, alcance universal y establecen programas que ofrecen asignaturas curriculares más amplias. Entre los principales cambios que afectan a dicha transformación, el autor menciona: la ampliación de los propósitos y objetivos de la educación secundaria; su diferenciación en ciclo básico y superior; el establecimiento de nuevos mecanismos de selección para facilitar su transición desde la educación primaria; y la diversificación de programas y ofertas curriculares para



atender a las necesidades e intereses de las poblaciones heterogéneas de estudiantes en aumento. En este sentido, progresivamente se extendieron los años de obligatoriedad de este nivel.

En América Latina, los años '90 significaron un gran vaciamiento de los sistemas educativos debido a la instalación de políticas educativas neoliberales. Así, a la vez que los sistemas se descentralizaban, las escuelas recibían a grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos para quienes la escuela secundaria no fue pensada ni diseñada. De acuerdo con una investigación realizada por Gajardo (1999) por su amplitud y extensión sistemática estas transformaciones fueron categorizadas como “reformas educativas” y correspondieron a una tendencia más general que ha sido identificada como una “ola de reformas” que se extendió por todo el subcontinente latinoamericano. Sin embargo, esta expansión fue de la mano de una importante expulsión. Jacinto (2009) plantea en uno de sus trabajos un posible argumento acerca de la crisis de la escuela secundaria a partir de que su expansión en torno a la extensión de la obligatoriedad (la cual produjo la llegada de nuevos sectores sociales) eclosiona con su matriz selectiva cuyo curriculum originalmente era de carácter academicista. Por ello, algunos autores afirman que este proceso de ampliación del derecho y el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, no se dio sin contradicciones. En estudios previos, Jacinto y Terigi (2007) sostienen que con la expansión de la educación secundaria se ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a la misma que, con el trasfondo de transformaciones socioculturales más amplias, plantea nuevos desafíos.

En un trabajo llevado a cabo por Kravetz y Castro, publicado en *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, compilada por Pinkasz en 2015, se desarrolla una perspectiva que las autoras han denominado mesonivel del análisis sociopolítico, demostrando su fertilidad para estudiar los complejos procesos de reforma educativa mediante una reconstrucción de la trayectoria de las políticas y sus articulaciones con las dinámicas institucionales. Así, las autoras analizan distintas políticas destinadas a la inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba llamadas “Escuela para jóvenes”, “Escuela Centro de Cambio” y PIT 14/17 entre otras.

Otra investigación “Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: estudio comparativo entre los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias del conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz” llevada a cabo por Benchimol, Krichesky y Pogré, publicada en la misma compilación, se interroga ¿Por qué y cómo



permanecen quienes están en el sistema? ¿Por qué no permanecieron quienes no están en la escuela? Y realizan una comparación sobre lo que acontece en el conurbano bonaerense y en Santa Cruz. Afirman que “los estudios comparados tienen un valor en sí mismos y arrojan nueva luz sobre las diferentes formas de exclusión escolar, sus causas, las políticas para abordarla, el modo como los jóvenes se enfrentan con ellas y sus consecuencias” (p.85).

En una publicación de 2018 denominada *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* dirigida por Tiramonti y editada por FLACSO se revisan y analizan una serie de políticas que a lo largo del tiempo intentaron realizar cambios en el formato de la escuela secundaria. Así la investigación releva modelos que propusieron una perspectiva integral en la enseñanza como fue el CBG (Ciclo General Básico) y Proyecto 13. También se analiza la Transformación Educativa de los años '90 que implicó una reconfiguración del sistema educativo con el establecimiento de la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Luego, se estudian las Escuelas de Reingreso creadas en 2004 en Ciudad de Buenos Aires respecto del formato escolar innovador que proponen. También se hace referencia a los programas de inclusión y terminalidad de la Educación Secundaria y Formación laboral en la provincia de Córdoba de 2010, sin dejar de mencionar el Plan FinEs que comenzó a implementarse desde 2008 a nivel nacional. Luego se sistematizan las escuelas secundarias creadas a cargo de algunas universidades cuyos formatos y regímenes académicos también proponen alternativas a la tradicional escuela secundaria (UNGS, UNSAM, UNQ, UNDAV, UBA⁸). Por último, se recupera la experiencia que realizan los bachilleratos populares. El estudio de estas políticas permite identificar ciertos rasgos para construir los parámetros del nuevo paradigma (Tiramonti, 2018): protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cambios en el rol del docente; aprendizaje por proyectos; enseñanza para la comprensión y desarrollo de capacidades; incorporación intensiva de las TIC; evaluación continua de capacidades; trabajo colaborativo; aprendizaje para todos sin diferenciaciones socioculturales; modificaciones en los regímenes académicos.

Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI es la última publicación de FLACSO-UNICEF (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019) donde se

⁸ Universidad General Sarmiento, Universidad de San Martín, Universidad de Quilmes, Universidad de Avellaneda, Universidad de Buenos Aires.



sistematizan resultados de una investigación llevada adelante en cinco provincias. Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron aquellas políticas que a partir de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación del 2009 desarrollaron orientaciones que tendieran a modificar algunas dimensiones claves del modelo tradicional de la escuela secundaria: régimen académico que regula las formas de promoción y evaluación de los estudiantes, cambios en las estructuras curriculares, en la organización de la gestión institucional en el trabajo de los docentes. Las jurisdicciones seleccionadas fueron cinco: Córdoba (PROA, inició en 2014), Río Negro (ESRN, inició en 2017), Santa Fe (Vuelvo a Estudiar, línea territorial, inició en 2013), Tucumán (Nuevo Formato PLANEA 2018) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Secundaria del futuro, 2018). El relevamiento de datos se realizó a través de la revisión de documentos nacionales, provinciales e información estadística. También se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores del sistema educativo de las provincias consideradas: autoridades educativas, funcionarios de equipos técnicos, directivos, docentes y estudiantes. Una característica en común de estas políticas es que todas se enfrentan al desafío de dar respuesta a la masividad del nivel en contextos de gran desigualdad social y pobreza. Los nudos críticos se observan en términos de trayectorias, terminalidad y aprendizajes. Se advierte que todas las provincias presentan tasas de repitencia por encima de la media nacional y se evidencia el peso negativo que esto tiene en las trayectorias de los estudiantes y en los aprendizajes.

La dimensión institucional

Terigi y Jacinto (2007) señalan en sus investigaciones que algunos caminos desarrollados desde las políticas y desde las escuelas para contribuir al mejoramiento de oportunidades para todos los que asisten al nivel secundario se centraron primero en políticas compensatorias focalizadas conocidas como discriminación positiva; y más tarde, medidas transversales que, asumiendo la discriminación positiva, abarcan a todas las escuelas públicas. En nuestro país, existen numerosos intentos para generar cambios en este sentido, a través de diferentes políticas públicas que podemos enumerar en tres grandes grupos (Nobile, 2016). En primer lugar, los Planes de Mejora Institucional a través de los cuales las escuelas identifican sus propias problemáticas y desarrollan líneas de acción teniendo como principal eje de trabajo el acompañamiento a las trayectorias escolares. En segundo lugar, la creación de instituciones alternativas de educación que introducen importantes modificaciones al formato tradicional de la



escuela secundaria adaptándolo a las posibilidades de las poblaciones que atiende. Por último, los programas que permiten que quienes adeudan asignaturas del secundario, alcancen su titulación.

Los análisis realizados por Jacinto y Terigi (2007) alertan sobre las limitaciones que la estrategia centrada en la formulación de proyectos puede tener para impactar sobre la gestión institucional. En primer lugar, señalan que los proyectos se centraron en las dificultades de los alumnos generando poca reflexión sobre las condiciones institucionales y los procesos de enseñanza. En segundo lugar, hay muchas variaciones en la forma en que los proyectos de una misma escuela conforman una propuesta institucional articulada o bien se constituye en una suma de proyectos aislados.

Acosta publica en 2009 un artículo titulado “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de sectores populares” en el cual presenta una investigación sobre un estudio de caso en dos escuelas secundarias de sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires. La autora compara los dispositivos de la escuela media tradicional con los dispositivos que se encuentran en estas dos instituciones para analizar qué es lo nuevo, qué es tradicional, qué sirve y qué no, en relación con la gramática de la escuela tradicional. Ofrece una mirada que permite reflexionar sobre la escuela en la interacción entre lo viejo y lo nuevo, entre las tradiciones y las rupturas para dar respuestas al desafío de lograr trayectorias escolares exitosas para todos los jóvenes. Así, se advierte que algunos dispositivos alteran variables estructurales del formato de la escuela secundaria como son el tiempo y el espacio, los lugares para la expresión, las diversas formas de organización edilicia e institucional, la creación de jornadas especiales, el uso de materiales concretos diversos, los cambios en la promoción de asignaturas dan cuenta de ello. Al mismo tiempo, se aprecia el valor de prácticas tradicionales como la explicación del profesor.

En una investigación desarrollada por Pinkasz (2015), se postula que muchas de las políticas educativas desarrolladas en los últimos años para la educación secundaria se centran en la escuela como unidad de desarrollo del cambio. Esto significa que son los equipos directivos y docentes los que asumen la responsabilidad de la mejora escolar y de los aprendizajes ya que son ellos quienes conocen las necesidades de la comunidad.

En un trabajo desarrollado por Dabenigno, Austral y Larripa titulado “Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires” (2010), se analizan las



interrelaciones que se establecen entre las prácticas institucionales y las acciones de los estudiantes en pos de sostener la escolaridad. La investigación busca identificar aspectos del contexto institucional que estimulan el involucramiento de los estudiantes y analiza cómo interviene en la retención escolar ante la necesidad de hacer posible una escuela para todos. Se desarrolla un estudio de corte cualitativo en bachilleratos y escuelas técnicas de la ciudad de Buenos Aires. En las conclusiones del trabajo se afirma que “la perspectiva que docentes y directores sostienen acerca de los estudiantes constituye un aspecto esencial para comprender el conjunto de prácticas y respuestas institucionales que se ofrecen a los jóvenes en pos de su permanencia y eventual egreso de la escuela secundaria” (p.19). Se trata de una mirada de aceptación y reconocimiento hacia los jóvenes, de comprensión sobre la realidad compleja que implica ser joven en contextos de vulnerabilidad que no descansa en lo que los estudiantes “no son” o lo que la escuela “no puede” sino que asume el desafío de retenerlos en la institución. Esto se traduce en estrategias institucionales concretas que dan respuesta a necesidades educativas y sociales de los jóvenes en articulación con otras instituciones y actores sociales.

Ferreira *et. al.* publican en 2013 un artículo denominado “Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas sobre el proceso en la República Argentina”, donde se sistematizan los resultados de una investigación que identifica los cambios institucionales y pedagógicos más relevantes que se han suscitado en la escuela secundaria entre 2001 y 2013. Realizan una revisión de los cambios impulsados por la Ley Federal de Educación 24.195 y la Ley de Educación Nacional 26.206 analizando las políticas educativas que se fueron desarrollando y que impactaron en la organización institucional de la educación secundaria.

En el año 2014, Ruiz *et. al.* publican un trabajo titulado “Cambios académicos e institucionales en la escuela secundaria bonaerense durante el primer ciclo de reformas”, donde analizan las sucesivas transformaciones en las dimensiones de la organización institucional y de la estructura del sistema educativo provincial bonaerense. Particularmente consideran las modificaciones en el régimen de evaluación, calificación y promoción de los estudiantes ya que, afirman, esto demuestra los comportamientos reactivos del sistema ante la aplicación de una reforma sin instancias de una planificación integral efectiva.

En una publicación realizada por Núñez y Litichever en 2015, se recopilan artículos producidos a partir de investigaciones llevadas adelante por casi diez años. La



misma se titula *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven/es en la escuela*. Los autores afirman que el análisis de las comunidades educativas implica una doble mirada en torno a la organización de cada establecimiento: hacer hincapié en los aspectos normativos, en el modo en que dicha organización determina el tipo de comunidad conformada; y considerar aquellas variables que enfatizan las características de los estudiantes, de los docentes y directivos que concurren a ella. Se trata de estudiar cómo los vínculos que se establecen redundan en una comunidad más democrática o más excluyente.

En este sentido, Terigi (2015) sostiene que es fundamental hacer foco en las condiciones en que se produce la escolaridad secundaria, en particular las cuestiones vinculadas con el régimen académico, la cursada, las materias en bloque, la asistencia día por día. En síntesis, la posibilidad de definir trayectos más adecuados a las circunstancias de los estudiantes.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa Garino (2019) investiga la propuesta educativa de una escuela secundaria que ofrece formación para el trabajo retomando la voz de los egresados para analizar la inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria (en términos de retención) y en la escuela secundaria (en términos de aprendizajes significativos) en un trabajo bajo el título: "Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa". La autora destaca que la valoración del seguimiento personalizado y de la formación para el trabajo son estrategias que en esta institución posibilitan la inclusión educativa. Respecto de la formación recibida (para el trabajo), los estudiantes la valoran en términos positivos como así también las intermediaciones realizadas por la escuela en las búsquedas laborales y en la orientación para definir qué estudios superiores continuar.

Una investigación que toma los casos de cinco provincias desarrollada por FLACSO y UNICEF denominada: *Políticas educativas para transformar la escuela secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa* (2018) analiza las modificaciones en la organización institucional que promovieron las políticas destinadas a la educación secundaria en Tucumán, Santa Fe, Río Negro, Córdoba y Buenos Aires. Se advierte que las primeras experiencias revisadas pusieron más el foco en generar mayores niveles de inclusión a través de estrategias que producen modificaciones en los regímenes académicos mientras que las experiencias más recientes se ocupan, además, de generar cambios en los procesos de aprendizaje, en la estructura del puesto del trabajo docente y sus formas de enseñar. En provincia de Buenos Aires se



promueven experiencias que replantean aspectos del formato escolar como la gradualidad y la presencialidad. Los casos de Río Negro y Córdoba también introducen cambios en la organización institucional respecto de los usos de los tiempos, espacios y también las formas de agrupamiento de los estudiantes.

La dimensión curricular y la enseñanza

En un estudio realizado por Jacinto y Terigi (2007) se sistematizan los problemas y críticas que históricamente posee el currículum de la escuela secundaria. La fragmentación en numerosas asignaturas (siempre más de diez), la inexistencia de alternativas para la elección personal, la relegación de los intereses de los adolescentes y de los problemas del mundo contemporáneo, la ausencia de una orientación hacia el desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas básicas. Se cuestiona así, al currículum, por sus efectos de una formación de escasa relevancia social, en términos de la contribución de la escuela a la ciudadanía, la ampliación del acceso a los bienes culturales, la inserción en actividades productivas y la continuidad hacia los estudios superiores. Sin embargo, ante este crítico panorama, el currículum se constituye especialmente en eje de análisis, ya que, según lo que plantean diversos autores, es una dimensión en la que se podría generar algún movimiento que resulte apropiado en relación con los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, Jacinto y Terigi (2007) se preguntan qué cambios relevantes soporta la actual estructura del currículum sin someterla a grandes transformaciones. Las autoras postulan que es posible introducir en el currículum nuevos componentes que permitan incorporar temáticas ausentes en los planes de estudio vigentes, y que abran algunas posibilidades de elegir en la formación de los estudiantes como así también revisar la relevancia de los contenidos y nuevas propuestas de enseñanza.

El trabajo de Pogré “De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión” publicado en 2008 cuestiona cómo incluir en el diseño y desarrollo curricular la visibilidad de los procesos de inclusión y exclusión, y qué tipo de organización institucional habilita para este desafío. La autora propone que un camino posible es preguntarnos qué es lo que importa que se comprenda y no tanto qué es lo que tenemos que enseñar.

Uno de los modos a través de los cuáles sería posible ofrecer espacios que otorguen nuevos sentidos al estar, habitar, transitar la escuela secundaria, es instaurar en la enseñanza el *criterio de contemporaneidad*. Así lo propone Gurevich en su artículo



“Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada” publicado en 2009. Se trata de ofrecer a los estudiantes tramas de sentido entre las vidas individuales y el contexto de la época teniendo en cuenta la materialidad de los nuevos recursos y objetos tecnológicos; y las subjetividades particulares que se producen a través de los múltiples símbolos y representaciones presentes en la vida cotidiana de nuestros días. En palabras de la autora: si pensamos las culturas en plural, los territorios en plural, las sociedades en plural, hemos de transmitir a los estudiantes múltiples y diversas lógicas, preferencias y puntos de vista de los sujetos individuales y colectivos que permanentemente modelan y construyen las diferentes textualidades del mundo (Gurevich, 2009, p. 25).

Acosta (2009) en su artículo “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares” afirma que las prácticas curriculares en la escuela secundaria constituyen un problema central, y aún más en las escuelas de sectores populares ya que es necesario tener en cuenta tres variables en juego: el conocimiento escolar, la cultura hegemónica extraescolar y la cultura popular. La autora postula que enseñar en escuelas de sectores populares implica incorporar a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados con la vida de los jóvenes. Además, una cuestión no menor, es que los profesores entienden que la tarea de enseñar es efectiva cuando el alumno percibe que hay un interés y una confianza en que él puede aprender.

Sánchez Tepatzi (2011) presenta resultados obtenidos en una investigación realizada entre los años 2009 y 2010 en una comunidad rural en México. Analiza los significados de valor que los estudiantes asignan a la escuela secundaria mediante la experiencia escolar. Para ello, señala cómo se traduce el currículum formal en una experiencia escolar relevante y cómo influye tal significado en la permanencia escolar. También resignifica ciertos indicadores tradicionales postulando que el abandono escolar, la reprobación y la eficiencia terminal no son indicadores que dan cuenta de la calidad educativa puesto que no ofrecen elementos que expliquen el dominio de los conocimientos. Debido a ello se los podría considerar como indicadores de la cobertura, porque sólo ofrecen información acerca del número de personas que ingresan, permanecen y egresan. En este sentido, la idea de experiencia escolar relevante y la resignificación de los indicadores son sumamente potentes para pensar y analizar la relación de los jóvenes con la escuela.



El trabajo de investigación llevado a cabo por Larripa (2011) titulado “El involucramiento académico de los estudiantes: aportes de una investigación en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires” describe las iniciativas institucionales orientadas a promover la permanencia y el involucramiento escolar de los estudiantes. Se indagaron proyectos y estrategias institucionales en dos escuelas técnicas y dos escuelas medias caracterizadas por un alto nivel de retención en sus matrículas y un nutrido repertorio de iniciativas y prácticas para facilitar la continuidad educativa de sus estudiantes. Respecto del involucramiento escolar, esta categoría incluye diferentes aspectos como la participación en diversas actividades escolares, el esfuerzo y la predisposición para aprender y los aspectos relacionales vinculados a los afectos con los demás actores institucionales y con la escuela. Se advierte que el involucramiento académico se facilita cuando los conocimientos que brinda la escuela aportan al proceso de reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, habilitándolos para la participación social, la vida académica y la inserción en el mundo del trabajo. Las tareas de aprendizaje los desafían promoviendo su autonomía intelectual y las reglas del funcionamiento de la clase son flexibles a las necesidades que presentan los estudiantes.

Tiramonti (2015) realiza una sistematización de las diferentes reformas realizadas en el nivel secundario desde los años sesenta en Argentina señalando innovaciones en diferentes escalas y dimensiones. Luego de un minucioso recorrido, señala que las posibilidades de superar las limitaciones de la escuela secundaria tradicional y navegar en la sociedad contemporánea se vinculan con: flexibilizar y romper con los rígidos formatos establecidos -diseñados con un propósito más cercano al disciplinamiento que a la efectividad de los aprendizajes-, rescatar el deseo y la curiosidad como motivaciones del aprendizaje y asociarlos con la gratificación para, finalmente, transformar el proceso cognitivo de la escuela.

En un trabajo de Rattero y Chaus (2015) titulado “La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza” se realiza un estudio exploratorio acerca de la enseñanza en la escuela secundaria en torno a los siguientes ejes: a. es necesario conocer el contexto de los estudiantes para estudiar, b. los intereses de los estudiantes habrían de ocupar el centro del escenario en la enseñanza, c. los estudiantes se interesarían principalmente por aquello que les pueda ser de utilidad para ubicarse en el mundo laboral, y d. es relevante el sitio de las narraciones en los vínculos entre docentes y alumnos.



El trabajo mencionado de FLACSO (2018) lleva adelante un estudio en cinco provincias que desarrollan políticas destinadas a modificar algunas dimensiones del formato tradicional de la escuela secundaria *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudios de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Respecto de la dimensión curricular y la enseñanza se señala que, en el caso de Tucumán, desde un lugar periférico de la propuesta -ya que se desarrollan en momentos excepcionales a lo largo del año- se contemplan espacios de apoyo y tutorías, trabajos que combinan la labor y perspectiva de los profesores de más de una disciplina, actividades a partir de proyectos interdisciplinarios y comunitarios. En cambio, en las experiencias PROA en Córdoba y la escuela secundaria de Río Negro se da mayor peso a la problematización en torno al diseño curricular, el abordaje pedagógico de las clases, el trabajo colaborativo de los profesores, así como a la relación con el saber que se busca promover en los estudiantes. Se busca su participación en la co-construcción del saber, con un abordaje que relacione los distintos campos del conocimiento y, en algunos casos, que trabaje en proyectos que generen una transformación a nivel comunitario y personal.

Como puede observarse, en los antecedentes recopilados hay una serie de aspectos en común respecto de los desafíos que implica garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria y con ello el derecho a la educación que se vinculan con dislocar algunas piezas de su formato escolar tradicional. En algunos artículos citados, la revisión en clave histórica contribuye a comprender por qué ciertos cimientos de esa trama son tan difíciles y a la vez tan complejos de conmovir.

No obstante, encontramos que hay líneas de análisis aún no exploradas ni desarrolladas en profundidad para comprender desde nuevas perspectivas los problemas actuales de la educación secundaria. Algunos supuestos siguen sin ser cuestionados y algunas relaciones de poder continúan sin ser develadas. Esta preocupación intelectual es la que nos lleva a construir nuevas lentes para mirar y analizar las políticas curriculares destinadas a la educación secundaria desde los aportes de las teorías poscríticas⁹.

⁹ Los aportes de estas teorías serán sistematizados y articulados en el cuarto capítulo de esta tesis.



Capítulo III: Políticas nacionales y provinciales para la educación secundaria

En consonancia con las producciones académicas recuperadas en el capítulo anterior donde se pone en tensión el formato escolar tradicional de la escuela secundaria al modificar algunas dimensiones que se vinculan tanto a la organización institucional como al desarrollo del curriculum y la enseñanza, en este capítulo se recuperan y sistematizan las macro y meso políticas desarrolladas en los últimos quince años. Cabe destacar que no se estudian todas las existentes al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación, sino solo aquellas que son implementadas y traducidas en el micro nivel de las escuelas tomadas como corpus empírico¹⁰.

Luego se describen y analizan teóricamente las nociones de obligatoriedad e inclusión, ya que son las categorías sobre las cuales giran y se sostienen tanto los antecedentes sistematizados en el capítulo anterior como las políticas analizadas en el presente capítulo.

Normativas

A partir del año 2006, la educación secundaria se convierte en el último nivel del sistema educativo con carácter obligatorio en nuestro país. Este proceso que se dio con marchas y contramarchas, encuentra hoy a una escuela secundaria construyendo nuevos sentidos sobre su identidad, dislocando su mandato fundacional fuertemente elitista, enciclopédico y propedéutico. Sus propósitos hoy ya no son los de entonces. Según la Ley de Educación Nacional 26.206, se trata de una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria (art. 29); cuyas finalidades son: formar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se organiza en un ciclo básico común a todas las orientaciones y un ciclo orientado donde se especifica la enseñanza de saberes según áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Persigue los siguientes objetivos.

¹⁰ Tal como veremos en los capítulos seis y siete donde se presenta el análisis de los datos construidos, observaremos que en la Escuela A de las macro políticas se implementa Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y Plan de Mejora Institucional (PMI). De las meso políticas Ruedas de Convivencia, de ESI se habla, Secundario Completo, Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). La Educación en Acontecimientos y Lazos. Por su parte, la Escuela B desarrolla Plan de Mejora Institucional (PMI) perteneciente a una macro política mientras que de las meso políticas articula: Ruedas de Convivencia, de ESI se habla y Secundario Completo.



“a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”. (art. 30).

Enmarcadas en esta ley, en el macro nivel de definición de las políticas educativas, las resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria”, 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” y 330/17 “Secundaria Federal 2030”, sancionadas en distintos períodos de gobierno,



otorgan diferentes significados y sentidos al imperativo de la inclusión y la obligatoriedad.

En la resolución del CFE 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” se observa que la obligatoriedad es entendida como la “apuesta histórica de la sociedad argentina para la inclusión de todos los adolescentes, jóvenes y adultos” a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso. En una sociedad desigual la escuela aparece como “el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa” (art. 8) que garantice una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro (art. 2). De este modo, se entiende que “La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2011, pp.80-81).

Además, en la introducción de esta normativa se plantea que la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares entendidas como “el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes” (art.5) lo cual implica diseñar nuevas dinámicas y lógicas institucionales a fin de garantizar que las mismas sean continuas, completas y relevantes. Se trata de entender a las trayectorias “como recorridos subjetivos e institucionales, implica atravesar espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (Nicastro y Greco, 2009, p.58).

En diferentes artículos se hace referencia a la necesidad de una transformación de la escuela secundaria ya que la obligatoriedad implica necesariamente la inclusión de todos los y las jóvenes en la escuela, lo cual requiere de “condiciones pedagógicas y materiales” para hacer efectivo el tránsito por este nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos. Esto supone una revisión de la organización institucional y pedagógica de las escuelas y una reconfiguración de las condiciones estructurales del trabajo docente.

En función de ello, es que la Resolución 93/09 establece algunas pautas que se organizan en tres ejes: 1. Propuesta educativa para el nivel, donde se desglosan



sentidos y orientaciones de la propuesta pedagógica considerando especificaciones para la enseñanza de acuerdo a la dimensión institucional. 2. Régimen académico, el cual aborda cuestiones vinculadas a evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes como así también a la convivencia escolar. 3. Recomendaciones para la formulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales, donde se delinear pautas vinculadas a evaluación, acreditación y promoción de estudiantes, acompañamientos específicos, condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso. La enseñanza y el aprendizaje como dos procesos intrínsecos que requieren del compromiso renovado de docentes y estudiantes para la construcción de un marco común de saberes aparece como una idea central dentro de esta normativa. En este sentido, se propone que todas las escuelas secundarias del país, construyan propuestas educativas cuyos rasgos organizativos consideren: ampliar la concepción de escolarización vigente, proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas, garantizar una base común de saberes, sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes, promover el trabajo colectivo de los educadores, resignificar el vínculo de la escuela con el contexto. Respecto de la enseñanza, se propone promover procesos de revisión en virtud de que las propuestas estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas; impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza; agrupen de distintos modos a los alumnos; transcurran en espacios *que den lugar* a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella; permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos, sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar; planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.

Por su parte, el régimen académico es entendido como una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo y está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y las exigencias que estos deben responder. De este modo, se establece que el régimen académico debe: a. Definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes. b. Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes



con trayectorias discontinuas. c. Clarificar y anticipar a los estudiantes las zonas de riesgo o de fracaso escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del Régimen Académico. Por ello, dada su condición de instrumento regulatorio pedagógico-administrativo se prevé que el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga: a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) Regulaciones sobre convivencia escolar.

Respecto de la convivencia, se afirma que el clima escolar es favorable cuando todos los actores escolares, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño. Se establece que la normativa jurisdiccional sobre convivencia en las escuelas secundarias constituye el marco que orienta a las instituciones educativas en la construcción de sus Acuerdos Escolares de Convivencia, en el funcionamiento de los órganos de consulta y otras instancias de participación en la vida escolar (LEN art 123, inc. i). Implica un modo democrático de concebir las prácticas institucionales en el cual todos los actores se involucran en la vida escolar. Por lo tanto, dicha normativa debe encuadrarse en una perspectiva que considere a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y sostenga como principio rector el interés superior del niño.

Respecto de la evaluación es asumida como responsabilidad institucional y se establecen las siguientes pautas: evaluar solo lo que se ha enseñado o se han generado condiciones para su aprendizaje, la evaluación debe fundamentarse en suficiente información acerca de los procesos de aprendizaje del estudiante, la evaluación requiere hacer explícitos los criterios de valoración, la calificación debe reflejar la valoración en proceso, se establece la no validez de bajas calificaciones por motivos disciplinarios, obligatoriedad de la incorporación de los estudiantes a las instancias de apoyo. Las instancias de apoyo son responsabilidad institucional, se integran a las trayectorias escolares, constituyen una nueva oportunidad para aprender y para acreditar espacios curriculares. En relación con la promoción, se insta a las provincias a generar condiciones de promoción desde una mirada integral y prospectiva garantizando la mejor trayectoria para que cada estudiante continúe aprendiendo en el nivel. En tal sentido, se propone la revisión integral de los regímenes de promoción en un proceso



de mediano y largo plazo; y se presentan dos propuestas transitorias como alternativas a la promoción por año completo vigente hasta ese momento¹¹.

Por último, en relación con las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso se establece que las jurisdicciones deberán contemplar las regulaciones en torno a la libre matriculación en las escuelas del nivel impidiendo restricciones arbitrarias y formas encubiertas de exclusión; y la organización temporal del plan de estudios y condiciones de regularidad.

Hasta aquí puede observarse que, tanto la Ley de Educación Nacional 26.206 como las Resoluciones del CFE que enmarca (84/09 y 93/09) construyen sentidos y significados acerca de la educación secundaria como un espacio de encuentro donde los jóvenes son reconocidos en su singularidad siendo parte de un colectivo común. Así, la obligatoriedad es responsabilidad asumida por el Estado mediante las instituciones educativas que generan nuevas dinámicas y condiciones para que la escolarización sea posible bajo el imperativo de la inclusión socio-educativa. Ahora bien, no podemos dejar de señalar que, al momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación, se sancionan nuevas resoluciones, de la mano de un nuevo gobierno, cuyas políticas para la educación son de corte neoliberal. Revisamos la Resolución 330/17 Marco para la Organización de los Aprendizajes (MOA) para la Educación Obligatoria Argentina, Anexo I Secundaria Federal 2030 que, siendo enmarcada en la misma Ley de Educación Nacional 26.206, construye otros sentidos acerca de lo que es la Educación Secundaria Obligatoria. Es interesante aquí analizar cómo opera la categoría de traducción (Casimiro Lopes, *et. al.*, 2013) ya que, bajo un mismo marco legal nacional, el Consejo Federal de Educación, sanciona resoluciones que conviven (ya que la Resolución 330/17 no deroga las anteriores) otorgando distintos sentidos al mismo nivel educativo¹².

A partir del año 2015, en el marco de un gobierno neoliberal en Argentina (Puigrós, 2017) se produjo un desmantelamiento de políticas públicas y programas socioeducativos tales como el Programa Nacional de Formación Permanente, Conectar Igualdad, Plan Fines, Progresar, que contribuían a garantizar el derecho a la educación y brindar calidad a la educación pública. En consonancia con este escenario en la Resolución 330/17 Marco para la Organización de los Aprendizajes (MOA) para la Educación Obligatoria Argentina -Anexo I Secundaria Federal 2030- hay una ausencia

¹¹ La sanción de la Resolución 93/09 es en el año 2009.

¹² En el capítulo seis se realizará un análisis acerca de cómo estas resoluciones son traducidas en el micro nivel, es decir, en las dos escuelas analizadas.



de un análisis contextualizado acerca de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y locales en el cual se tiene la intención de llevar adelante la transformación de la educación secundaria. En el Anexo I del MOA respecto de los planes que cada provincia debe elaborar, se establece que las acciones deben estar orientadas a modificar rasgos del sistema educativo del nivel secundario en relación con cuatro dimensiones: Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo docente; Régimen académico; y Formación y acompañamiento profesional docente.

Uno de sus principales objetivos postula “Garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI” lo cual implica que “todos los/las estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos en esta sociedad cada vez más compleja, con plena autonomía y libertad”. Podría observarse que el derecho a la educación se restringe al derecho de aprender, desde una concepción de autonomía y libertad que en ningún momento se explicitan, sin dar lugar a la dimensión política y colectiva de lo educativo. Además, al dar tal centralidad a los aprendizajes, se desdibuja el lugar de la enseñanza, el rol docente, su sentido ético-político.

Con respecto a las trayectorias escolares, se orienta “la promoción de la innovación con sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias escolares continuas, diversas y significativas, así como el egreso de todos los/las estudiantes con los saberes fundamentales”. Anudando las trayectorias escolares al perfil del egresado, se postula que los estudiantes: “...se constituirán en ciudadanos nacionales y globales, con capacidad para hacer dialogar sus orígenes culturales con su participación en una humanidad global, diversa e interconectada”. Además, se afirma que “en contextos de creciente incertidumbre y complejidad, educar para lo conocido, para las rutinas, habilidades y conocimientos establecidos ya no constituye una práctica con sentido y relevancia social, que contribuya significativamente a las finalidades de la educación secundaria. Es fundamental que la educación se oriente al desarrollo de las capacidades y predisposiciones para aprender durante toda la vida, para el trabajo individual y en equipo con diálogo y respeto por la diversidad, permitiendo consolidar una identidad personal que integre la cultura y la tradición con la innovación y el cambio”. Este párrafo además de confuso al plantear una negación de la tradición y luego proponer su integración con la innovación plantea dos cuestiones a considerar. Por un lado, destierra la transmisión y su función del pasaje de la herencia cultural como propia de la



educación (Frigerio, 2005) y por otro omite que *lo conocido* tomado como idea abstracta no da cuenta de las desigualdades en la apropiación de los bienes materiales y simbólicos. Transmitir implica repartir la herencia, pero no para que esta sea un ancla o una condena, repartir la herencia implica la posibilidad de reinventar la historia y abrir la posibilidad de un futuro distinto. Transmitir es darles a las nuevas generaciones la posibilidad de reinventar la historia y asumir la imposibilidad de que la herencia sea tomada como total e inamovible. Hassoun (1994) sostiene que “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (p.17). La transmisión lograda no se identifica con la producción de lo mismo sino con la posibilidad de hacer diferencia desde la construcción de lo común. De ahí el potencial político de una escuela que se sostenga en la transmisión.

Respecto de sus propósitos el MOA plantea incorporar progresivamente un enfoque de enseñanza por capacidades y competencias digitales transversales que los/las estudiantes desarrollarán a través del aprendizaje de saberes prioritarios y saberes emergentes. Estos se definen como aquellos que “anclan el aprendizaje en el mundo real y crean puentes entre las disciplinas y la complejidad de las situaciones con las que probablemente se encontrarán los/las estudiantes. Lo emergente es espontáneo, actual y personal y sus cuestiones están cargados de una temporalidad presente y futura”. Cabe analizar qué consecuencias tienen estas referencias a lo espontáneo, a lo personal, en un documento que expresa una política educativa nacional. “Las decisiones relativas a las políticas educativas pensadas y adaptadas al lenguaje mediático plantean un conjunto de derivaciones o consecuencias: el carácter inmediato y efímero de los anuncios, la simplificación de los mensajes, la trivialización y el empobrecimiento del discurso político. No desaparecen las políticas educativas, desaparece el debate público de principios y de ideas” (Almandoz, 2005. p. 59). Si la escuela es el lugar de la distribución y democratización de los saberes, tal como plantea Montes (2006) si es incluso la gran ocasión, a veces la única, para que los niños y jóvenes se encuentren con ese otro de la cultura, renunciar a ello plantea a la escuela como reforzadora del destino. Por eso es la escuela la que necesariamente tiene que constituirse como ese espacio otro, con sus propias legalidades que funcione en la transmisión como promotora del antidesestino al permitir también poner en duda, interrogar, lo familiar y cercano. Un espacio que además se oponga a la inmediatez y



eficiencia de la lógica del mercado para la cual la mismidad es funcional en tanto posibilita consumos homogéneos.

Por su parte, las capacidades transversales que propone esta política son: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y Responsabilidad local y global, junto con el desarrollo de competencias digitales. Estas se vinculan con competencias que promueven la alfabetización digital para una inserción plena de los/las estudiantes en la cultura contemporánea y en la sociedad del futuro: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; información y representación; participación responsable y solidaria; pensamiento crítico; uso autónomo de las TIC.

Al mencionar al *compromiso y responsabilidad* se los describe como la capacidad que “involucra el cuidado físico y emocional de sí mismo, y el reconocimiento de las necesidades y posibilidades para la construcción de una experiencia vital y saludable. Con relación a los otros, refiere a la responsabilidad por el cuidado de las personas, de la comunidad, del espacio público, del ambiente, etc. Implica asumir una mirada atenta y comprometida con la realidad local y global y con el presente y las generaciones futuras. Se vincula con la empatía, la apertura a lo diferente, el pensamiento crítico y la comunicación, entre otros”. Este es un claro ejemplo de cómo el carácter político de la educación y su relación con la formación para el ejercicio de la ciudadanía es reducido a una relación interpersonal plagada de un lenguaje emocional y descontextualizado sin la mediación del Estado lo cual es preocupante como política educativa. Lo vital y saludable aparecen en el eje borrando lo colectivo y la justicia como fin de la política

Por último, al concebir los aprendizajes exclusivamente en términos de competencias sin considerar los contextos socioculturales de adquisición, se corre el riesgo de desconocer la potencia de las diferencias culturales, ya que las competencias son muy similares en todos los grupos sociales. De modo que si el aprendizaje de las competencias exige a los participantes el dominio de unos saberes específicos – conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, éstos no deben ser reducidos a un uso descontextualizado de las competencias implicadas. Otro problema que se advierte en el enfoque por competencias es la consideración de los aprendizajes escolares como un proceso técnico e ideológicamente neutral. De modo que una reflexión profunda sobre la relevancia cultural de los aprendizajes contextualizados y de la acción política del educador como garante del derecho a la educación, es una tarea



más compleja y polémica que la simple descripción o definición de aprendizajes compartimentalizados en distintas competencias que los estudiantes deben adquirir.

En síntesis, en la Resolución 330/17 no aparece el término inclusión, las trayectorias son entendidas en términos individuales y de éxitos, el derecho a la educación se reduce al derecho a aprender competencias y hay una fuerte impronta hacia el cuidado de sí y de formar ciudadanos globales. Cabe destacar, además, que durante el trabajo de campo realizado en ninguno de los actores institucionales entrevistados se advierte que esta normativa sea conocida e implementada en el micro nivel escolar.

Macropolíticas

De los Planes y Programas Nacionales llevados adelante en los últimos años, haremos referencia solo a: a. los Centros de Actividades Juvenil y b. los Planes de Mejora Institucional puesto que son los dos que se desarrollan en las escuelas que forman parte del corpus empírico de esta investigación al momento de realizar el trabajo de campo.

a. CAJ: propósitos, organización y sentidos

La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas lanzó en 2012 el Programa Nacional de Extensión Educativa¹³ en el marco de la cual se llevó adelante una política educativa destinada a los jóvenes: CAJ Centro de Actividades Juveniles. Es importante mencionar que dicha política se desarrolla a la par de muchas otras que desde el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, tienen el propósito de garantizar el derecho a la educación mediante la obligatoriedad de la Educación Secundaria para todos los y las jóvenes de la Argentina¹⁴. No obstante, se trata de una política preexistente que tuvo como objetivo principal abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes (que asistían a las escuelas y que no lo hacían) para acercarse a manifestaciones de la cultura no disponibles a ellos habilitando así,

¹³ Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa. CAJ. Centro de Actividades Juveniles. Lineamientos generales.

¹⁴ Los centros de actividades juveniles surgen en el 2001, y se implementan en el 2004 en la provincia de Buenos Aires, como un recorrido pedagógico alternativo, pensado para aquellos jóvenes cuyas trayectorias han encontrado obstáculos. En estos centros pueden participar todos los jóvenes y adolescentes y en particular aquellos que requieran de un apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas, matriculados o que les corresponda asistir a la Escuela Secundaria, es decir comprende a jóvenes de 12 a 21 años. (Lezcano, 2018, p.9).



una historia de inclusión (Linás, 2011). En este sentido, se promueve que puedan cumplir con los tres objetivos -mencionados al inicio de este apartado-, para la educación secundaria: el ejercicio pleno de la ciudadanía, la formación para el trabajo y para la continuación de estudios superiores.

Para ello la LEN postula que la Educación Secundaria apunta a una formación que va mucho más allá de los conocimientos académicos y enciclopedistas que marcaron fuertemente su desarrollo. Así en el inciso e. del artículo 32 se dispone: “la creación de espacios extracurriculares fuera de los días y horarios de actividad escolar para el conjunto de los/las estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura”. También el inciso f. define: “la inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena”. Por su parte el inciso g. establece: “el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional”.

El propósito de esta política educativa es ampliar las trayectorias educativas y escolares de los/las jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas. En este sentido, se promueven formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieren para que todos/as logren alcanzar los aprendizajes a los que tienen derecho. Se proponen actividades formativas que garanticen y democratizan el acceso de todos los y las jóvenes al capital cultural de la época generando intervenciones que produzcan experiencias educativas de calidad y con sentido. Que fomenten la construcción de ciudadanía y amplíen las posibilidades de inserción social, económica y cultural. Para ello, se promueve el desarrollo de proyectos que se realicen en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar con el fin de intensificar aprendizajes y ampliar la propuesta educativa fortaleciendo el sentido de pertenencia y promoviendo nuevas formas de estar y aprender en la escuela.

El CAJ debe articularse con el proyecto institucional cuyas orientaciones a elegir por las escuelas pueden ser: Educación Ambiental, Arte, Comunicación y Nuevas Tecnologías, Ciencia y Deportes. Además, se proponen como ejes transversales: participación juvenil y derechos humanos; prevención del consumo problemático de



drogas; Educación Sexual Integral. Una característica importante de CAJ es que, al desarrollarse en tiempos y espacios diferentes a la jornada escolar, pueden concurrir jóvenes de otras instituciones o bien aquellos que no están escolarizados. Esto se presenta como un modo de abrir la escuela a la comunidad y a otros sujetos que no pertenecen a la escuela. Además, esta propuesta también se desarrolla en contextos de privación de la libertad.

Entre sus objetivos se mencionan: contribuir a la calidad educativa generando las condiciones adecuadas para la construcción de aprendizajes significativos para los jóvenes en la escuela; fortalecer estrategias de inclusión escolar y pertenencia institucional de adolescentes y jóvenes que, por distintos motivos no están cursando el nivel secundario; promover el recorrido por espacios complementarios a los curriculares para la apropiación de conocimientos.

Respecto de su implementación, se desarrolló de manera conjunta entre la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, equipos jurisdiccionales y escolares. En cada jurisdicción se definen los días y horarios de funcionamientos priorizando los días sábado para el desarrollo de las actividades. En todos los casos se deberán cumplir por lo menos con una jornada semanal de 5 horas en la que se llevará a cabo el proyecto.

CAJ: una política educativa que apuesta a la inclusión social

El CAJ supone no sólo el desarrollo del proyecto en el edificio escolar sino también la articulación e interacción con el barrio y la comunidad. Si bien la centralidad del proyecto está puesta en los jóvenes, son los adultos los que conducen el proceso.

La implementación de los CAJ implica la elaboración de un proyecto pedagógico que articule e integre el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Cada proyecto desarrollará orientaciones establecidas en el marco de las Resoluciones 84/09, 93/09 y 142/11 del Consejo Federal de Educación. La escuela opta por hasta dos de las siguientes orientaciones de CAJ: Educación Ambiental, Arte, Comunicación y Nuevas Tecnologías, Ciencia y Deportes. A su vez -como se mencionó más arriba- el Programa propone el trabajo de tres ejes transversales: Participación Juvenil y Derechos Humanos, Prevención del Consumo Problemático de Drogas y Educación Sexual Integral. A nivel institucional estos proyectos se implementan a través de un Equipo de Gestión conformado por el Director del establecimiento -en carácter de autoridad-, profesores, preceptores, jóvenes y el Coordinador designado para llevar adelante las



acciones definidas de acuerdo a las orientaciones adoptadas. Con relación a la dimensión pedagógica este proyecto se presenta a evaluación, por la vía jerárquica correspondiente en cada jurisdicción, al Equipo Técnico Provincial del Programa y a la Coordinación Nacional¹⁵.

El rol del coordinador es fundamental, ya que es quien evalúa en qué asuntos y de qué modo es importante y posible que los jóvenes participen, y en qué cuestiones y por qué motivos muchas veces las decisiones deben quedar en manos de los adultos. Lo juvenil es *transitorio* donde los tiempos biológicos y sociales lo integran o expulsan de la condición juvenil. Esto también se traslada a la escuela secundaria, ya que como vimos más arriba, el recorrido por ella supone un tiempo que se corresponde con la edad (13-17 años).

Criado (2005) hace un valioso aporte al sostener que la mayoría de los problemas juveniles son definidos por grupos u organizaciones compuestos por adultos cuyas formulaciones suelen ser de dos tipos: la juventud constituye un problema, o bien la juventud tiene un problema. También hace referencia a la construcción de cada vez más dispositivos centrados en lo juvenil. Podríamos decir que el CAJ apuesta a resolver el problema de la inclusión socioeducativa. Esto se evidencia tanto en los objetivos mencionados en el apartado anterior como en los ejes transversales que se proponen abordar (participación juvenil y derechos humanos; prevención del consumo problemático de drogas; Educación Sexual Integral). Pareciera entonces que la apatía y falta de compromiso ciudadano por parte de los jóvenes; el consumo de drogas y la desinformación sobre la sexualidad; son los problemas actuales de los jóvenes a los que el Estado da respuesta a través de esta política educativa. Además, estos problemas no serían propios de todos los jóvenes sino especialmente de aquellos que por vivir en condiciones de desigualdad han sido sistemáticamente excluidos de la escuela secundaria. El CAJ aparece entonces como esa propuesta que logra modificar -en parte- la matriz excluyente y selectiva de la educación secundaria dando lugar a otros saberes, tiempos y espacios. Son esos otros saberes que, bajo las orientaciones establecidas por CAJ serán la puerta de acceso a una ampliación del mundo cultural y de las experiencias educativas incluso para aquellos jóvenes que no están escolarizados. De acuerdo con Reygadas (2005) "Se trata de recursos simbólicos que presentan los intereses particulares de un grupo como si fueran universales, es decir,

15 Programa Nacional de Extensión Educativa. Centros de Actividades Juveniles. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.



cuya satisfacción redunda en el beneficio de toda la sociedad o de todo el grupo” (p.15). Así, por ejemplo, con la orientación en arte CAJ busca romper con el prejuicio de que es una actividad destinada a unos pocos, porque la experiencia artística es una cuestión inherente a la condición humana. Genera redes de integración comunitaria que favorecen la inclusión, la igualdad de oportunidades y la aceptación de la diversidad. Siguiendo a Reygadas (2005):

el combate contra la desigualdad tiene que articular acciones en los tres ámbitos: en el aspecto micro social desarrollar las capacidades de los sectores que han sido históricamente excluidos y explotados, para que puedan competir en condiciones de igualdad; en el nivel intermedio, eliminar los mecanismos de discriminación y todos los dispositivos institucionales que han favorecido de manera sistemática a ciertos grupos en detrimento de otros, así como impulsar medidas transitorias de acción afirmativa; y, en el ámbito macrosocial, transformar las estructuras de posiciones y los mecanismos más amplios de distribución de cargas y beneficios (p.25).

Podría decirse que CAJ apunta a este nivel intermedio ya que supone la resignificación de dispositivos institucionales en pos de favorecer la inclusión de todos los y las jóvenes a la escuela secundaria. En este sentido, es importante considerar que “las oportunidades y constreñimientos vividos en la juventud marcan profundamente las posibilidades y condiciones futuras de bienestar e inclusión” (Saraví, 2015, p. 21). No sólo se promueve el acceso a una diversificación de experiencias educativas y saberes sino también la posibilidad de crear otros mundos posibles. Saraví citando a Dubet (2010) postula que “la experiencia del sujeto no es simplemente una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y sensaciones sino una manera de construir ese mundo” (p.28). Los CAJ se vuelven espacios enriquecedores para que los jóvenes fortalezcan sus trayectorias educativas participando de nuevas experiencias culturales. Para ello, es necesario, tal como sostiene Chaves (2014):

disputar el espacio simbólico a los estigmatizadores de sectores empobrecidos, pero no solo a los clásicos difusores de las industrias de la comunicación y la cultura, sino también abogar por una resignificación del “otro” entre médicos, maestros, policías, empleados de justicia, y otros trabajadores del estado que son quienes ejercen la micropolítica (p.10).

Por último, uno de los aspectos más llamativos del CAJ es que se trata de una propuesta que se desarrolla en las escuelas, pero en tiempos y espacios no escolares,



en días fuera de lo habitual (como es el día sábado), y cuyos destinatarios no son los “estudiantes” sino los jóvenes no sólo pertenecientes a la escuela sino también del barrio y la comunidad. Esto permite pensar que en el marco de esta política educativa resulta imperioso “considerar lo educativo más allá de lo escolar, y también, lo escolar más allá de la escuela” (Cerletti, Neufeld, Santillán 2015, p.1146). Esto supone que en las trayectorias escolares de estos jóvenes se combina un abanico amplio de actores que median entre las instituciones donde ellos construyen sus experiencias subjetivas: familias, barrio, escuela.

Es importante destacar que la noción de conocimiento, no alude al conocimiento escolar como sinónimo de contenidos enciclopédicos y académicos, sino como saberes que además de contemplar a la ciencia también incorporan a los saberes del arte, el ambiente, el deporte, las experiencias, etc. Con respecto a la noción de jóvenes podría suponerse que apela a los jóvenes en general, tanto escolarizados como no escolarizados, aunque el CAJ tiene como principal destinatario especialmente a aquellos jóvenes que no logran adaptarse al formato escolar, o bien, no están escolarizados.

Como la matriz original de la escuela secundaria es por excelencia elitista, enciclopedista y excluyente, el CAJ tiene como propósito fundamental realizar modificaciones sustanciales que permean el formato escolar con el fin de lograr y efectivizar el derecho a la educación secundaria a través de la inclusión socio-educativa.

b. Planes de Mejora Institucional

Este Plan sancionado mediante la Resolución CFE 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria: Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (PMI)”; consiste en una política nacional a través de la cual el Estado transfiere recursos a las provincias y a las escuelas para que instrumenten modificaciones al modelo tradicional de la escuela secundaria incorporando variaciones en su organización académica (Pinkasz, 2015) con el fin de acompañar a las trayectorias de los estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo escolar¹⁶. Así, se proponen diversas acciones relacionadas con: organizar propuestas de enseñanza interdisciplinar; generar propuestas socio-comunitarias; actividades complementarias. También se sugiere la alternativa de ofrecer Tutorías

¹⁶ Se entiende por riesgo escolar a aquellos jóvenes que se encuentran en el borde del abandono escolar.



Académicas (clases de apoyo) para aquellos estudiantes que necesitan recuperar aprendizajes, realizar acompañamientos, etc. Para llevar adelante esta tarea, el Estado Nacional transfiere fondos a las provincias para formar equipos técnicos territoriales y, además, contratar profesores (tutores académicos) que se suman al equipo institucional y trabajan de forma articulada con los docentes de cátedra. El programa se inició en 2010 con el 50% de las escuelas de todo el país, y a partir del 2011 se extendió al resto.

Según esta normativa, se establece que los Planes Jurisdiccionales contribuirán en cada provincia a ordenar, priorizar y promover con las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada territorio la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria. Tendrán como propósitos: a. La planificación estratégica a corto, mediano y largo plazo del ordenamiento, ampliación y localización de la oferta para dar cumplimiento progresivo a la obligatoriedad del Nivel. b. La adecuación del funcionamiento institucional para acompañar a las trayectorias escolares de los alumnos, según necesidades educativas específicas. c. La renovación de la propuesta educativa del nivel y el diseño de nuevas alternativas pedagógicas para mejorar la experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece. d. La revisión e integración de las políticas, programas y acciones, nacionales y jurisdiccionales para potenciar y fortalecer los esfuerzos de transformación del nivel.

Por su parte, los Planes de Mejora Institucional cuyo ámbito de definición y acción son todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes. Sus objetivos son: a. Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. b. Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos. c. Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos, aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa. d. Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos



y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas.

En un trabajo de Terigi *et.al* (2013), se plasman algunas características del PMI y se afirma que el mismo presenta alguna potencialidad para promover cambios en la matriz organizacional tradicional de la escuela secundaria ya que amplía el tiempo de ciertos profesores en la escuela permitiendo que se desempeñen otros roles (por ejemplo, Tutores); supone una posibilidad para ampliar el tiempo en la escuela por parte del estudiante; promueve la incorporación de nuevos docentes aunque sea en modo transitorio; permite un trabajo más personalizado con los estudiantes que asisten a las clases de apoyo. No obstante, uno de los riesgos que señala se vincula a que la innovación que promueve el PMI opera en el marco de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar, y por esta razón es posible que se diluya el propósito transformador de la propuesta.

Mesopolíticas

Las políticas de la provincia de Santa Fe en los últimos diez años impulsaron procesos tendientes promover la inclusión socioeducativa en la educación secundaria para garantizar la obligatoriedad del nivel. Entre ellas cabe mencionar¹⁷, en el marco normativo la creación del Decreto N°181/09 “Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria”, y la Resolución Ministerial N°2630/14 que establece el nuevo “Diseño Curricular para la Educación Secundaria”. Además, se desarrollaron planes y programas tales como: a. De ESI se habla (2008), b. Ruedas de Convivencia (2009), c. Plan de Inclusión Socioeducativa “Vuelvo a Estudiar” (2013), d. Abre Vida Lazos (2013), e. Escuela Abierta (2014), f. Secundario Completo (2016), g. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (2016).

a. Régimen Académico

El decreto 181/09¹⁸ es, en la provincia de Santa Fe, la primera política que tiende a pensar en nuevas lógicas institucionales para la educación secundaria enmarcándose

¹⁷ Solo se describen las políticas que se implementan en las escuelas que componen el referente empírico de esta investigación.

¹⁸ El artículo 5 del decreto se convirtió en la pieza clave para el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares ya que permitió romper los límites de la monocronía y los criterios homogéneos para



en la Ley de Educación Nacional 26.206 y en las Resoluciones del CFE 84/09 y 93/09 analizadas en el apartado anterior. La elaboración de este decreto se llevó adelante de manera participativa, convocando a docentes, directivos y supervisores en las discusiones de lo que implica diseñar un régimen académico donde se establecen pautas para la convivencia, la evaluación, la promoción, la acreditación y las asistencias. Tiene entre sus innovaciones, -considerando el momento histórico en que se elabora- construir la convivencia democrática en la escuela desde una mirada reparadora y no punitiva, evaluar los aprendizajes desde el proceso donde la calificación sea una síntesis del mismo y no algo que se promedia, eliminar la condición de alumno libre que queda expulsado de la escuela dándole la posibilidad de continuar su trayectoria en la institución educativa, y promover la diversificación de recorridos en las trayectorias escolares flexibilizando las condiciones de asistencia cuando se trate de casos que así lo requieran. La participación de distintos actores del sistema educativo implicó un arduo trabajo donde las resistencias a ciertos cambios e innovaciones estuvieron presentes. No obstante, las características mencionadas fueron un avance en ese momento.

Esta normativa establece un nuevo régimen académico que abarca cuestiones vinculadas con: I. evaluación, calificación, acreditación y promoción; II. ingreso y asistencia; y III. convivencia escolar. Respecto del primer punto (evaluación, calificación, acreditación y promoción) se entiende a la evaluación educativa como una construcción *compleja y continua* de valoración de situaciones pedagógicas, sus resultados, contextos y condiciones en que éstas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se la concibe como un *único proceso* con dos funciones diferenciadas: la de proporcionar la comprensión de las situaciones pedagógicas, orientando la toma de decisiones para intervenir sobre ellas a fin de posibilitar su mejoramiento, y la que responde a la necesidad de constatar los logros alcanzados por los alumnos en sus aprendizajes, en determinados momentos de su itinerario educativo. Implica entonces valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido, es una práctica que compromete una dimensión ética. Una cuestión de relevancia es que el decreto 181/09 establece que las escuelas deben diseñar un Plan Institucional de Evaluación mediante el cual se institucionalizan los instrumentos, indicadores y criterios de evaluación promoviendo la construcción de una “cultura de evaluación” involucrando a todos los actores

transitar la escuela. El mismo establece: “Apruébase el Régimen de Asistencia, Justificación y Condiciones de Regularidad de Alumnos de la Escuela Secundaria Obligatoria”.



institucionales y no la mera aplicación de normas. Respecto de la calificación se organiza en tres trimestres con una calificación del 1 al 10, siendo 6 la calificación mínima para aprobación tanto parcial como final de los espacios curriculares. Respecto de la promoción al año inmediato superior, el estudiante deberá aprobar todos los espacios curriculares o con un máximo de 2 (dos) pendientes de aprobación. Los mismos pueden corresponder a cualquier año del Nivel Secundario. El alumno que al finalizar el período de exámenes febrero/marzo no hubiere alcanzado la acreditación en 3 (tres) o más espacios curriculares, deberá cursar nuevamente el año.

Respecto del ingreso, se establecen pautas administrativas vinculadas a la documentación solicitada como así también los requisitos respecto de haber finalizado el nivel primario (o tener como máximo dos espacios curriculares pendientes de aprobación). Una cuestión no menor que se establece es que no se podrán implementar pruebas de ingreso para seleccionar a los alumnos. La institución podrá tomar evaluaciones diagnósticas sólo con el objetivo de utilizar los datos recogidos para la planificación anual. En relación con el régimen de asistencia, la misma se computa por día escolar completo de la siguiente forma: 1. Cuando la concurrencia corresponda a un solo turno: 1 (una) inasistencia. 2. Cuando la concurrencia corresponda a doble turno o a actividades en contra turno, independientemente de la extensión de cada turno: $\frac{1}{2}$ (media) inasistencia por turno. 3. Cuando el alumno llegue con un atraso no mayor de 15 (quince) minutos en la primera hora se le computará la mitad de las faltas correspondientes al turno. Pasado ese lapso la dirección escolar autorizará su entrada, pero se le computará la falta completa y tiene la obligación de permanecer en la escuela. Cumplir estos requisitos, hace posible la condición de regularidad del estudiante en la institución. Ante situaciones que excedan estos límites, se estipulan los modos en que esa regularidad puede ser recuperada. a) 1ra. Instancia: se otorgará cuando el alumno incurra en 15 (quince) inasistencias. b) 2da. Instancia: se otorgará al alumno cuando incurra en 25 (veinticinco) inasistencias y por lo menos 17 (diecisiete) estén justificadas y a la vez evidencie buena conducta y opinión favorable del cuerpo docente del curso correspondiente. c) El alumno que incurra en 30 (treinta) inasistencias pierde el derecho a eximición de los espacios curriculares, continuará asistiendo a clases normalmente, previo acuerdo con el responsable de aceptación de las condiciones de cursado y tendrá las mismas obligaciones que el alumno regular respetando los acuerdos institucionales de convivencia. d) Para casos excepcionales de inasistencias debidamente justificadas (enfermedad de larga duración y otras que la institución determine), el alumno podrá



recuperar la regularidad. Este punto referido a las excepciones que la institución determine, habilita cierta flexibilización para que directivos y supervisores puedan abordar trayectorias educativas diferenciadas para aquellos estudiantes que por múltiples motivos interrumpen sus trayectorias escolares de modo continuo o discontinuo¹⁹. Para ello el docente responsable de cada espacio curricular deberá diseñar estrategias alternativas y realizar un seguimiento del alumno. Si el mismo logra aprobar dichas propuestas de trabajo quedará en las mismas condiciones que el alumno regular, sujeto al régimen de calificación. Un apartado especial se dedica al caso de alumnas embarazadas o en período de lactancia, donde se estipula que: a) Por razones de maternidad a las alumnas se les otorgará un plazo de 30 (treinta) días hábiles por el cual no se computarán inasistencias, el que regirá durante los últimos días del embarazo y los posteriores al parto. En situaciones de nacimientos múltiples se otorgarán 15 (quince) inasistencias adicionales a usufructuar luego del nacimiento. b) Se establece que por un plazo de 1 (un) año dichas alumnas podrán retirarse de la escuela durante 1 (una) hora diaria, para amamantar a su hijo. c) Las alumnas que hagan uso de estos beneficios, serán evaluadas conforme lo dispongan las autoridades escolares en aquellas asignaturas en las cuales se vea resentida su asistencia, por las causales expuestas.

Respecto de las sanciones, se propone llevar a cabo acciones reparadoras que neutralicen efectos de actuaciones negativas y, una vez agotadas estas instancias se avala la aplicación de amonestaciones. Se establece que amonestar significa “advertir a una persona la conveniencia para que se enmiende o se abstenga de hacer cosa ilícita”. Consejo, aviso, prevención, advertencia, su aplicación debe ser gradual, en relación con las faltas. Llegado a un máximo de 20 (veinte), el alumno perderá su condición de regular debiendo rendir todos los espacios curriculares en los turnos diciembre o febrero/marzo según corresponda, pero podrá continuar asistiendo a la escuela. Cabe aclarar que dicha causa no da derecho a recuperación de la regularidad, como se lo establece en Régimen de Asistencia para alumnos que quedan libres por inasistencias por razones debidamente justificadas. Las suspensiones sólo podrán aplicarse en el caso de faltas graves, en forma gradual, evaluando sus consecuencias (para otorgarle carácter educativo pueden pensarse otras alternativas ejemplo:

¹⁹ Es de destacar que este artículo permitió que a través del Vuelvo a Estudiar muchos estudiantes regresen a la escuela secundaria y se piensen las trayectorias escolares como diversas y contingentes.



suspensión para asistir a clases diarias, pero asignar otra actividad en horario escolar...). También se contempla el cambio de división y el cambio de turno.

Por último, en relación con la convivencia se establece que la misma es una construcción sistemática y consensuada en la búsqueda del cambio del estilo de relación, comunicación y trabajo en los distintos espacios educativos, en los que se reconozca que el error y el conflicto son inherentes a la vida y que exigen el esfuerzo de buscar las estrategias acordes a un estilo de gestión democrático. Es mucho más que un régimen disciplinario: involucra valores, ideales, principios, acciones pedagógicas correspondientes para que se tornen vitales. Debe propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas, con el fin de mejorar el clima institucional, dado que el mismo compromete al curriculum tanto institucional como áulico, generando fuerte impacto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se propone que las escuelas construyan sus propios acuerdos de convivencia teniendo en cuenta la formación de sujetos autónomos y responsables, y la construcción de la convivencia como cuestión cultural acordada desde marcos teóricos comunes y apropiados sistemática e institucionalmente. La construcción de los acuerdos de convivencia debe involucrar a todos los actores institucionales (equipos directivos, personal docente, catedrático, tutor, preceptores, secretarios, regentes, entre otros, y alumnos). La participación de los padres quedará a criterio de cada institución, debiendo sí comprometerse la escuela en que estos conozcan el régimen de convivencia.

b. Diseño Curricular

Por su parte, el “Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada” (Resolución 2630/14) entiende al diseño curricular como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación secundaria santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes.

La elaboración de este documento también se realizó de manera colaborativa y participativa dialogando con diferentes actores del sistema educativo. Si bien su organización es disciplinar también contempla el recorrido por espacios articulados en el Ciclo Básico: Taller de Economía y Administración, Laboratorio de Ciencias Naturales y Seminario de Ciencias Sociales donde los contenidos son abordados de manera interdisciplinaria y flexible. Por su parte, en el Ciclo Orientado, el trayecto compuesto



por Construcción de Ciudadanía e Identidad (tercer año), Construcción de Ciudadanía y Participación (cuarto año) y Construcción de Ciudadanía y Derechos (quinto año) también se conforma por espacios donde la disciplinariedad es suspendida. Además, en quinto año, Orientación en Contextos Laborales ofrece un abanico de diversas propuestas para abordar contenidos vinculados tanto al mundo profesional y del trabajo como a la orientación vocacional.

Su principal objetivo es proveer herramientas que posibiliten garantizar el acceso a, la permanencia en y el egreso de una educación que promueva la creación y recreación de la cultura, la continuidad de los estudios desde la centralidad del mejoramiento de las trayectorias escolares, la iniciación en la formación para el trabajo y la participación ciudadana con criterios de equidad. Este documento organiza la educación secundaria en un ciclo básico (primer y segundo año) y un ciclo orientado (de tercer a quinto año) con diez orientaciones: Agro y Ambiente; Arte (Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Danza, Música, Teatro), Ciencias Sociales; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas; y Turismo.

Respecto de la obligatoriedad, esta es entendida como el ejercicio de un derecho y ya no como una atribución del Estado en búsqueda de una identidad nacional, pensamiento propio del siglo XIX. La escuela es vista como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, ser, hacer y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable que además vincula con el mundo del trabajo y los estudios superiores. En relación con el profesor y la enseñanza, el diseño curricular afirma que, al enseñar el docente se compromete con un entramado vincular acompañando a los estudiantes en el aprendizaje de la autonomía, la solidaridad, la apropiación de saberes y herramientas para trazar cursos de acción que les permitan encontrar o hacer algo de su interés favoreciendo de ese modo sus trayectorias escolares. En ese sentido, se postula que las prácticas evaluativas tienen que ser funcionales a la idea de escuela inclusiva que brinda oportunidades para permanecer y avanzar en el sistema educativo y no devenir en instrumentos de selección y consecuente exclusión.

Cabe destacar que el diseño curricular se presenta como resultado de un proceso de construcción colaborativa que contiene la palabra de los distintos actores



que conforman el nivel secundario y porta una concepción política y pedagógica abierta, visible y consistente basada en: postulados éticos de política provincial tales como participación, diálogo, transparencia y consenso; definiciones de cultura, educación, escuela y aprendizaje; y premisas básicas basadas en la inclusión social para aprender a pensar y aprender a convivir. La educación es entendida como herramienta para promover la apropiación creativa y transformadora de la cultura, la igualdad de oportunidades en la sociedad y la democratización del conocimiento, de los bienes simbólicos y materiales. En este sentido, la cultura se concibe como una construcción social y personal permanente, portadora de los valores de una comunidad a través de los símbolos, las palabras y las visiones de mundo, basada en una ética vertebrada en torno a la igualdad y al respeto por las identidades de los sujetos. Así, la escuela se convierte en un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros. Es un espacio habitable, de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural, que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable que se vincula con el mundo del trabajo y los estudios superiores. De este modo, el aprendizaje se vuelve una forma de resolver problemas con otros dentro en un marco ético que preserve el bien común. Se trata de un proyecto educativo que se sustenta en los principios de laicidad, democracia, obligatoriedad, participación, integralidad, interculturalidad y gratuidad como condiciones indispensables para garantizar igualdad en los logros de los estudiantes.

c. Planes y Programas provinciales

En consonancia con la normativa descripta, en la provincia de Santa Fe desde el año 2008 se llevan adelante distintas políticas educativas y curriculares que se materializan en planes y programas cuyo propósito en común es garantizar la educación como derecho. Las mismas se sostienen en tres ejes transversales que son el sello identitario de la política educativa santafesina: inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social. La primera es entendida como el conjunto de acciones orientadas a garantizar condiciones de igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de niñas, niños, jóvenes y adultos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, que fortalezcan la inclusión social ante situaciones de vulneración de derechos, sostenida en valores de solidaridad y emancipación para la construcción de ciudadanos autónomos y responsables. La



inclusión socioeducativa de todos los estudiantes se logra posibilitando trayectorias educativas completas y de calidad. A partir del diseño e implementación de políticas y prácticas pedagógicas que eviten situaciones de discriminación, marginación, estigmatización y otras formas de injusticia que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, se promueve la justicia curricular.

La calidad educativa consiste en una construcción colectiva e integral de saberes social y culturalmente significativos que orienta a la mejora continua de los procesos y condiciones educativas de los estudiantes. Está vinculada a políticas que promuevan la formación docente inicial y continua, actualización disciplinar, pedagógica y tecnológica. Asimismo, promueve la valoración integral del sistema con el objeto favorecer el buen desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes.

La escuela como institución social es pensada y abordada en el entramado de instituciones de un territorio y una comunidad. En la actualidad está siendo interpelada por problemáticas sociales que impactan en su cotidianeidad. Se constituye así, en un núcleo para la construcción de redes que aborda los diversos problemas sociales, abriendo lazos al entorno y reflexionando acerca de la compleja relación entre la escuela, la cultura y la sociedad. Requiere un desarrollo y permanente trabajo interinstitucional e intersectorial para lograr la inclusión socioeducativa y la calidad educativa.

A continuación, se describen los planes y programas del meso nivel que se llevan adelante en las escuelas tomadas como referente empírico de la presente investigación para comprender las traducciones institucionales que se realizan al interior de las mismas en el sexto capítulo de este trabajo.

a. De ESI se habla (2008): enmarcada en la Ley Nacional 26.150/06 la Educación Sexual Integral (ESI) como política pública del gobierno provincial, comienza su implementación en el año 2008 basada en el diálogo permanente con las demandas y particularidades del contexto, con los actores del sistema educativo, con otras dependencias del Estado y con asociaciones de la sociedad civil. Como proceso de construcción colectiva, se presenta como un desafío constante la tarea de garantizar los derechos asociados a la ciudadanía sexual de niños, niñas y adolescentes. Pensar la ESI en las instituciones educativas es asumir la complejidad que representan los modos y alcances de su implementación. La misma no tiene un guion establecido ni un punto de llegada, sino que, por el contrario, constituye un proceso no lineal que adquiere



diferentes recorridos y tiempos a partir de las necesidades y particularidades de cada escuela. En la provincia de Santa Fe se inicia un proceso que permite reconocer que la ESI “está sucediendo” a la vez que demanda continuidad, profundización y extensión en todas las instituciones educativas. Sus objetivos son: generar transformaciones culturales en las prácticas educativas institucionales desde la perspectiva de la ESI, en clave de género, derechos humanos y diversidad. Implementar el abordaje transversal y específico de los contenidos curriculares de la ESI, favoreciendo espacios de construcción colectiva de saberes entre actores educativos para el ejercicio de la ciudadanía desde la mirada integral de la sexualidad. Asegurar la transmisión, circulación e intercambio de conocimientos pertinentes, precisos, confiables, actualizados, acordes a la edad y reconocidos por las comunidades científicas, sobre los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral. Promover actitudes responsables y de cuidado ante la sexualidad, fortaleciendo el ejercicio pleno de la ciudadanía sexual y la soberanía sobre el propio cuerpo. Propiciar el reconocimiento de la diversidad, como también la igualdad en las oportunidades, trato y ejercicio de derechos. Las líneas de acción que se desarrollan consisten en: diseño, organización y desarrollo de instancias de sensibilización y formación en las perspectivas epistemológicas y lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral destinadas a diferentes actores del sistema educativo de todos los niveles y modalidades, de gestión estatal y privada. Acompañamiento pedagógico a los Proyectos Institucionales de implementación de la ESI en los establecimientos educativos. Planificación y desarrollo de acciones conjuntas en temas referidos a la ESI con otros equipos del Ministerio de Educación y otros sectores del Estado. Difusión y proyección de actividades producidas por la comunidad educativa en su conjunto (familias, vecinales, efectores de salud, organizaciones territoriales, otras), mediante publicaciones periódicas en diversos formatos y medios de divulgación social. Producción de recursos pedagógicos-didácticos y TIC para el desarrollo de la ESI conforme a los requerimientos de cada nivel y modalidad en virtud del mejoramiento de la implementación de los contenidos curriculares. Asesoramiento en la producción de normativas provinciales vinculadas a la garantía de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Participación en la elaboración del diseño curricular de diferentes niveles del sistema educativo provincial, como también en la incorporación de ESI en los temarios de concursos de ascenso y titularizaciones.



En la Educación Secundaria, durante el 2013 se inicia un dispositivo específico focalizado en la formación docente, pero con la particularidad de incluir a todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa: profesores/as, directores/as, asistentes escolares y adolescentes del nivel de educación secundaria de todas las escuelas orientadas y técnicas, de gestión pública y privada de la Provincia de Santa Fe. El trabajo en las diferentes instituciones educativas se realiza mediante talleres de sensibilización y reflexión de las perspectivas teóricas de la ESI. En los espacios de trabajo con el estudiantado se plantea como objetivo principal, favorecer el protagonismo de los/as adolescentes en el ejercicio responsable de sus derechos sexuales y reproductivos a través del diseño e implementación de intervenciones intrainstitucionales e interinstitucionales. Desde el 2016 en adelante, se incluye una etapa de formación virtual que requiere elaboraciones personales y trabajos en el aula y también articulaciones colectivas que permiten profundizar en las perspectivas y contenidos de la ESI. El dispositivo de formación para docentes y estudiantes del nivel secundario se modifica en los años 2017 y 2018 al asociarse con el Programa Estudiantes al Centro²⁰ desde la certeza que el protagonismo estudiantil posibilita un clima de confianza, intercambio y construcción colectiva y potencia la multiplicación de acciones en las propias instituciones de referencia. Se constituye de esta manera, un espacio genuino de transmisión entre pares y anclado en el territorio.

b. Ruedas de Convivencia (2009): se crea en 2009 a través del Decreto 181/09 (“Convivencia”) y de la Resolución Ministerial 1290/09 (“Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia”); destinado a las escuelas de nivel secundario de gestión oficial pública y privada de la provincia. La regulación de este Programa en una de sus acciones que es la Formación Anual de Facilitadores de la Convivencia, está establecida por el Decreto 731/2017 que dispone la derogación del Decreto 174/1999 “creando el espacio curricular de Ruedas de Convivencia para todos los establecimientos de nivel secundario, de gestión oficial, pública y privada de la provincia”. Dispone también que para este Espacio Curricular de Ruedas de

²⁰ El programa Estudiantes al Centro busca fomentar la participación estudiantil a través de la implementación de la ley provincial 13.392 de Centros de Estudiantes. A través de dicho programa se busca contribuir a la formación de Centros de Estudiantes en instituciones de nivel secundario y nivel superior no universitario en toda la provincia de Santa Fe, y la regulación del funcionamiento de aquellos que ya existen, acorde a los lineamientos generales indicados por la ley provincial. Entre los principales requisitos marcados por la normativa vigente de organización y funcionamiento de los centros de estudiantes se encuentra la existencia de un estatuto, un cuerpo de delegados, una comisión directiva, y que la elección de dichos delegados y comisión directiva sea realizada a través del voto de todos los alumnos de la escuela/instituto mediante la realización de elecciones abiertas y secretas.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Convivencia serán escalafonados todos los aspirantes que posean título con competencia docente. En la implementación del programa tienen un protagonismo central los referentes territoriales. La misión del referente territorial es visitar y acompañar a los equipos directivos y de tutores en las escuelas que se les asignan, con el objetivo de afianzar la institucionalización de las ruedas de convivencia en toda la provincia. Además, contribuir a que en cada establecimiento se generen procesos de construcción de vínculos democráticos y participativos al interior del nivel secundario, que generen una cultura del cuidado de sí y de los otros. Actualmente la provincia cuenta con un equipo de referentes distribuidos en zona sur y zona centro-norte al que se le ha sumado un equipo de referentes locales. Éstos son docentes que desarrollaron exitosamente las ruedas de convivencia en sus escuelas de origen, y que ahora trabajan como replicadores del programa en otras escuelas del barrio, junto con otros facilitadores. La Resolución Ministerial 1209/09, estableció una Formación en Servicio para los tutores en actividad que se llevó adelante en 2009 y 2010, permitiendo tener un número de tutores formados en algunos aspectos de la Facilitación de la Convivencia y en la promoción e institucionalización de las Ruedas de Convivencia en las escuelas secundarias de la provincia. Las ruedas de convivencia se han convertido en un vector de las políticas de convivencia que articula el Ministerio de Educación de la Provincia, destacándose su importancia en la generación de proyectos estratégicos, protagonizado por los jóvenes en estrecha vinculación con las comunidades. En este sentido, se aspira a formar docentes con habilidades propias de un nuevo paradigma donde facilitar la convivencia es el eje central de toda su actividad, focalizándose en la transformación de las relaciones humanas en vínculos que promueven un ambiente escolar libre de exclusiones, de violencia de todo orden, donde el diálogo, la construcción colectiva de acuerdos y consensos lleve a la escuela a ser ese magneto atractivo donde todos los integrantes: docentes, alumnado, directivos, padres se sientan atraídos a participar. Se crea un espacio para cambiar juntos, aprender juntos, cooperar y construir juntos la sociedad que como humanos, nos merecemos. Se trata de un espacio diferente al tradicional áulico donde los estudiantes tienen un protagonismo central y el docente se corre a un papel de acompañamiento, de incubación que permite el entrenamiento de los jóvenes en la circulación de la palabra, la escucha activa, el abordaje constructivo de situaciones problemáticas y conflictos y la generación de proyectos estratégicos de los jóvenes y con los jóvenes. Es un dispositivo pedagógico que permite experimentar en condiciones de laboratorio y observación el diálogo generativo, el construccionismo



social y la adquisición de habilidades para la gestión democrática de los problemas comunes, de los problemas sociales. Su propósito es posibilitar la adquisición de competencia en carácter docente preparando para una tarea cuya especificidad es edificar nuevas relaciones escolares, haciendo circular democrática y horizontalmente la palabra para dirimir conflictos, garantizando un marco de legalidad e igualdad de participación, y fortaleciendo los vínculos de confianza entre los alumnos secundarios, y entre éstos y sus docentes, lo que permite reducir índices de conflictividad y de violencia en las instituciones educativas.

c. Plan de Inclusión Socioeducativa “Vuelvo a Estudiar” (2013): se inició en 2013, cuando desde el Gobierno de Santa Fe se decidió dar respuestas alternativas a la problemática de la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que, por diferentes razones, no han ingresado, permanecido y/o concluido sus estudios secundarios. La iniciativa nace en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario y por la convicción de poder revertir la cifra de deserción escolar en el nivel secundario. Este Plan despliega una serie de estrategias tendientes a lograr que los estudiantes retomen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria, con foco en la apropiación y construcción de aprendizajes que posibiliten un nuevo proyecto de vida. A tal fin se desarrollaron tres líneas estratégicas: Vuelvo a Estudiar Territorial, Vuelvo a Estudiar: Tiempo de Superación y Vuelvo a Estudiar Virtual, de las cuales solo la primera tiene incidencia directa en la Educación Secundaria Orientada.

Vuelvo a Estudiar Territorial: los equipos interdisciplinarios de la provincia, junto con los municipios y comunas, buscan casa por casa a los ciudadanos que no concluyeron la escolaridad secundaria, para diseñar una estrategia que les permita volver a estudiar. Mientras tanto, las escuelas generan un espacio motivador y trayectorias educativas de calidad, atendiendo especialmente la realidad de cada uno, y fortaleciendo también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria. Simultáneamente un grupo de consejeros, referentes de los jóvenes que vuelven a estudiar, los acompañan fuera de la escuela, para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en su escolarización.

Vuelvo Virtual: se amplió el alcance del programa mediante el uso de entornos virtuales con una iniciativa inédita e innovadora de cursado semipresencial destinada a estudiantes mayores de 18 años. La propuesta, que contempla el acompañamiento de docentes tutores, implica una parte del cursado virtual y encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a los estudiantes.



Tiempo de Superación: También se implementa una estrategia de inclusión socioeducativa destinada específicamente a los trabajadores del Estado, empresas y gremios que se suman a un cursado flexible, que respeta la carga horaria laboral.

d. Programa Abre Vida Lazos (2013): su finalidad es conformar en las escuelas espacios de prevención de violencias y consumo problemático de sustancias desplegando nuevos modos de convivencia y construcción de lazos, donde lo colectivo, la participación y la inclusión sean las lógicas de abordaje frente a la complejidad de las problemáticas. Su objetivo es promover la prevención y su abordaje integral, vinculado a violencias y al consumo problemático de sustancias mediante el acompañamiento en la construcción y refuerzo de los proyectos de vida. Se orienta al fortalecimiento de la inclusión socioeducativa, igualdad y/o equidad de oportunidades y pleno ejercicio de derechos, protagonismo ciudadano para la prevención específica e inespecífica con respecto a las problemáticas ya mencionadas. Se crean las condiciones necesarias para propiciar la calidad de los aprendizajes, donde se promueven vínculos basados en el autocuidado, respeto, solidaridad, cooperación. En este marco, Abre Vida Lazos se construye como una política universal, para estudiantes de todo el sistema educativo, exige una coordinación estratégica entre diferentes actores vinculados a la comunidad educativa y una gestión cercana y cuidada, denominada “artesanal”. Como programa llega al universo de escuelas IPE (Inicial, Primaria y Especial), escuelas secundarias de gestión estatal y privada, técnicas, orientadas y nocturnas e institutos superiores. En la formación sobre consumos problemáticos y violencias, son responsables, junto a los equipos de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, profesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y los integrantes de la Agencia de Prevención del Consumo de Drogas y tratamiento integral de las adicciones (APRECOD). La metodología de trabajo se desarrolla mediante el acompañamiento territorial y virtual en las instituciones del sistema educativo provincial, formación continua (presencial y virtual) en prevención y promoción social en relación con la temática, propuestas pedagógicas e incorporación en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades, y espacios que generen encuentros intra e inter-institucionales, incorporando familiares y/o adultos responsables y actores de la sociedad civil.

e. Escuela Abierta (2014): es un Programa de Formación Permanente con miras a desarrollar nuevos conocimientos para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo. Tiene su origen en el marco de acuerdos federales, constituyéndose



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

en la forma específica que adquiere el Programa Nacional de Formación Permanente en Santa Fe. Desde la implementación de este Programa en 2014, el gobierno de Santa Fe pone en valor la formación docente desde una mirada centrada en las instituciones educativas con carácter colectivo y contextualizado, en donde emerge la reflexión compartida y los acuerdos institucionales como aspectos centrales en el desarrollo de la tarea y profesión docente para todos los niveles y modalidades del sistema educativo santafesino. El proceso de formación propuesto posibilita compartir material bibliográfico actualizado y conferencias de especialistas en distintos temas que atraviesan la educación tales como, nuevos formatos de enseñanza, educación, territorio y comunidad, autoevaluación institucional, convivencia y ciudadanía, trayectorias estudiantiles, Educación Sexual Integral y la prevención de consumos problemáticos de sustancias y adicciones.

Actualmente el desafío se basa en trabajar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión de texto, entendiendo que estos aprendizajes de complejidad creciente, no se reducen a una técnica, sino que habilitan la posibilidad de constituir un pensamiento crítico, la construcción de ciudadanía y un proyecto individual y colectivo de emancipación. Así se propone un trabajo coordinado con Comunidades de Aprendizaje, un programa que surge de una iniciativa articulada con el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento-CIPPEC y el Instituto Natura, basado a su vez en la participación de la Comunidad en el proceso educativo, en cuyo seno cobran sentido las Tertulias Literarias como estrategia específica que permite otro modo de acceder a la lectura y a los clásicos universales de la cultura. Las Tertulias Literarias son una estrategia pedagógica que permite tomarse el tiempo y construir el espacio para escuchar y escucharse, para construir un pensamiento reflexivo, pensar, crear e imaginar con otros distintos escenarios ante situaciones cambiantes. En esta nueva etapa, desde esta política educativa se acercan libros a los niños, niñas, jóvenes y adultos que atraviesan el sistema educativo de Santa Fe y a sus docentes. Se desarrolla una formación docente que fortalece su implementación en las escuelas y se realiza un acompañamiento con los equipos territoriales de Escuela Abierta y Comunidades de Aprendizaje a las escuelas en este nuevo desafío de educar ciudadanos solidarios, libres, críticos y comprometidos. Las Tertulias Dialógicas Literarias son una práctica de lectura dialógica que promueve la construcción colectiva de significados a partir de textos de la cultura clásica universal. Esta práctica complementa el modelo de lectura tradicional en las escuelas, que muchas



veces prioriza el análisis de los personajes, del espacio o de la intencionalidad de los autores. Son encuentros en donde los participantes dialogan, reflexionan y generan conocimiento mediante una lectura activa y compartida.

f. Secundario Completo (2016): su eje principal es el diseño de espacios de acompañamiento integrales al interior de las escuelas que permitan el ingreso, la permanencia, la construcción de aprendizajes y el egreso de la educación secundaria. Se promueve así la construcción en forma colectiva de aprendizajes cuya relevancia social otorgue una educación de calidad. Los Espacios de Acompañamiento refieren a aquellos lugares y tiempos dentro y fuera de la escuela donde los estudiantes transitan y construyen sus trayectorias. El aula, la biblioteca, el patio, instancias virtuales, la sala de usos múltiples, el salón de música, artes, idiomas, el cursado en turno o contraturno. Son espacios y tiempos donde la enseñanza y los aprendizajes se llevan adelante a través de diferentes propuestas pedagógicas, con distintos recursos para realizar actividades, utilizando múltiples lenguajes (PSC, 2016). Un aspecto no menor, es el rol del equipo directivo ya que es quien orienta el proyecto institucional tomando como punto de partida la revisión de las condiciones institucionales, las prácticas educativas, la cultura institucional, los vínculos interpersonales, la relación de la escuela con su contexto, en pos de garantizar espacios y tiempos para que cada trayectoria escolar pueda tener lugar.

En este programa la dimensión curricular tiene un lugar central ya que el diseño curricular es entendido como unidad de desarrollo institucional. Se trata de visibilizar el desarrollo del curriculum como el eje a partir del cual se llevan a cabo propuestas de enseñanza integrales y colectivas, que problematizan la realidad y movilizan a docentes y estudiantes en el tratamiento de acontecimientos propios de la comunidad a partir de los cuales es posible construir saberes socialmente significativos. Además, tiende a propiciar que se involucren en la vida institucional tanto el equipo directivo, docentes de espacios curriculares, equipos de acompañamiento (docentes orientadores, facilitadores de la convivencia y profesores con horas en Función Institucional Docente -FID-), preceptores, estudiantes, familias, otros actores del territorio y de la comunidad para fortalecer los espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes. Las líneas de acción que se proponen en el marco de este programa están vinculadas directamente al trabajo pedagógico y atienden a los siguientes ejes: a. *Abordaje del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado como trayectorias continuas*, focalizando el acompañamiento en aquellos estudiantes cuya trayectoria escolar se encuentra



vinculada a indicadores como: ausentismo, abandono, repitencia. También en esta línea se propusieron otras formas de trabajar con los espacios curriculares previos. b. *Desarrollo de procesos de enseñanza, evaluación y acreditación de manera articulada*: Trayectos Pedagógicos, Espacios Curriculares Articulados y Orientación en Contextos Laborales. c. *Diseño e implementación de un proyecto de terminalidad* para aquellos estudiantes que adeuden la aprobación de espacios curriculares y puedan obtener su título secundario.

g. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (2016): como política de desarrollo curricular, se trata de un enfoque didáctico para la enseñanza con interdisciplinariedad que supone el trabajo colegiado de profesores lo cual implica superar la fragmentación de contenidos identificando a la escuela como unidad de desarrollo curricular. La misma se lleva adelante a través de talleres a cargo de un equipo de profesores especialistas en distintas disciplinas en instituciones educativas con docentes y de encuentros de los que participan supervisores y equipos directivos. Diseñar propuestas de enseñanza NIC convoca a repensar los modos de planificar y organizar el tiempo escolar. Esta tarea, además de ser compartida entre el equipo colegiado de profesores, da lugar a la voz de los estudiantes en el marco de la escuela como una institución social, con sus características, particularidades e identidad. Dos preguntas orientan el diseño de la enseñanza: ¿Qué es importante enseñar y aprender? ¿Cómo se enseña y se evalúa? Pensar y diseñar la enseñanza desde interrogantes, y no desde afirmaciones, abre un horizonte a la reflexión sobre la misma. Su diseño, puesta en acción y evaluación se realiza desde una perspectiva interdisciplinaria de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, culturales, sociales, experienciales, etc. a ser enseñados. La construcción de propuestas de enseñanza con estas características se concreta partiendo de problemáticas sociales y culturales situadas, entendidas como acontecimiento. Un acontecimiento es un momento social destacado. Puede irrumpir en un momento determinado o también puede ser algo que ocurre en un tiempo prolongado, pero se hace visible en un momento contingente y particular. Lo importante es que al reconocerlo y advertir su presencia comienza a ser tratado por la incomodidad que genera, porque perturba, por su problematicidad, conflictividad, particularidad y necesidad de conocerlo. En la escuela referirse al acontecimiento significa tomar como punto de partida el tratamiento de aquello propio del contexto que interpela, conmociona, moviliza, desafiando a los actores institucionales a hacer algo. Una vez reconocido, el trabajo colectivo por parte de docentes y directivos posibilita seleccionar y decidir qué



contenidos enseñar interdisciplinariamente, definir cómo secuenciarlos y diseñar las metodologías para enseñarlos. Pensar la educación a partir del acontecimiento permite desarrollar procesos de creación e imaginación de lo inédito ante contextos complejos. Es esta complejidad de la problemática la que demanda un abordaje interdisciplinario.

El trabajo articulado de estos planes y programas contribuye a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria desde procesos de inclusión socioeducativa que promovieron modificaciones en las lógicas institucionales y en las prácticas de enseñanza. Como se mencionó anteriormente, este tipo de acciones permitió la mejora de ciertos indicadores tales como el crecimiento sostenido de la matrícula llegando a un total de 71.389 estudiantes; en el aumento de las tasas de promoción (de 71,3 a 75% entre 2012-2019) como así también en la disminución en las tasas de abandono (de 11,7 a 6,9% entre 2012-2019). No obstante, respecto de las tasas de repitencia no hubo modificaciones sustanciales (14,2% entre 2012-2018).

Sobre las nociones de obligatoriedad e inclusión

De acuerdo con los antecedentes desarrollados en el capítulo anterior y las políticas educativas descriptas tanto del macro como del meso nivel, es posible afirmar que estamos ante un fenómeno que, desde hace algunos años, interpela a la organización escolar. La posibilidad de que todos los y las jóvenes estén en la escuela, abre a infinitas oportunidades para que ese 'estar' ya no sea homogéneo, obediente, sumiso, pasivo. La ampliación de la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria permite que hoy aquellos jóvenes para quienes la escuela no fue pensada, lleguen a sus aulas. En este proceso que se dio de manera progresiva a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Así, segregó a las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. "Este efecto 'colador' del sistema (Grupo Viernes, 2008) permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección" (Tiramonti, 2011, p. 22).

Tal como venimos desarrollando desde el primer capítulo de este trabajo, la inclusión y la obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno. Ziegler (2011) señala que se han desarrollado en los últimos años variadas políticas estatales



y propuestas desde las propias escuelas que procuran introducir alternativas al formato tradicional de la educación secundaria. Ante este imperativo de cambio resulta oportuno destacar que las modificaciones, para el caso de nuestro país, no se producen para el conjunto de las escuelas, sino que se han desarrollado en algunas jurisdicciones escasas y en un grupo numéricamente reducido de establecimientos (Ziegler, 2011, p.74).

El sentido de la obligatoriedad, tal como sostienen Núñez y Litichever (2015) radica en que “es responsabilidad del Estado, que tiene la obligación de generar las condiciones para que todos los adolescentes puedan concurrir, permanecer y egresar de las escuelas” (p.17). Esta concepción implica también entender la educación como un derecho que las y los jóvenes tienen y por el que pueden reclamar. Se trata de un discurso que se tornó dominante en las últimas décadas en América Latina, y que cuenta con gran consenso social (Saraví, 2015). No obstante, es posible llevar la mirada más allá y constatar que la educación como derecho y la inclusión social mediante esta, es un discurso que se da en términos internacionales, trascendiendo las fronteras entre países. Verma (2017) afirma que: “La educación inclusiva es ahora un movimiento internacional, mucho más allá de los límites de la educación especial”²¹ (Verma, 2017, p.14).

En la mayoría de los países democráticos, el concepto de "inclusión e integración social y educativa" de los grupos desfavorecidos se ha convertido en un eslogan aceptado. Aunque se acuerda que el sistema educativo es un poderoso instrumento para promover la inclusión o exclusión social, las formas de avanzar para este movimiento intelectual a menudo están lejos de ser claras²². (Verma, 2017, pp.12-13).

Es posible plantear como hipótesis que la opacidad que implica construir significados en torno a la inclusión radica en los juegos de lenguaje que se dan entre las políticas, las producciones intelectuales y las culturas; es decir, en las prácticas situadas que encarnan el significante inclusión. No obstante, como señala Rattero (2014) inclusión es un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar. ¿Cómo pensamos la inclusión en clave educativa? ¿De qué

²¹ Traducción propia.

²² Traducción propia.



modalidades de inclusión/exclusión es partícipe un educador? Hurgar tras su perdida univocidad y transparencia, implica recuperar sus rastros recientes, los sentidos que trae, las opciones no contenidas (Rattero, 2011, p. 165). Sendón (2011) afirma que la inclusión escolar es una construcción. No es natural, ni universal, ni estable. No puede ser definida solamente como la asistencia del alumno a la escuela.

Por su parte, Skliar (2014) desafía los planteos simplistas acerca de la inclusión como aquel proceso que resuelve el problema de la exclusión. En palabras del autor: “La inclusión no es lo contrario a la exclusión sino un mecanismo de poder disciplinar que la reemplaza, que ocupa su espacialidad siendo ambas figuras igualmente mecanismos de control. Dado el desorden de la exclusión por el desconocimiento, por la lejanía de los excluidos, por la falta de control sobre ellos” (Skliar, 2011, pp.76-77). Rattero (2014) se pregunta: “¿Se puede pensar la inclusión sin exclusión? Las prácticas pedagógicas están plagadas de lógicas binarias que colocan de un lado lo deseable y del otro lo negativo: normal/anormal, adentro/afuera, civilización/barbarie, inclusora/expulsora, incluir/excluir” (Rattero, 2014, p.168).

Ahora bien, se trata de superar esta lógica binaria y entender a la inclusión como un proceso complejo y dinámico que, más que mirar la situación de los sujetos, trabaja sobre las condiciones institucionales para que todos y cada uno sean alojados. De acuerdo con Sebba and Ainscow (1996) citado en Verma (2017):

La inclusión describe el proceso por el cual la escuela intenta responder a todos los alumnos e individuos al reconsiderar su organización y provisión curricular. A través de este proceso, la escuela desarrolla su capacidad para aceptar a todos los alumnos de la comunidad local que deseen asistir y, al hacerlo, reduce la necesidad de excluir a los alumnos. (p.13)²³.

Para ello se vuelve imperativa la tarea de alojar. “Alojar es alterar las formas mismas de ese espacio y de quienes lo habitan a partir de la fuerza de una pregunta, una diferencia, un desafío” (Papadopulos, Duschatzky y Aguirre, 2012, p. 124). En este marco, garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria no se tratará ya de incluir sino de trabajar en las líneas de fuga, en lo que se desborda porque evita ser encerrado en un único modo de ser (Papadopulos, Duschatzky y Aguirre, 2012). Desde esta perspectiva, se pasa de poner la diferenciación en los sujetos -que son distintos a los

²³ Traducción propia.



esperados por el formato tradicional- a construir, desde el mismo sistema educativo, estrategias pedagógicas diferentes que permitan que todos alcancen un derecho común (Llinás, 2011, p. 150). Esto implica dislocar los formatos escolares, permitiendo que la heterogeneidad irrumpa. “La apertura a cierta heterogeneidad en los formatos abre interrogantes en relación a sus efectos en la equivalencia discursiva moderna entre igualdad y homogeneización” (Tiramonti, 2011, p.14). Se trata de desarrollar iniciativas que permiten acercar y transmitir a los y las jóvenes manifestaciones de la herencia cultural común para que se constituyan en experiencias democratizadoras (Llinás, 2011) y en ese sentido, inclusivas. En la escuela hay un fluir de sujetos -más que una convivencia más o menos armoniosa de identidades- que están todos implicados en las situaciones. Y la premisa que dispone esa ampliación es que ‘nadie puede sacar los pies del plato’. Cualquier situación nos incluye a todos: ese es el dispositivo que orienta el flujo. Lo que orienta la percepción, la intuición, el impulso, el pensamiento es la idea de que ‘en esto estamos juntos’ (Papadopulos, Duschatzky y Aguirre, 2012, p.125).

Inclusión no es solo asistir a la escuela, es formarse y aprender

Ante el imperativo de la obligatoriedad de la educación secundaria y el desafío que implican los procesos de inclusión, Siede se pregunta: “¿Para qué y por qué habrían de educarse hoy los ciudadanos?” (2007) y responde:

... la función de la escuela es dejar la marca del mundo en los estudiantes, para que ellos puedan, a su vez, dejar una marca en el mundo (...) Educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones, para que ellas participen en la construcción de lo común. (p.89).

Shujman (2013) entiende que la importancia de la formación ética radica en brindar a los estudiantes herramientas para analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, de argumentar a favor y en contra de posturas valorativas, de debatir con el fin de explicar las diferencias e indagar los modos de posibles acuerdos para la acción colectiva. Se trata de crear condiciones para que los estudiantes puedan armar sus propias matrices de valores, con sentido crítico, ampliando su visión del mundo a partir de convivir en la diferencia. Se trata no ya de homogeneizar y formar un modelo de ciudadano; sino de convivir, enseñar y aprender en las heterogeneidades y en las diferencias. Lino Gomes (2000) nos advierte que la lucha por el reconocimiento de las diferencias, por una transformación en el campo de las representaciones sociales y los



valores ya ha sido desencadenada por sindicatos, movimientos sociales y culturales. “Esa acción social, cultural y política, impone a la escuela una nueva postura frente a la diversidad” (p. 101). Sin embargo, esta nueva postura dada por el imperativo de incorporar a la otredad en las escuelas se fundamenta desde muy diversas teorías. Cabe recuperar en este punto, los aportes de Montesinos (2005) quien señala: “así pueden encontrarse teorías que explican el fracaso escolar por *déficit cultural* o la *diferencia cultural* o la tan presente *cultura de la pobreza*” (p. 62). También se desarrollan diferentes interpretaciones a partir de la idea de capital cultural haciendo un uso folklorista del término, o bien exotizando la diferencia. Por último, aparecen las corrientes neobiologicistas que argumentan los diferentes ritmos de aprendizaje a partir de la genética. Esto evidencia, según la autora, la presencia de una mirada homogeneizante y eurocentrista, que persiste en las prácticas escolares provocando una educación por circuitos diferenciados. En este sentido, Siede (2007) señala que la educación política que actualmente brindamos en las escuelas está teñida de la mirada del conquistador cada vez que importamos categorías universales para pensarnos y operar con ellas. “Desmantelar la mirada del conquistador supone afrontar el problema de las culturas plurales, siempre teniendo en cuenta la desigualdad de las condiciones de vida y la escasa presión efectiva de los grupos más débiles” (p. 109).

La complejidad de la tarea docente se juega en la posibilidad de lograr que todos los jóvenes asistan a una escuela común y que, al mismo tiempo, esa escuela les ofrezca experiencias y aprendizajes para generar proyectos de vida individuales, y a la vez, colectivos. Este proceso se da en simultáneo con nuevas prácticas de participación estudiantil vinculadas a tendencias establecidas por el Estado mediante diferentes políticas educativas. Los procesos de politización en la escuela secundaria pueden ser entendidos como una arena donde se entrecruzan lo que enuncian las normativas, las propuestas de la política pública, las posturas de los actores escolares, y las acciones políticas de los jóvenes en la escuela, expresando así tensiones, negociaciones y conflictos donde las prácticas políticas a veces son innovadoras, otras rebasan lo que estipula la normativa y otras reproducen formas tradicionales.

Ahora bien, interesa articular las prácticas de participación con la noción de experiencia escolar. Pareciera que hoy en día, a partir de las distintas cuestiones que se vienen delineando (agotamiento del formato escolar moderno; obligatoriedad e inclusión por diferenciación y fragmentación; participación estudiantil y prácticas políticas en las escuelas) la escuela secundaria tiene varios frentes abiertos con los



cuales trabajar. Es decir, ya no hay un sentido universal acerca del paso por la educación secundaria sino la construcción de sentidos diversos donde una dimensión importante es la configuración de la experiencia escolar. Para ello las escuelas son exigidas y demandadas desde diferentes lugares. Por ejemplo, “generar propuestas extracurriculares, darles afecto, protegerlos del medio social en el que viven, evitar el delito, aparecen como una exigencia que obliga a repensar la gramática escolar para reconfigurar la ecuación del tiempo en el espacio escolar” (Tiramonti, 2005, p.904). Dubet y Martuccelli (1998) definen como experiencia escolar a la manera en que los actores individuales y colectivos combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Señalan que este proceso tiene una doble naturaleza: es un trabajo de los individuos que construyen una identidad que no poseen a priori; y las lógicas de acción que se combinan en esas experiencias y responden a la organización escolar.

Por otra parte, Saraví (2015) señala que la experiencia escolar tiene dos grandes dimensiones: la inclusión del individuo en una experiencia particular, en un rol; y la incorporación de una experiencia particular en una trayectoria individual, en la experiencia biográfica. Núñez y Litichever (2015) establecen que el análisis de las comunidades educativas implica una doble mirada: los aspectos normativos y las características particulares de sus actores institucionales. Así, puede observarse una tensión siempre presente entre lo singular de cada sujeto y su vinculación con la dimensión institucional. El punto en el que ambas dimensiones se articulan se constituye en el modo particular de configuración de experiencias escolares donde tanto lo escolar como la dimensión subjetiva tienen un rol fundamental.

Entramos entonces al nudo de la tensión entre lo universal y lo particular; lo común y lo individual. Resolver la compleja ecuación entre brindar una cultura común y al mismo tiempo reconocer las particularidades de cada sujeto en relación con la cultura que porta es un enorme desafío. Transmitir lo común –que se torna hegemónico- sin ejercer violencia simbólica es una tensión constante en el proceso de enseñar al que reconocemos como acto político e ideológico. Siede (2007) sostiene que hay tres cualidades con las cuales los docentes debemos contar y trabajar: criticidad, creatividad y compromiso. Son estos tres componentes articulados entre sí, los que nos permitirán desarrollar prácticas educativas que persigan el propósito de la formación política en la escuela secundaria obligatoria dándole sentido a los procesos de inclusión. “Necesitamos desplegar las tres juntas porque la criticidad sola se torna ácida y paraliza; la creatividad sola se torna estúpida y no tiene anclaje en la realidad; el compromiso



solo es peligroso porque se alimenta de nuestras angustias” (p. 248). Así, propone otros modos de ser docente apostando a una aventura de radical autenticidad en un proyecto político cotidiano. En síntesis, apostar por una formación política en la escuela secundaria, considerando las tensiones y contradicciones mencionadas, implica que los estudiantes se vean convocados a pensar cómo construir el mundo en el que quieren vivir, que puedan indagar acerca de quiénes son en el mundo y qué posibilidades tienen de transformarlo (Siede, 2007). Es en esta posibilidad de transformación del mundo donde reconocemos que aquello que se enseña, se transmite no para ser reproducido, sino para ser tomado y resignificado, convertido en otra cosa, dando lugar a lo nuevo. Acudimos aquí a las problematizaciones que realiza Merieu (2001) en este sentido:

El educador –y este es su drama- nunca llega <<en primer lugar>> a un terreno virgen, a un espacio en que no ha pasado nada; siempre ha habido ya <<una historia>>, puesto que el otro, incluso en sus primeros días de vida existe ya fuera de él y no es posible pretender ser su absoluto creador (...) en la emergencia de un sujeto, hay algo parecido a una recusación radical de todas las influencias que puede aparecer, legítimamente, como una traición: el otro hace volar por los aires, de golpe, todos los marcos en los que lo queríamos encerrar (Merieu, 2001, p.75).

A partir del año 2006 la educación secundaria en nuestro país es obligatoria en su totalidad. Este hecho que podemos leer como una conquista en términos de derechos, nos interpela a trabajar por una educación que sea inclusiva y de calidad. Esto significa que todos los jóvenes asistan a la escuela y aprendan. Y en ese aprendizaje construyan sentidos que les permitan conocer otros mundos y modos de vida para configurar proyectos individuales y colectivos. Trabajar en clave de inclusión y calidad implica pensarlas como las dos caras de una moneda. Una no es posible sin la otra. Siguiendo a Siede (2007) “el único modo de incluir efectivamente a todos es reconocer a cada uno, y el único modo de reconocer efectivamente a cada uno es incluir a todos” (p.93). Así, inclusión y calidad van de la mano del reconocimiento. Las tensiones esbozadas entre lo universal y lo particular, lo común y lo singular, invitan a reflexionar sobre la complejidad que se despliega en las escuelas y en las aulas.



Capítulo IV: Perspectivas teóricas poscríticas para analizar la educación secundaria

Desestabilizar lo que hay para ver
el espectáculo de lo que emerge
(Segato, 2018)

El mapa teórico desde el que se desarrolla esta tesis toma y articula tres corrientes poscríticas que colaboran en la profundización y análisis de las políticas curriculares en la educación secundaria: el poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo. Tal como sostiene Segato (2018) el pensamiento decolonial y el posestructuralismo tienen grandes afinidades, especialmente en lo que respecta al modo de la insurgencia. El camino del desmonte, de la erosión, de la movida de piso, con pequeños temblores y evitando el distanciamiento de las vanguardias.

La decisión de construir este mapa teórico -que se torna ecléctico por articular las tres perspectivas poscríticas mencionadas- radica en el interés por mirar con nuevas lentes las características que presentan hoy las escuelas secundarias y las políticas curriculares diseñadas e implementadas para este nivel educativo. Se trata de entender un proceso rastreando las luchas de fuerzas contingentes de su surgimiento (Buenfil Burgos, 2019). En este sentido, se realiza un esfuerzo intelectual por pensar con categorías que permitan ir más allá de lo dicho y establecido, interrogando los cimientos mismos de nuestra propia racionalidad, reconocida como moderna, eurocéntrica y colonial.

Poscolonialismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares

En los últimos años, los discursos sobre la inclusión en las políticas curriculares destinadas a la educación secundaria se han expandido en América Latina. Sin embargo, innumerables investigaciones demuestran que el desarrollo de tal imperativo se da profundizando las desigualdades. Dussel (2004) nos aporta un potente interrogante para repensar esta problemática:

Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este “relato sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar a las sociedades (...) ¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse



esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias? (pp.306-307).

A partir de esto, la autora afirma que la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos humanos incuestionables e inamovibles. Este es el patrón básico con el que la escuela procesó las diferencias.

De esto se desprende que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración), y es una equivalencia reduccionista, ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas: aquellas reticuladas por el sistema escolar, a la vez que excluye numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable (Buenfil Burgos, 2019, p. 110). Siguiendo esta lógica, persiste la noción de que los sujetos que no se forman de acuerdo con valores, contenidos, actitudes y sensibilidades “escolares” no están educados. Buenfil Burgos afirma que las implicancias sociales de una visión de lo educativo tan limitada y excluyente no ha sido suficientemente examinada.

Es posible entonces hacer una lectura de la escuela y lo escolar como una construcción de la modernidad colonial. Mignolo (2000) señala que la configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo fue la imagen hegemónica sustentada en el poder colonial que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad ya que esta es constitutiva de la modernidad. Así, “modernidad, colonialismo, sistema-mundo y capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente” (Dussel, 2000, p. 58).

Castro Gómez (2000) postula que la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencia de formas de vida concretas. Así se erigió sobre un dispositivo de poder que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias.

Cabría afirmar que el agotamiento del formato escolar de la educación secundaria hunde sus raíces y guarda una estrecha relación con la matriz colonial, eurocéntrica y



moderna de nuestras sociedades. Esto significa que la educación secundaria tiene una impronta eurocéntrica que es preciso analizar desde perspectivas poscoloniales para poder deconstruir muchos de los cimientos sobre los cuales sus prácticas institucionales se edificaron negando el acceso y el derecho a la educación a amplios sectores de la sociedad; y obturando, en la actualidad, procesos de inclusión educativa que garantizarían la obligatoriedad de nivel.

Las teorías, perspectivas, corrientes, conceptos y categorías que se amalgaman en el llamado poscolonialismo tienen algunos elementos en común que reconocen al colonialismo vinculado estrechamente a la modernidad y al desarrollo del capitalismo como el modo en que Europa expande sus verdades universales en occidente. Esto implica, según Chaparro Amaya (2018), que la cultura avanzada del capitalismo, la expansión de la economía del mercado, la tecnologización masiva de la vida cotidiana y la democracia electoral se instalan como modos de vida hegemónicos promoviendo la autonomía, la libertad y la propiedad como valores universales, cuyas facultades subjetivas resultan de la creatividad, el conocimiento y la política. Además, este autor toma aportes de Escobar al definir la conquista y colonización de América como el momento formativo de la creación del Otro de Europa, como el punto de inicio del occidentalismo como imaginario primordial y definición propia del sistema mundo moderno/colonial, lo que redundará finalmente en el surgimiento de América Latina como la primera periferia de la modernidad europea. Se imponen así múltiples dicotomías a las cuales subyace el poder colonial: colonizador/colonizado; centro/periferia; desarrollo/subdesarrollo; etc. Ante tales imposiciones la teoría poscolonial interroga de manera crítica “los modos en que el arte y la imaginación cultural europea (y luego la norteamericana) representaron la diferencia de sus Otros coloniales, y destaca las instancias textuales en que sujetos minoritarios lograron socavar y subvertir los dispositivos discursivos que sustentan la hegemonía colonial” (Siskind, 2013, p.14). Para ello, Segato (2018) señala de modo crítico y radical que es ese el binarismo estructural que impide que busquemos y consigamos justicia y verdad para nuestros temas, siempre acorralados en el pliegue del interés particular. “Es contra ese binarismo fundacional del occidente moderno que tenemos que insurgirnos” (p.73).

Siguiendo a Homi Bhabha (2002) los estudios poscoloniales discuten los supuestos universales eurocéntricos apartándose de las tradiciones de la sociología del subdesarrollo o de la teoría de la dependencia. Intentan revisar esas pedagogías nacionalistas o nativistas que imponen la relación del Tercer y el Primer Mundo en una



estructura binaria de oposición. La perspectiva poscolonial resiste el intento de formas holísticas de explicación social. Obliga a un reconocimiento de los límites culturales y políticos más complejos que existen en la cúspide de estas esferas políticas a menudo opuestas. En este sentido, señala acerca del “lugar contradictorio de la universalidad frente a lo particular, la transformación de la subjetividad en acción o agencia, el conflicto entre la ética de la dignidad igualitaria y la política de la diferencia” (Bhabha, 2013, p.36). Esto implica reconocer las fuerzas hegemónicas y las relaciones de poder que subyacen en el discurso liberal sobre la diversidad, el cual se presenta ilusoriamente como pluralista. El concepto de diferencia no presupone una lógica consensual, procura problematizar las propias normas usadas para identificarla (Burbules, 2012).

En este punto nos parece pertinente cuestionar al gran relato de la modernidad ya que frente a este se presentan una multiplicidad de relatos sin pretensiones de verdad universal, pero sí tendencias hacia la resistencia a partir de los múltiples locus de emancipación poscolonial. La idea de presente abigarrado, elaborada por Bhabha (2002) que habilita un tercer espacio de enunciación, resulta potente para pensar en los procesos de inclusión en la educación secundaria habilitando a que lo escolar sea habitado por las heterogeneidades culturales de los jóvenes. Así la simultaneidad se hace intensiva en la medida en que la heterogeneidad no se reparte en el espacio, sino que se concentra en el devenir de cada diferencia. “El tercer espacio es un desafío a los límites del yo en el acto de abarcar lo que resulta liminar de la experiencia histórica y de la representación cultural, de otros pueblos, tiempos, lenguajes y textos” (Bhabha, 2013, p. 87). Cabe analizar entonces, cuáles son los modos en que la colonialidad del poder permanece latente en tales procesos y de qué manera los procesos emancipatorios se despliegan en estos tiempos.

La colonialidad del poder y la escuela como espacio de prácticas descolonizadoras

Segato (s/f) señala que la perspectiva de la colonialidad del poder imprime un nuevo rumbo a la lectura de la historia mundial, e impone de tal forma una torsión de nuestra mirada que es posible hablar de un giro copernicano, es decir, a una franca mudanza de paradigma que cancela la posibilidad de retornar a un momento anterior al de su comprensión y asimilación. Es el patrón colonial el que funda y organiza, hasta hoy, el camino del capital, y constituye su ambiente originario y permanente. El ideario hegemónico y eurocéntrico de “lo moderno” como paradigma, la “modernización” vista



como un valor, lo “evolucionado” y “desarrollado”, su instalación en el sentido común y en las metas de la ciencia y de la economía son también resultados de esa jerarquía fundacional, basada y construida sobre el cimiento de la raza y la racialización orientada a la explotación del trabajo (Segato, s/f). Así, este ideario hegemónico cuyos universales organizaron al mundo occidental, encontró en la escuela moderna, su principal medio de transmisión. Conceptos como los de ciudadanía, Estado, sociedad civil, esfera pública, derechos humanos, igualdad ante la ley, individuo, la distinción entre lo público y lo privado, la idea de sujeto, democracia, soberanía popular, justicia social, racionalidad científica, etc., cargan con el peso del pensamiento y la historia de Europa, al tiempo que suponen una inevitable visión universal y secular de lo humano (Chacravarty, 2007).

Es posible afirmar que sobre estos universales nuestro sistema educativo edificó sus bases de manera sólida e incuestionable durante muchos años. Esto sostienen Díaz Barriga y García Garduño (2014) al afirmar que “en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país, de acuerdo a cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos, en procesos de conformación” (p.10). En este marco, la educación secundaria no titubeó en organizarse como aquel nivel del sistema educativo que restringió su acceso a ciertos sectores sociales con una impronta fuertemente elitista, enciclopedista, propedéutica y eurocéntrica. Acudir a la mirada decolonial permite, en palabras de Porta (2014), exponer la clara y evidente naturaleza arbitraria de los discursos académicos, y las prácticas e instituciones académicas que en estos anidan y se reproducen. El reconocimiento de las herencias y sus cercenamientos nos da la posibilidad de elegir, de resistir, de inventar lo no dicho (Porta, 2014). Así, lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural, existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma (Walsh, s/f).

Ahora bien, un modo posible entonces, para inventar lo no dicho, “expandir el presente” en palabras de Boaventura de Souza Santos (citado en Ramallo, 2013), radica en recuperar las pedagogías y praxis otras, que parten del deseo del “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y se dirigen hacia la construcción de la movilización de poderes, saberes, seres, sociedades y mundos muy distintos. Implica ir más allá de la pedagogía crítica (Ramallo, 2013). Desde este lugar, es posible crear



otras alternativas de educación y formación humana fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder. Las aulas son terrenos de lucha y de posibilidad de transformación de la enseñanza. La educación es una esfera fundamental en la constitución de una cultura pública de carácter colonial y por ende es un terreno clave en las luchas por la descolonización de la cultura y en la constitución de imaginarios decoloniales (Ramallo, 2013). Se trata entonces de pensar y generar en la educación secundaria prácticas que abran caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, prácticas entendidas pedagógicamente que hacen desafiar y cuestionar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo (Walsh, s/f).

Los estudios del curriculum permiten observar cómo el colonialismo penetra las prácticas institucionales mediante el discurso oficial del conocimiento escolar. Así, abordar el curriculum desde esta perspectiva permite desnaturalizar y cuestionar, por ejemplo, su rasgo academicista y enciclopédico propio del eurocentrismo decimonónico. Casimiro Lopes (2013) afirma que los estudios poscoloniales con impacto en el curriculum habilitan el lenguaje y la práctica de una educación multicultural, posibilita que los profesores repiensen las jerarquías y relaciones opresivas de poder, rompiendo con sistemas eurocéntricos y colonialistas, al mismo tiempo que conectan con lo social.

Hasta aquí los argumentos desarrollados intentan deconstruir desde una perspectiva poscolonialista los supuestos universales sobre los que el formato de la escuela secundaria actual se edificó naturalizando prácticas elitistas, de exclusión y eurocéntricas, cuyas consecuencias en el presente obturan los procesos de inclusión y obligatoriedad, para garantizar el derecho a la educación. Se trata de construir, como sostiene Larrea Maldonado (2018), en el marco de una sociedad democrática y pluralista, una orientación estratégica que busque la transformación en tres planos articulados entre sí: el socioeconómico para asegurar la igualdad; el político que permita cambios en las estructuras de poder, de manera que la diferencia deje de ser un elemento de dominación y opresión; y el sociocultural, encaminado al reconocimiento de la diferencia y a abrir las posibilidades para un aprendizaje entre culturas.

De esta manera, habilitar procesos de revisión y discusión del formato escolar moderno mediante el análisis de las políticas curriculares y las dinámicas institucionales desde esta perspectiva, podría ser uno de los modos posibles para contrarrestar los



procesos de desigualdad, generando prácticas emancipatorias que propicien procesos de inclusión para garantizar la obligatoriedad y con ello el derecho a la educación.

Posestructuralismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares

Trazar líneas de análisis desde el posestructuralismo arroja horizontes de intelección a los cuales no es posible arribar con categorías modernas y universalistas. Desde una lectura foucaultiana, uno de los temas de estudio del discurso posestructural en la investigación educativa es el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Montserrat, 2003). Siguiendo a Martínez (2010), es importante y necesario el reconocimiento de distintos tipos de vínculos –con frecuencia asimétricos- entre infancias con prácticas, saberes, lenguas y experiencias diversas en el espacio escolar, ya que permite desplegar visiones críticas y estrategias que pueden hacer posibles procesos educativos que refieren a relaciones de conocimiento y la posibilidad de diálogo entre esos diversos modos de conocer, comprender, sentir, imaginar, actuar y aprender (Martínez, 2010, p.12). De este modo, el posestructuralismo presta atención a lo local, parcial y múltiple, y puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de la vida de profesores y estudiantes (Montserrat, 2003).

Frente a este escenario es necesario considerar a las políticas curriculares como aquellos discursos que, mediante traducciones (Casimiro Lopes, *et.al.*, 2013), generan y promueven prácticas de enseñanza y aprendizaje, que no suelen ser lineales, entre el supra, macro, meso, micro y nano nivel. Siguiendo a Morelli (2017) se entiende a las políticas curriculares como aquella producción que establece un tejido discursivo de relaciones y articulaciones entre esos niveles de decisión que, lejos de ser relaciones lineales y armónicas, muestran la trama conflictiva del curriculum. Desde esta perspectiva, se entiende el entramado de las políticas curriculares reconociendo a los sujetos del curriculum y la posibilidad de intervenir en ellas. Es así como las políticas curriculares son discursos que construyen sentidos acerca de lo que se espera de la educación operando sobre la vida de los sujetos que transcurren en las instituciones. Su complejidad radica en que la noción de discurso, en términos de Laclau (2011) excede la mera noción lingüística ya que no solo refiere a la palabra escrita o al habla, sino a toda relación de significación. Las relaciones sociales no son determinables fuera de la estructura simbólica e imaginaria que las define. El discurso no sería producido por un sujeto que fuera su agente, sino a la inversa, el sujeto social sería una realización



del discurso (Biglieri, 2011). Así, el discurso es entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferente, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil Burgos, 2019).

Como mencionamos, las políticas curriculares circulan en diferentes ámbitos de decisión política. El supra nivel se compone de las políticas educativas y curriculares que emanan de organismos internacionales como pueden ser la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, etc. Se trata de organizaciones que superan los límites de los Estados y diseñan políticas a nivel mundial para la educación. Luego, el macro nivel, corresponde a los ámbitos de diseño y decisión política en el ámbito de cada Estado Nacional o país. El meso nivel se vincula a las jurisdicciones que dentro de un Estado organizan políticamente el territorio. En Argentina, por ejemplo, el meso nivel corresponde a las jurisdicciones provinciales, en otros países este nivel se corresponde con ámbitos municipales. Siguiendo este recorrido del nivel supra al nano, encontramos el nivel micro, que se refiere a las decisiones y acciones que se llevan adelante al interior de las instituciones educativas. Se trata del modo en que cada escuela define y desarrolla su proyecto político institucional mediante el establecimiento de propósitos, la organización de modos de trabajo, las propuestas de enseñanza de los docentes, la secuenciación de contenidos, los instrumentos y criterios de evaluación, las lógicas de convivencia, entre otros. En este nivel se juegan las decisiones institucionales que, de manera situada respecto de su territorialidad, culturas, actores, impulsan un modo particular de materializar las macro y meso políticas construyendo identidad escolar. Por último, en el nivel nano, nos referimos al aula, como el ámbito en el que las decisiones políticas se materializan a través del trabajo de los profesores (Carlachiani, 2017) teniendo como característica distintiva que, siendo un pequeño espacio político, es una muestra representativa que contiene las decisiones políticas de los demás niveles.

Entre cada nivel de decisión política curricular operan procesos de traducción cuyo reconocimiento es de suma importancia para comprender e investigar los diferentes significados que las políticas del curriculum asumen contextualmente. La interpretación desde la traducción implica romper con la verticalidad en la lectura de las políticas ya sea por filiación estado céntrica, por circunscripción a determinaciones del mercado o del capital o, en el extremo opuesto, por creer en la autonomía ilimitada de actores sociales en la práctica de las escuelas. El movimiento de *transferencia* entre contextos crea tensiones entre la fuerza reguladora de los discursos, manejada a través



de los textos legales y normalizaciones sociales, y las reinterpretaciones textuales provenientes de la pluralidad de lectores y lecturas posibles. Frente al análisis que insiste en lecturas verticalizadas, desarrolladas al margen de la plasticidad de los textos y de la condición enunciativa de los sujetos, sugiriendo que las políticas surgen de la homogeneización de los contextos, Ball contraargumenta que existe interrelación y permanente tensión entre lo local y lo global. En este aspecto, Ball (2001) relativiza posiciones teórico-analíticas más deterministas y destaca la incapacidad de que lo global destruya lo local, porque las fuerzas que constituyen la globalización no encuentran contextos idénticos.

Si bien esta perspectiva es importante para el análisis de las políticas curriculares, Casimiro Lopes et. al. (2013) consideran que la noción de recontextualización por hibridismo puede ser refutada a partir de una profundización del abordaje posestructural. Defienden la posibilidad de operar en el ámbito de diferentes significaciones –que hacen que los actos de poder, creadores de un discurso, sean incapaces de abarcar de una vez por todas el campo de la discursividad– específicamente en los modos de entender la fluctuación de sentidos y la noción de contexto en las políticas. Se posibilita la diseminación constante de los sentidos del texto, independientemente de lo que suceda entre interlocutores/traductores. En ese caso, los interlocutores aun permaneciendo en la unidad del significante, jamás consiguen inmovilizarlo, no pueden estabilizar el texto o paralizar la diseminación de sentidos. Esta es, pues, la condición establecida a toda participación en la vida, en el mundo, en la política: traducir/escribir, y es en esta perspectiva de traducción/escritura que se orienta la traducción como categoría de análisis, como modo de potenciar la comprensión de la política y de los sujetos con ella/en ella involucrados.

Se considera la lectura/significación de toda política (desde la escritura de sus textos/discursos/prácticas) como la traducción de los supuestos sentidos sobre significantes privilegiados (supuestos estabilizadores de sentido, *tropos* por naturaleza). Educar, enseñar-aprender, formar a profesores/as, adecuar estrategias metodológicas, innovar la evaluación, flexibilizar el conocimiento, humanizar la relación profesor/alumno/conocimiento, mejorar la calidad de la educación, entre otros, son asuntos que pueden ocupar un *punto nodal* de articulación entre distintos proyectos educativos/societarios. Son significantes/superficies de inscripción donde ocurren equivalencias producidas en el todo diferencial. La *traducción* impone límites irremovibles, que imposibilitan al *traductor/agente/sujeto* mantener y reproducir una



supuesta intención “original” del *texto*. Reconocer la subjetivación del otro en la traducción, es referirse al concepto de traducir/escribir/ iterar como la posibilidad de acceder al significado de la política, del mundo. Por lo tanto, toda *traducción* es una producción original que, al ser desencadenada, aunque el traductor pretenda reconciliarse con un supuesto sentido anterior, ella ya lo corrompió, correspondiéndole la suplementación como sentencia final, como la posibilidad de expresión y continuidad. En el análisis de la traducción derrideana es importante considerar que una institución es también la estructura de nuestra interpretación (Derrida, 1999, citado en Casimiro Lopes. *et. al.* 2013), que se disemina discursivamente en diferentes espacios sociales. Investigar las condiciones de posibilidad e imposibilidad de esa interpretación permite entender los sentidos de la traducción y sus efectos.

Vale señalar, como afirman Casimiro Lopes *et. al.* (2013), que toda traducción es una producción original, un acontecimiento. Resulta pertinente articular la noción de acontecimiento elaborada por Badiou (2013):

un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por sí mismo una creación de realidad; es creación de una posibilidad, abre una posibilidad. Nos muestra que hay una posibilidad que se ignoraba (...) crea una posibilidad, pero luego hace falta un trabajo, colectivo en el plano de la política... para que esa posibilidad se haga real (p.21).

A través del acontecimiento cabría analizar las micropolíticas curriculares en términos de posibilidades en la educación secundaria que se generan para garantizar su obligatoriedad, reconociendo los juegos de lenguaje que se pliegan en los procesos de traducción antes mencionados. Se trata de comprender cómo, en cada nivel de decisión política, se producen acontecimientos que permiten dar un giro en la vida de las instituciones y de los sujetos que las habitan. La posibilidad que abre el acontecimiento implica que las cosas ya no son como eran, hay un antes y un después de su reconocimiento y visibilización. En este sentido, podría pensarse a la Ley de Educación Nacional 26.206 como acontecimiento social en Argentina que, en tanto macro política, cambia el sentido elitista, enciclopédico y propedéutico de la educación secundaria al establecer su obligatoriedad, lo cual implica el acceso a este nivel para todos los sectores sociales garantizando su derecho a la educación. A partir de esta macropolítica, una serie de normativas del CFE comienzan a construir sentidos en torno



a los significantes obligatoriedad e inclusión. El carácter de Estado federal de Argentina implica que cada provincia tiene a su cargo el diseño y desarrollo de políticas para sus propios sistemas educativos. Aquí entra en juego la traducción como proceso mediante el cual cada jurisdicción construye sus políticas y produce nuevos acontecimientos que atienden a los contextos locales. De este modo, las tensiones universal/particular (Laclau, 2017) y global/local (Ball, 2001) atraviesan el análisis de las traducciones. Respecto de la universalidad, Butler (2017) señala que:

ninguna afirmación de universalidad tiene lugar separada de una norma cultural y, dada la serie de normas en conflicto que constituyen el campo internacional, ninguna afirmación puede ser hecha sin requerir de inmediato una traducción cultural. Sin traducción, el concepto mismo de universalidad no puede atravesar las fronteras lingüísticas que reivindica, en principio, ser capaz de atravesar. O podríamos decirlo de otra manera: sin traducción, el único modo en que la aseveración de universalidad puede atravesar una frontera es a través de una lógica colonial y expansionista. (pp.43-44).

Así, la traducción puede tener su posibilidad anticolonialista, puesto que también expone los límites de lo que el lenguaje dominante puede manejar. Respecto de este asunto Laclau (2017) afirma que no existe universalidad salvo a través de una equivalencia entre particularidades y tales equivalencias son siempre contingentes y dependientes del contexto. Además, ese proceso de universalización es, siguiendo a Gramsci, siempre hegemónico.

Por su parte, en la tensión global/local la educación como campo de conocimiento y de prácticas se ve trastocada, según Orozco Fuentes (2011), por una doble tendencia: un empuje de las reformas educativas a escalas internacional, regional, nacional y local que organismos internacionales y nacionales promueven para orientar las innovaciones educativas hacia la calidad. Por otro lado, la emergencia de tales innovaciones en las instituciones: cambios curriculares y nuevas formas de producción de conocimiento mediante redes. Con esta doble tendencia se promueve una incorporación acelerada de conocimientos de tipo operacional que limitan la capacidad del juicio crítico y la recuperación de las subjetividades. En este sentido, el análisis del saber desde Foucault revela las relaciones de saber-poder que se juegan en una tipología de conocimientos disciplinarios y operacionales (Orozco Fuentes, 2011). Ante esta situación y siguiendo esta línea teórica, la autora afirma que:



Se abre la posibilidad de mirar la escuela y la práctica educativa como espacios donde los procesos de apropiación de saberes permiten una mirada distinta de la historia, de las prácticas de lenguaje con las que los sujetos se forman en las disciplinas, en la escuela; y donde el curriculum puede ser pensado como una tecnología de producción de nuevos saberes, de nuevos conocimientos que no se reducen sólo a una mercancía sino que se fortalecen mediante una articulación con historia, y con los efectos sociales y culturales que constituyen a los sujetos. (Orozco Fuentes, 2011, pp. 49-50).

Así, es posible considerar la producción de dispositivos curriculares²⁴ como aquello que busca generar la construcción y la apropiación de saberes por parte de los estudiantes.

Redes de poder, disciplina y producción de subjetividades

Una de las nociones centrales de los escritos de Foucault es la noción de poder, y el entramado de relaciones que ella supone. En este caso, se analizará su vinculación con la disciplina, el disciplinamiento, y cómo esto opera en la producción de subjetividades. El estudio de esta trilogía: poder/disciplina/subjetividad será insumo para luego ser trasladado al análisis de los dispositivos curriculares que funcionan al interior de la escuela secundaria.

Sostiene Foucault (1979) que entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento (Foucault, 1979, p. 157). Es decir que, en el fondo no existe un poder, sino varios poderes. Formas de dominación, formas de sujeción que operan localmente. Se trata siempre de formas locales regionales de poder que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica. Todas estas formas de poder son heterogéneas. No podemos entonces hablar de poder, si queremos hacer un análisis del poder. Más bien, vale hablar de los poderes o intentar localizarlos en sus especificidades históricas y geográficas (Foucault, 2014).

²⁴ La noción de dispositivos curriculares es utilizada en esta investigación como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) y será desarrollada luego del próximo apartado.



Se trata entonces de pensar de qué modo se dan las relaciones de poder al interior de la escuela secundaria en múltiples direcciones: entre profesores y estudiantes, entre padres y profesores, entre directivos y profesores, entre profesores y preceptores, entre preceptores y estudiantes, etc. También se trata de profundizar el análisis en las relaciones de poder que se configuran a partir de la puesta en marcha de dispositivos curriculares que desafían el statu quo, es decir, que dislocan el mandato elitista, academicista y propedéutico de la educación secundaria. Para ello es interesante pensar el poder como una red de relaciones y estudiar qué saberes son priorizados o valorados en detrimento de otros.

El poder es una red de relaciones múltiples y dispersas de dominación que constituye subjetividades en sentido opuesto a la creencia común de una localización fija y estable. Se encuentra entramado como un conjunto diseminado de relaciones de fuerza entre personas y grupos, de un modo más o menos jerarquizado y organizado. Es una forma de acción, un acto; no existe en sí mismo (Jiménez García, 2011). Por esto es que el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder (Foucault, 1979). Se trata de poderes que no tienen fin. En palabras de Foucault: “lo que hace a la solidez de las relaciones de poder es que ellas no terminan jamás, que no hay de un lado algunos y de otro lado muchos, ellas atraviesan en todos los lados” (Foucault, 2014, pp.66-67).

Ahora bien, cuál es la vinculación entre el poder, o los poderes, y la disciplina en la institución escolar. Foucault sostiene que hay dos grandes revoluciones en la tecnología del poder: el descubrimiento de la disciplina y el descubrimiento de la regulación, perfeccionamiento de una anátomo-política y perfeccionamiento de una bio-política (Foucault, 2014). Por disciplinas podemos entender los métodos que sirven para controlar las actividades de los cuerpos que posibilitan la sumisión de sus fuerzas y los hacen dóciles y útiles a ciertos poderes y saberes. La disciplina es un propósito de generalización y la puesta en marcha de conexiones de múltiples técnicas que responden a objetivos particulares (Jiménez García, 2011). Es decir, existen unas pautas, normas, códigos de funcionamiento escolar que organizan los tiempos y los espacios y la distribución de los cuerpos en ellos. Hay un tiempo común a todos para estar en clase, un tiempo de recreo, un horario para entrar a la escuela y otro para salir, unos modos de hablar y de vestirse, etc.

La disciplina precede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello emplea varias técnicas: exige a veces la clausura, organiza un espacio



analítico, individualiza los cuerpos, los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones (Foucault, 1976). El espacio escolar se despliega, la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. Hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios, rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año, alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros, sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden, ya otro (Foucault, 1976). Al asignar lugares individuales, el espacio escolar ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 1992, [1976]). Foucault menciona que es en las escuelas secundarias donde vemos aparecer estos métodos disciplinarios donde los individuos son individualizados dentro de una multiplicidad. Se produce una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los instantes (Foucault, 2014).

Ahora bien, qué subjetividades se producen a partir de estos procesos de disciplinamiento y qué ocurre cuando los dispositivos curriculares obturan estos modos de disciplinamiento. En la línea que se viene desarrollando, ya no es posible pensar la subjetividad como un producto absoluto y acabado. Por el contrario, esta se presenta como múltiple, precaria, cambiante, contradictoria, deseosa, inacabada y en construcción (Montserrat, 2003). Así, en el proceso de subjetivación en estudiantes de nivel medio superior, el cual se desarrolla en un contexto de sociabilidad que no se agota en el intercambio lúdico, son importantes la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión (Weiss, 2012). La subjetivación implica: el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios; la interiorización de normas y valores; la emancipación de normas y valores dominantes y el desarrollo de las propias; la posibilidad de reflexión sobre las demandas de los "otros generalizados"; el sentido de la agencia del yo; el conocimiento emocional de sí mismo (Weiss, 2012). Podría decirse entonces que este proceso se desarrolla en estrecha vinculación a las relaciones de poder y la disciplina al interior de la escuela secundaria.



Es la escuela uno de los sitios donde la trilogía de la que partimos: poder/disciplina/subjetividad se despliega en múltiples dimensiones.

La subjetividad es la manifestación del sujeto y la expresión de lo que verdaderamente constituye al sujeto o de lo que el sujeto es, subjetividad que nunca se produce de manera aislada: es producto de una construcción social, es conformada intersubjetivamente. La subjetividad hace referencia a un conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc. No es un producto final, está siempre en producción, es instituida y a la vez instituyente (Martínez Delgado, 2011).

Ahora bien, es necesario mirar hacia el interior de la escuela secundaria para dilucidar las múltiples relaciones que allí se desenvuelven, prestando especial atención a los dispositivos curriculares, para analizar cómo y desde qué posicionamientos se promueve la inclusión socioeducativa y se garantiza su obligatoriedad.

Dispositivos curriculares institucionales en la educación secundaria

La noción de dispositivo ha sido desarrollada por Foucault y por muchos otros autores que, a partir de su lectura, realizaron nuevas conceptualizaciones. Se trata de una categoría potente para analizar las realidades institucionales de la educación secundaria actual ya que permite correrse de posiciones universalistas. Por estas razones se toma la noción de dispositivo para construir la categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) *dispositivo curricular*. Su significado radica en ser una figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica. Produce líneas de conexión entre el aparato crítico y el referente empírico de la investigación. En otras palabras, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias.

En primer lugar, se recuperan descripciones y caracterizaciones acerca de la noción de dispositivo foucaultiana tomando a diferentes autores para arribar a la elaboración de la noción *dispositivos curriculares*. Optamos por la adjetivación *curricular* puesto que entendemos, siguiendo a Pinar (2004) que el curriculum es histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, internacional y se convierte en el sitio donde las generaciones luchan por definirse a sí mismas y al mundo.

Jiménez García (2011) señala que un dispositivo, siempre es un dispositivo de poder-saber. Es como una madeja compuesta por una infinidad de hilos donde algunos



de ellos favorecen la sedimentación, estabilización, y otros a la dispersión, fracturación de los elementos constitutivos de las prácticas discursivas que se producen en las instituciones.

Por otra parte, Esquivel Marín (2011), describe los elementos que constituyen a un dispositivo:

Los elementos del dispositivo pertenecen a lo dicho y a lo no dicho. El dispositivo será la red establecida entre estos elementos, y que en el campo de la educación conforma una racionalidad punitiva con ayuda de programas pedagógicos, reglamentos y prácticas escolares, proyectos arquitectónicos, códigos de sujeción, gobierno de hábitos y operadores de vigilancia. Por tanto, esta lectura investida (¿travestida?) de Foucault todo es puesto y dispuesto a partir de la política de la mirada (Esquivel Marín, 2011, p. 121).

Podría sostenerse entonces que, desde esta noción, se encuentra una estrecha vinculación con la disciplina justamente allí donde se nombra la racionalidad punitiva que opera como aquello que sujeta, vigila los cuerpos. El dispositivo disciplinar tiene como propósito el ejercicio del poder que somete y disciplina los cuerpos a fin de hacerlos dóciles y útiles (Santos de Oliveira y Dreher Heuser, 2017).

Por su parte, Foucault sostiene que un dispositivo es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos heterogéneos y la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos. Se trata de una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante (Foucault, 1984).

Este carácter estratégico es también resaltado por otros autores que toman los aportes de Foucault. Voyame (2015) explica las características principales de los dispositivos por medio de tres segmentos: 1) el carácter estratégico y tecnológico de los dispositivos. 2) la programación y la realización de los dispositivos. 3) el modo en que se entiende la relación entre el dispositivo y el sujeto (Voyame, 2015). Cabe aquí preguntarse en función de qué cuestiones, necesidades, prioridades, propósitos, objetivos, etc. se diseñan los dispositivos curriculares en la escuela secundaria. El mismo autor sostiene que hay dos momentos, uno que corresponde al diseño y otro a



la ejecución. Primero, el momento caracterizado por el objetivo estratégico que diseña el orden de cosas necesario para satisfacer determinado fin. Luego la ejecución del plan, que pone en juego el conjunto efectivo de relaciones y el modo en que realmente puede establecerse. Algunas relaciones tendrán efectos positivos y otras deberán ser corregidas. Esto motiva los diversos reajustes que se integran a su vez en el dispositivo, perfeccionando las relaciones anteriores y la realización de sus fines. Este proceso de corrección permanente es lo que Foucault denomina sobredeterminación funcional. Es el que produce el perpetuo relleno estratégico allí donde se producen las fisuras que el programa no puede prever (Voyame, 2015).

Desde otro punto de vista, Vega (2017) se expresa en relación con la materialidad del dispositivo. Señala que esta se circunscribe al haz de relaciones -a la red- que vincula una serie de elementos disímiles entre sí: lo dicho con lo no dicho, las prácticas discursivas con las prácticas no discursivas, el saber con el poder, etc. Su modo de instalación en lo real se articula alrededor de la estrategia que compone la serie de relaciones que se despliegan entre determinados elementos y a efectos de fines concretos. Estas cualidades permiten al dispositivo tener un emplazamiento histórico y responder a urgencias específicas de un tiempo y espacio singulares. No hay, en consecuencia, universalidad en el dispositivo foucaulteano, sino un carácter fuertemente localizado y ajustado a una coyuntura determinada de fuerzas (Vega, 2017, p. 140). Es esta característica la que ofrece cierta fertilidad para pensar en los dispositivos curriculares ya que cada escuela genera los propios. Por último, el autor alude a la dimensión “microfísica” como constitutiva tanto de la operacionalización histórica como de la aplicación analítica de los dispositivos. Foucault utiliza el término “microfísica” para designar el lugar de encuentro entre el poder y los cuerpos, entre los enunciados considerados como legítimos y las identidades conferidas a los individuos (Vega, 2017).

Para concluir, un reconocido autor que también hizo sus aportes a la noción de dispositivo a partir de lecturas de Foucault es Agamben (2011), quien sostiene:

- 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Agamben, 2011, p.250).



A partir de estas consideraciones es posible entonces delinear a qué nos referimos con la noción de *dispositivos curriculares* como categoría intermedia. Los dispositivos curriculares aluden al modo material en que la escuela secundaria garantiza su obligatoriedad. Se trata de construcciones discursivas que producen prácticas donde los estudiantes son escuchados y sus intereses son alojados en la propuesta escolar. Los dispositivos curriculares amarran saberes, relaciones de poder, y producen subjetividades. Articulan lo dicho y lo no dicho que también es discursivo. Son prácticas que perforan el mandato escolar elitista, academicista, enciclopedista y propedéutico de la escuela secundaria porque alteran el disciplinamiento de los cuerpos permitiendo el agenciamiento de los sujetos. Atravesados por la tensión global/local, su configuración es local y particular puesto que cada escuela arma dispositivos curriculares de acuerdo a su contexto, recursos, necesidades, objetivos, modos de ser de los sujetos que la habitan. A la vez, desde un punto de vista global, su puesta en marcha responde al imperativo de inclusión social a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria y el sostenimiento de la educación como un derecho.

Analizar la complejidad de la noción de dispositivo como aquello que articula lo dicho con lo no dicho, su carácter estratégico y tecnológico en relación con los sujetos; sus momentos de diseño y ejecución y la posibilidad de su mejoramiento, resulta esclarecedor para el acercamiento hacia la formulación de la noción de dispositivos curriculares. La misma opera en esta tesis como categoría intermedia que nos permite leer y analizar aquello que acontece en las escuelas tomadas como referente empírico.

Posmodernismo como perspectiva teórica en los estudios curriculares

Como señala García Garduño (2014), para William Pinar el posmodernismo es el término que subsume al posestructuralismo y a la deconstrucción como crítica al estructuralismo y al modernismo que procura el control completo de la naturaleza negando toda atracción por lo fundacional, lo trascendental, o por las verdades universales de los metarrelatos de la modernidad. En esta línea cabe recuperar los planteos de Lyotard (2016, [1984]) quien realiza una crítica a los metarrelatos de la modernidad. El autor se pregunta ¿Dónde puede residir la legitimación después de estos? Y formula la siguiente hipótesis: “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna” (p.6). De este modo, el saber científico ya no goza de una absoluta hegemonía, sino que es un modo de saber más, entre otros, tales como los



saberes culturales, generacionales, experienciales, etc. Desde su punto de vista el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Los metarrelatos son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecno-ciencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad, la salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crístico del amor mártir (de Alba, 2007).

Lyotard afirma que la pragmática social no tiene la ‘simplicidad’ de las ciencias. Es un monstruo formado por la imbricación de redes de clases de enunciados (denotativos, prescriptivos, performativos, técnicos, evaluativos, etc.) heteromorfos. No hay ninguna razón para pensar que se puedan determinar metaprescripciones comunes a todos esos juegos de lenguajes y que un consenso revisable, como el que reina en un determinado momento en la comunidad científica, pueda comprender el conjunto de metaprescripciones que regulan el conjunto de enunciados que circulan en la colectividad. Incluso al abandono de esta creencia está ligado el declive actual de los relatos de legitimación, sean estos tradicionales o modernos (emancipación de la humanidad, devenir de la idea). Es igualmente la pérdida de esta creencia lo que la ideología del sistema viene a la vez a satisfacer por medio de su pretensión totalizante y a expresar por medio del cinismo de su criterio de performatividad (Lyotard, 1984, p. 116).

Una categoría clave para comprender este complejo proceso es la de Crisis Estructural Generalizada (CEG) acuñada por de Alba (2007). CEG refiere a cambios en todos los órdenes sociales, en todos los ámbitos de la realidad, que trascienden el contexto académico y se instalan en el corazón de las prácticas sociales, económicas, políticas, culturales, científicas, etc. El proceso de constitución de nuevos sujetos sociales constituidos en contexto de la CEG, se relaciona con el establecimiento de nuevas identidades, que respondan a las interpelaciones de los rasgos y contornos de dicha crisis (pobreza, crisis ambiental, desarrollo social, derechos humanos, paz, democracia, equidad, no solo intergeneracional sino intrageneracional, justicia social, etc.). La CEG es irrepresentable, debido a que obedece a la dislocación de la estructura y no al reacomodo de esta. “Se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales” (de Alba, 2007,



p.98). Por generalizada se entiende que afecta de muy diversas maneras a la mayoría o prácticamente a la totalidad de los sistemas sociales, políticos, culturales, económicos, etc. que existen en el mundo y que de diversas formas se interrelacionan. Las CEG tienen tres rasgos que se pueden diferenciar: los rasgos disruptivos, los elementos que provienen de otras estructuras, y los elementos inéditos y en ese sentido, nuevos. En un momento avanzado de la CEG estos elementos emergentes pueden configurar *contornos sociales*. Se trata de esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad. Se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente, y logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico, con mayor énfasis en lo simbólico y social. Si bien no llegan a constituirse propiamente como proyecto, sí aportan elementos fundamentales que nos permiten la reconstitución como sujetos sociales y sujetos educativos, en la medida en que se constituyen como espacios de interlocución identificatoria y, por lo tanto, del vínculo educación-sociedad (de Alba, 2007). En este punto radica la potencia de la CEG no solo como categoría que nos permite comprender el proceso que atraviesan las sociedades actuales en el cual se dislocan las estructuras modernas, sino que de Alba (2007), lejos de planteos fatalistas y pesimistas, piensa a la crisis como aquello que representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir de diversas formas a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor. La autora advierte que la cuestión estriba en dos aspectos: a. ser capaces de esforzarnos por hacer lecturas serias de la realidad asumiendo que no hay un proyecto político histórico social capaz de contender al neoliberalismo, pero existen contornos sociales que son elementos articuladores hacia nuevas figuras de mundo. b. cómo nos posicionemos en y ante la crisis ya que exige la involucración de todas las generaciones que estamos vivas (de Alba, 2007). En este sentido, Vattimo (1985) afirma que:

La capacidad de elegir y discernir entre las posibilidades que la condición posmoderna nos ofrece se construye únicamente sobre la base de un análisis de la posmodernidad que la tome en sus características propias, que la reconozca como campo de posibilidades y no la conciba solo como el infierno de la negación de lo humano (p. 19).

Las teorías posmodernas abren un horizonte de posibilidades para pensar lo social, nuevas subjetividades y nuevas figuras de mundo. Veamos cuáles son las potencialidades para abordar lo institucional y lo escolar desde estas perspectivas.



Pensar, hacer, vivir, la escuela en clave posmoderna

Si la escuela es una construcción moderna colonial, producto de los metarrelatos eurocéntricos de la modernidad y estos se encuentran caídos, destruidos, sus estructuras están dislocadas, entonces, qué queda de la escuela, qué puede una escuela. Los estudios curriculares son un terreno fértil para construir respuestas frente a estas cuestiones. Tal como lo conceptualiza Pinar (2004) el curriculum es histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e internacional y se convierte en el sitio en el que las generaciones luchan por definirse a sí mismas y al mundo. El curriculum es una conversación extraordinariamente complicada que enlaza experiencias del pasado, del presente y del futuro. Al mismo tiempo, al ser entendido como un constructo simbólico, requiere ser estudiado como texto histórico, social, estético, de género y autobiográfico. Siguiendo a Pinar (2014) “a través del curriculum y de nuestra experiencia sobre este concepto, decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro” (p.70). Implica la conversación con otros donde se comparten experiencias conjugadas por lugares, tiempos históricos, espacios geográficos, involucrando diferencias generacionales, culturales, locales. De allí que se torna como conversación complicada. Esta conversación genera un encuentro dialógico que es simultáneamente público y subjetivo. Entonces el curriculum como conversación complicada se concreta en acuerdos particulares y colectivos entre distintos sujetos de la vida institucional, tales como equipos directivos, docentes, bibliotecarios, secretarios, auxiliares docentes, asistentes escolares, estudiantes, familias, supervisores y demás actores de la comunidad vinculados a la escuela.

Al continuo proceso de movimiento que implica el curriculum, el mismo autor, lo denomina *currere*. El curriculum deja de ser una cosa, un objeto, es más que un proceso. Se convierte en un verbo, una acción, una práctica social, un significado privado y una esperanza pública. El curriculum no es solo el sitio de nuestro trabajo, se convierte en el producto de nuestro trabajo, cambiando a medida que somos cambiados por él.

El método *currere* —la forma infinitiva de currículo— no promete soluciones rápidas. Por el contrario, este método autobiográfico nos pide que reduzcamos la velocidad, que recordemos incluso reingresar al pasado y que meditemos el futuro. Luego, lentamente y en los propios términos, se analiza la experiencia del pasado y las fantasías del futuro para comprender más plenamente, con más complejidad y sutileza, la inmersión en el presente. El método *currere* no es una



cuestión de supervivencia psíquica, sino de riesgo subjetivo y reconstrucción social, el logro de la identidad y la sociedad en la era venidera (...) No solo intelectualmente, sino también en nuestra estructura de carácter, debemos volvernos "temporales". Vivir simultáneamente en el pasado, presente y futuro. (Pinar, 2004, p.4).

Así, *currere* establece formas de organizar la acción escolar en espacios, tiempos, grupalidades y distribución de tareas, adecuándolas a los diferentes contextos institucionales. Por eso, *currere* es una acción continua, más que un concepto. Se trata de un proceso dentro de las formas de vida contingentes, culturales y temporales. Crea un espacio que permite a las personas investigar cómo sus propias narrativas son situadas en relación con otras narrativas, promoviendo su recreación. Enfatiza la intersubjetividad, en los distintos tipos de saberes, en los modos de aprender y en la construcción de significados y sentidos para la transformación social. Involucra la noción de ética y vida ciudadana dentro de la acción humana colectiva. De este modo, permite revisar el pasado, proyectarse hacia el futuro imaginado y actuar en el presente para concretarlo promoviendo que la escuela se cuestione, pueda pensarse en tiempos reales y, al mismo tiempo, respetar las posibilidades y ritmos de los estudiantes y sus aprendizajes. En palabras de Pinar (2004):

Tan pronto como aprovechamos el curriculum como una oportunidad para nosotros y nuestros estudiantes, como ciudadanos, como personas éticas y espirituales, nos damos cuenta de que el curriculum cambia a medida que lo involucramos, reflexionamos sobre él y actuamos en respuesta a él. (p.187).

Pensar, hacer y vivir la escuela en clave posmoderna entonces implica involucrarse en conversaciones complicadas que hacen a la vida institucional desde el compromiso, la ética, la solidaridad, es decir, desde condiciones de posibilidad. Siguiendo a Papadopoulos, Duschatzky y Aguirre (2012) "Cada vez más vamos intuyendo que hay escuela cuando se activa una percepción que, en lugar de ver obstáculos o imposibilidades de hacer que la escuela sea, ve las condiciones mismas que hacen posible su existencia" (pp.119-120).



Tramas de un eclecticismo: la articulación de perspectivas poscríticas

En los apartados anteriores se desplegaron nociones y planteos que el poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo ofrecen para realizar un análisis poscrítico de las políticas curriculares que se diseñan e implementan en la educación secundaria. Se tejen así, los hilos de una trama que opera como herramienta de intelección mediante lo que Navarrete Cazales (2009) denomina eclecticismo teórico²⁵. En tal eclecticismo se produce una articulación de categorías provenientes de estas perspectivas que complejizan y enriquecen el análisis. Entendemos por articulación toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica (Laclau y Mouffe, 2011).

Tomaremos del poscolonialismo las categorías desarrolladas por Bhabha (2002, 2013) respecto de las *políticas de las diferencias* y el *tercer espacio*. Por su parte, del posestructuralismo abordaremos las nociones de *discurso* a partir de los aportes de Laclau (2011), *traducción* construida por Casimiro Lopes (2013), *acontecimiento* desarrollada por Badiou (2013) y *dispositivos curriculares* elaborada como categoría intermedia en el marco de esta investigación. En el caso del posmodernismo, trabajaremos con la noción de *CEG* y *contorno social* acuñadas por de Alba (2007), la noción de *saberes* según los aportes de Lyotard (1984), *conversación complicada* y *currere* desarrolladas por Pinar (2004, 2014).

Estas son nuestras herramientas de intelección, recuperan selectivamente autores y planteamientos como fuentes de argumentos, lógicas y conceptos para ponerlas a discutir provocando encuentros y roces, tensiones productivas de las que resultan tanto diferencias y antagonismos como equivalencias y articulaciones inéditas (Buenfil Burgos, 2019). Queda ahora por delante un complejo y sinuoso camino para mirar y analizar aquello que acontece en el micro nivel de las políticas curriculares: los dispositivos curriculares puestos en marcha en las instituciones educativas que garantizan la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa.

²⁵ Esta noción será desarrollada en el próximo capítulo donde se construye en encuadre metodológico de la investigación.



Capítulo V: Una construcción ecléctica para estudiar el currículum

Esta investigación se desarrolla desde una lógica interpretativa que implica el cómo construir datos desde un estudio fenomenológico de la vida social (Taylor y Bodgan, 1987). Se teje un eclecticismo entendido como analítica para mirar la realidad social (Navarrete Cazales, 2009). Conlleva tres aspectos fundamentales: permite reconocer los avances que han desarrollado distintas disciplinas; ese reconocimiento no implica recuperar todos los avances o “lo mejor” sino solo lo que es útil para la elaboración de la nueva teoría; y, de lo que es útil debe haber siempre una cuidadosa, rigurosa, permanente y consistente vigilancia epistémica. Tanto las teorías como las disciplinas se encuentran imbricadas, interrelacionadas, tejidas con hilos de distinta precedencia donde el tejedor es el responsable de la armonía de los colores y de la combinatoria de texturas. Así, el Análisis Político del Discurso (APD) resulta fértil como horizonte de intelección ya que toma prestadas una serie de categorías que funcionan como herramientas analíticas de la constitución y funcionamiento de las discursividades sociales. “Pensando con Derrida, un horizonte siempre es una apertura y un cierre, y en ese texto gravitan los elementos conceptuales que permiten pensar cómo se estructura la realidad y lo social, como tal, poniendo a la noción de discurso en el corazón de un dispositivo teórico abierto” (Buenfil Burgos, 2019, p. 71). Tal eclecticismo hace posible enfocar al sujeto discursivo de manera más amplia, histórica, multirreferencial, manteniendo siempre en tal operación analítica una vigilancia epistemológica que cuide hacer un uso adecuado, consistente y productivo de esas herramientas. El APD no debe ser visto como una teoría o un método sino como una analítica, una forma de intelección de la realidad (Navarrete Cazales, 2009).

La teoría del discurso es una perspectiva que manifiesta el interés por la dimensión política de una significación, por las fijaciones parciales de los significados construidos en lo escrito, lo dicho, los actos, objetos y relaciones sociales. “La pregunta genealógica ¿cómo llegamos hasta aquí? Se combina con la pregunta del acontecimiento ¿qué está pasando?” (Morelli, 2016, p. 61).

Desde este posicionamiento, por encuadre metodológico o metodología entendemos todo el proceso de articulación, construcción y ajuste permanente, que incluye la recolección de información, pero la trasciende. Se presenta en tres ámbitos:

- a) Una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres planos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el



concerniente al armado de un cuerpo conceptual de soporte y el que aduce a una apoyatura en lógicas de intelección.

- b) El referente empírico documentado compuesto por el corpus, el cual incluye diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videograbaciones, etc.) en códigos variados (lingüísticos, icónicos) y que involucra tanto al proceso que se analizará como a las condiciones en que se produjo.
- c) Las preguntas del investigador involucran además un conocimiento, aunque sea mínimo, del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (Buenfil Burgos, 2012).

Lo que se intenta enfatizar entonces, es que en este proceso de tensión y articulación permanente, el referente empírico participa, junto con el referente teórico y las preguntas del investigador, en la construcción del objeto de estudio, por lo cual este último no se confunde con la realidad o el referente empírico, sino que se reconoce como un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, inscripciones de la particularidad histórica del referente empírico y marcas del armado teórico con cuyos lentes se enfocan ciertas áreas y se difuminan otras (Buenfil Burgos, 2012).

Se pretende entonces realizar un estudio genealógico de las políticas curriculares en la educación secundaria partiendo de las micro políticas institucionales que dan vida a *dispositivos curriculares*, reconociendo en su discurso los sujetos y sus biografías. La genealogía (Foucault, 1992) contribuye a entender las marcas discursivas. Se le otorga importancia al buscar y recaer en aquellos datos desconectados, que parecieran a simple vista, sin sentido. Implica seguir el hilo de la procedencia y buscar qué pasó con la dispersión. Localizar accidentes, desviaciones, rupturas, incluyendo la pregunta genealógica ¿Cómo llegamos hasta aquí? Para ello se promueve la construcción de una metodología que permita el reconocimiento de los actores del curriculum como sujetos pedagógicos, de las regularidades discursivas, de las relaciones entre el curriculum y la sociedad y de las relaciones de saber-poder en los lenguajes curriculares (Morelli, 2016).

La noción de *dispositivos curriculares* funciona como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) en el marco de esta investigación, encarnando las huellas de una inquietud por la relación entre teoría general (en este caso, las teorías poscríticas) y referente de estudio particular (las micropolíticas curriculares en educación secundaria). Lleva este nombre porque, precisamente, media entre ambas partes tras la construcción



de un objeto de estudio materializado en un fenómeno específico y contextualizado. Así, la categoría intermedia se define en un objeto de estudio a través de sus características particulares y específicas que la ayudan a demarcarse para un problema de investigación (Morelli, 2010). Se trata de una herramienta de intelección construida para evitar el paso automático de lo general a lo específico, resultando de ello un forzamiento de las particularidades del objeto en estudio para ajustarlo a lo que la teoría sugiere. Es entonces la categoría intermedia, el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto al plano de lo histórico y particular. Esta figura de intelección se construye *ad hoc*, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro objeto puede no serlo. De este modo, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias (Buenfil Burgos, 2007). Las lógicas de intelección son estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que tendemos los componentes de nuestro objeto, con la finalidad de poder comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él. Estas aluden a orientaciones epistémicas y fuerzas intelectuales en uso y también las enmarcadas en las grandes tradiciones del pensamiento (Buenfil Burgos, 2019).

Una cuestión no menor en el trabajo teórico epistémico involucrado en la investigación, se enmarca tanto en el tránsito de conceptos procedentes de una disciplina distinta de aquella en la cual va a ser usado, como en los lazos que el investigador produce con el dato²⁶ (Remedi, 2005). En el primer proceso la categoría intermedia se produce en el desmontaje del concepto en su disciplina de procedencia para poder ser transferido a la disciplina educativa, por ejemplo. La categoría intermedia al situarse en la tensión entre las lógicas del cuerpo teórico de procedencia y las de la particularidad del campo de su uso, permite un distanciamiento prudente tanto del referente empírico (implicación del investigador) como del referente teórico -suspensión de la teoría- (Remedi, 2005). Estas herramientas analíticas se producen en la apropiación teórica (lógicas y conceptos procedentes de otras disciplinas o perspectivas) y su metaforización en el uso que de ella se hace; es decir, se construyen en el proceso mismo en que se va delineando el propio objeto de la investigación (Buenfil Burgos, 2007, p.5).

²⁶ Esta cuestión es de suma importancia en esta investigación ya que el mapa teórico construido para leer y analizar las políticas curriculares y sus traducciones no proviene del campo educativo.



Dispositivos curriculares en la micropolítica escolar

Como categoría intermedia en el marco de esta investigación, los dispositivos curriculares son la figura de intelección que permiten leer en clave poscrítica el modo en que las escuelas secundarias diseñan y desarrollan su micropolítica curricular para garantizar la obligatoriedad del nivel promoviendo procesos de inclusión socioeducativa.

Estas micropolíticas materializadas en dispositivos curriculares son analizadas como procesos de traducción de supra, macro y meso políticas por lo cual la tensión global/local, universal/particular está de forma latente (o no) dentro de la configuración misma de cada dispositivo. Cuando hablamos de dispositivos curriculares nos referimos al modo material en que las escuelas secundarias garantizan la obligatoriedad y promueven procesos de inclusión socioeducativa. Son construcciones discursivas que producen prácticas donde los estudiantes son escuchados y sus intereses son alojados en la propuesta escolar. Amarran saberes, relaciones de poder y producen subjetividades. Articulan lo dicho y lo no dicho que también es discursivo. Son prácticas que perforan el mandato escolar elitista, academicista, enciclopedista y propedéutico de la escuela secundaria porque alteran el disciplinamiento de los cuerpos permitiendo el agenciamiento de los sujetos. Atravesados por la tensión global/local, su configuración es local y particular puesto que cada escuela arma dispositivos curriculares de acuerdo a su contexto, recursos, necesidades, objetivos, modos de ser de los sujetos que la habitan. A la vez, desde un punto de vista global, su puesta en marcha responde al imperativo de inclusión social a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria y el sostenimiento de la educación como un derecho. Optamos por la adjetivación *curricular* puesto que entendemos, siguiendo a Pinar (2004) que el curriculum es histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, internacional y se convierte en el sitio donde las generaciones luchan por definirse a sí mismas y al mundo.

En el marco de esta investigación el análisis del diseño e implementación de los dispositivos curriculares como parte de la micropolítica escolar en la educación secundaria se realiza desde un eclecticismo teórico que combina y articula categorías provenientes de teorías poscolonialistas, posestructuralistas y posmodernas.



Referente empírico

El referente empírico de la presente investigación está constituido por dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Rosario que se ubican en la zona centro y sur respectivamente. Los criterios de selección están dados por ser dos escuelas de gestión estatal, que presentan buenos indicadores en relación con el mantenimiento de la matrícula entre primero y quinto año; altas tasas de promoción y bajas tasas de repitencia y abandono; a las que asisten jóvenes que provienen de barrios periféricos cuyas trayectorias en el sistema educativo no son lineales.

Tabla 1: Datos estadísticos del referente empírico

Escuelas	Matrícula	No promovidos	Tasa anual de no promovidos	Abandonos	Tasa anual de abandono	Salidos con pase	Tasa anual salidos con pase	Promovidos	Tasa anual de promovidos	Adeuda materias	Tasa anual adeuda materias
Escuela A	927	97	10,46	5	0,54	49	5,29	713	76,91	54	5,83
Escuela B	717	125	17,43	10	1,39	45	6,28	492	68,62	45	6,28

Tabla 1: Datos obtenidos de SIGAE Web. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Tabla 2: Datos estadísticos provinciales y regionales

Provincia/región	Tasas de promoción		Tasas de repitencia		Tasas de abandono	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Total provincial	74,5%	75,0%	14,3%	14,2%	7,5%	6,9%
Total Región VI	65,6%	67,6%	19,1%	18,4%	11,2%	9,8%

Tabla 2: Datos obtenidos de "Serie histórica 2009-2018" e "Indicadores educativos 2012-2018" publicados por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa SIGAE Web.

Respecto de las tasas de promoción, podemos observar en la tabla 1 que los porcentajes de estas escuelas son del 76,91% (Escuela A) y del 68,62% (Escuela B). Al observar en la tabla 2 las tasas de promoción de la región VI donde estas instituciones se encuentran, vemos que estas tasas son del 65,6% (2017) y del 67,6% (2018)²⁷. Esto indica que las escuelas de la muestra presentan porcentajes más altos de este indicador respecto del total regional.

²⁷ Se toman como referencias los valores de los Ciclos lectivos en que se llevó adelante la investigación (2017-2018)



Otro indicador para señalar es el índice de repitencia. Observamos que en las escuelas que conforman el referente empírico de esta investigación, estos índices son de 10,46 % (escuela A) y 17,43% (Escuela B). En cambio, en lo que respecta a la región VI, tal como se observa en la tabla 2, las tasas de repitencia tienen un índice de 19,1% (2017) y 18,4% (2018) lo cual también muestra menores porcentajes de este aspecto en las escuelas analizadas.

Por último, con respecto a las tasas de abandono, la escuela A presenta un 0,54% anual mientras que la escuela B un 1,39%. En el caso de la región VI, tal como se refleja en la tabla 2, la tasa anual de abandono es de 11,2% (2017) y 9,8% (2018). Estos porcentajes también nos dan un indicio de las características que poseen estas escuelas en relación con este aspecto.

Presentación de las escuelas

Escuela A

Esta escuela surgió en 1921 como Turno de Niñas del Colegio Nacional N° 2. El aumento de matrícula obligó a buscar un nuevo emplazamiento. Hacia 1936 el turno de niñas se había transformado en Liceo de Señoritas. El Estado Argentino compró el edificio actual (1946) que era propiedad de una adinerada familia de Rosario. En 1979 se inauguró el edificio nuevo, construido sobre el jardín trasero de la antigua mansión. En 1991 comienza a llamarse Liceo Nacional A ya que se había aprobado el ingreso de varones, que tardó todavía un par de años en efectuarse. En 1993 dejó de ser Liceo Nacional, para pasar a depender de la Provincia de Santa Fe pasando a llamarse Liceo A hasta que, en 1995 toma su nombre actual Escuela A.

La fundadora de la escuela fue Luisa Josefina Benítez, cuyo hermano fue ministro de Educación del gobierno de Edelmiro J. Farrell, y luego siguió acompañando como parte del gabinete los distintos gobiernos de Juan Domingo Perón. Luisa Josefina fue quien decidió colocar el nombre que actualmente lleva la escuela.

El equipo directivo actual está conformado por una directora, dos vicedirectoras y una asesora pedagógica. La planta docente está compuesta por 150 profesores. Se encuentra en la zona centro de la ciudad, donde prevalece una población de clase media alta y se ubica cerca a otras escuelas secundarias de gestión privada cuyos estudiantes provienen del mismo barrio. Sin embargo, los estudiantes de la Escuela A no pertenecen a la zona centro, sino que en su mayoría provienen de la zona oeste de la ciudad cuya población es de clase media baja. Dicho barrio presentaba ciertas carencias en términos



de infraestructura, pero en los últimos años en el marco del plan de urbanización de la ciudad se realizaron obras como la pavimentación de las calles y la extensión de servicios como alumbrado público y cloacas. Las viviendas se encuentran siendo refaccionadas y se están construyendo nuevas unidades habitacionales.

En relación con particularidades de la identidad y cultura de la escuela, su directora relata:

La tradición de la escuela fue de pertenencia. El desafío que tenemos los que llegamos, es conservar esta historia de la escuela, la calidez, las tradiciones, apuntar a ampliar la inclusión social y tratamos que los chicos hagan actividades extracurriculares, pero que tengan un compromiso social. La idea es continuar con los valores de la escuela, en el diálogo, la tolerancia, promovemos eso, hay centros de estudiantes que se reúnen todas las semanas. Nosotros les prestamos un aula y además tenemos tutorías académicas, tutores en todos los cursos. Los tutores hacen el puente entre los alumnos, los profesores y los directivos donde plantean sus demandas. Se está tratando mucho la pedagogía del afecto, es tratar de ver cómo acceder a ese alumno que tiene otras vivencias y que está muy lejos de las nuestras porque generacionalmente es muy difícil de cómo ellos viven a cómo vivimos nosotros, y a partir de saber cuáles son sus inquietudes y ponerle mucha pasión, los chicos te lo reconocen, pero es una tarea diaria. Hay chicos que vienen mal alimentados, con situaciones familiares muy difíciles, violencia, abusos. Hay proyectos desde la municipalidad y la provincia para poder hacerse cargo de estas cuestiones y esto hace que la escuela, a veces, no pueda cumplir con el rol formador porque tiene que estar ocupando otros roles. Nos damos cuenta de ciertas situaciones porque cuando uno ve a un chico retraído, silencioso tratamos de observarlo y con los talleres que se hacen de educación sexual, han salido casos.

Esta fuerte identidad institucional vinculada con el reconocimiento de los estudiantes y el trabajo de la transmisión desde el afecto, también es recuperada por una ex directora de la escuela:

Enseñar al otro a escuchar, a ver qué demanda uno y el otro, no es fácil. Los chicos que concurren a esta escuela son satelitales, ninguno es de Corrientes y Córdoba, todos de zona oeste, pero si ellos viven una realidad, la escuela les muestra cómo salir adelante y ver hasta dónde llegan²⁸.

Entre los proyectos más importantes que lleva adelante la escuela en los últimos años se destacan los primeros baños mixtos, que empezaron a funcionar 2017 y fueron el final de un proceso de abordaje de los lineamientos de la ESI. Fue un hecho que convocó la atención de todo el país e hizo visible a la escuela y las actividades

²⁸ Datos tomados de: <https://www.elciudadanoweb.com/los-75-anos-de-la-escuela-que-educo-a-senoritas/>



innovadoras que lleva adelante ya que muchos medios de comunicación difundieron la experiencia. En el mismo sentido, esta escuela también es pionera en el cumplimiento de la disposición ministerial de cambio de nombre de los estudiantes de acuerdo con su identidad de género autopercebida, aprobada en 2013. “Para los estudiantes y sus familias, que la escuela haya acompañado el proceso de cambio de nombre ha sido clave para el sostenimiento de la escolaridad y para la construcción de la confianza y el respeto de toda la comunidad” relata su actual directora. Otro proyecto institucional se destaca por el diseño de trayectorias singulares que atienden las particularidades de cada estudiante y permiten que logren terminar los estudios secundarios a quienes a lo largo de la cursada se enfrentan a dificultades que suelen conducir al abandono. También desarrollan una aplicación educativa que facilita a los estudiantes la preparación para rendir materias previas de manera virtual. En relación con la inclusión y los aprendizajes implementan la interdisciplina como método de enseñanza y aprendizaje, una experiencia que busca configurar un modo de evaluación integrada²⁹.

Escuela B

La escuela B fue creada en 1917 como Escuela Normal de varones. Se inauguró el 26 de junio de 1917. Posee los cuatro niveles educativos desde inicial hasta superior. Surge por la propuesta del Diputado Nacional Jorge Raúl Rodríguez en la Cámara de Diputados quien presenta la “urgente necesidad” de la creación de una Escuela Normal de Maestros por cuanto la población provincial era ya muy alta y alto también el índice de analfabetismo. Su propuesta fue votada y aprobada. Al crearse, comienza a funcionar en un edificio provincial que alquila el Gobierno Nacional en la calle Mitre 1650.

En el año 1919, se conforma la primera Asociación de Padres, que desde esa fecha realiza un trabajo incesante junto a toda la comunidad. En 1937, se destaca la publicación del primer número de la Revista de la Asociación, colección que llegó a 23 ejemplares, entre 1937 y 1948. En el año 1940, se coloca la piedra fundacional del nuevo edificio, al tiempo que el jardín de infantes cumplía un año de vida. Las salas de nivel inicial funcionaban en otra casa alquilada en calle Mitre 1135. En 1944, se funda la Biblioteca que se denominará Manuel Moreno en homenaje a su fundador (profesor, regente, director). Finalmente, en el año 1948, luego de varios años de obra, se inaugura

²⁹ Datos tomados de: <http://www.algoencomun.com.ar/es/directora-de-la-escuela-bernardino-rivadavia-de-rosario-recibio-la-distincion-de-maestro-ilustre-2019-de-santa-fe/>



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

el edificio de calle Entre Ríos 2366, donde funciona hasta la actualidad. En el año 1973, la escuela primaria se transforma en mixta, recibiendo a niños y niñas de la ciudad. Cinco años más tarde, el nivel secundario que era exclusivo de varones, incorpora a las mujeres. En 1987, se crea la escuela de vóley y su respectiva Asociación, deporte por el que se la reconoce hasta el día de hoy. En 1994, en el marco de la Ley Federal de Educación, la institución es transferida a la provincia. En el nuevo siglo, el nivel superior se expande, y en 2009, incorpora un turno tarde para los trabajadores. En el año 2013, se realiza el Primer Congreso de Educación Inicial organizado por la institución. En el 2015, con aportes provinciales, comienza la obra de restauración y remodelación de la pileta, vestuario, entre otras obras de mejoras y ampliaciones en el segundo piso.

El equipo de gestión del nivel secundario está conformado por una directora y dos vicedirectores, cuenta con 120 profesores en su planta docente y con una matrícula de 717 estudiantes. Está ubicada en la zona sur de la ciudad y sus estudiantes provienen, en su mayoría, del mismo barrio. La zona se encuentra en un plan de urbanización que implicó pavimentación de calles, construcción de nuevas avenidas que facilitan la circulación, aumento del alumbrado público y mejora en las viviendas. La población del barrio es de clase media baja.

Respecto de la identidad de la escuela y el proyecto institucional que se trabaja en torno a la misma, el vicedirector relata:

Acá se le abre las puertas a todo el mundo, de primer año del jardín a primer año del instituto. Nuestro proyecto es sostener la matrícula (en el nivel secundario) atendiendo a varios tipos de necesidades que hay y que por ahí no están cubiertas... en primero y en segundo se refuerza el trabajo en la convivencia, la importancia de estudiar, la importancia de pertenecer a un lugar, de no estar en la calle y tener algo que me abra otras puertas. Eso sería a grandes rasgos nuestro proyecto.

De este modo, la Escuela B se destaca por un sentido de pertenencia y de comunidad educativa en las bases de su proyecto institucional que se mantiene y resignifica a lo largo del tiempo. “Los chicos se adueñan de la escuela, tienen esta cuestión del querer... también tienen vóley que es importante para ellos. Hay varios lugares donde van conformando la idea de que quieren seguir acá y continúen hasta quinto año”, comenta la jefa de preceptores.



La escuela B centra su labor educativa en brindar una educación inclusiva y de calidad³⁰. En el año 2017, con motivo de celebrar sus 100 años la escuela realizó múltiples actividades, proyectos y eventos. En el acto de ceremonia y celebración, la ministra de educación Claudia Balagué afirmaba:

La escuela B es de esas escuelas que cumplen con todos los requisitos que se espera de esa gran escuela pública que todos defendemos. Cumple con los ejes centrales de inclusión social y educativa. Creció en matrícula de manera asombrosa y logró lo que a muchos les cuesta conseguir, que los chicos permanezcan en la secundaria y la terminen con aprendizajes significativos.

Durante el mismo evento, la rectora de la escuela comentaba “somos una unidad académica de la que nos sentimos profundamente orgullosos; esta escuela conjuga como pocas lo intelectual y lo emocional, el cuerpo y el pensar, lo racional y las pasiones”. Así, la escuela B se presenta como una escuela que conserva ciertos rasgos tradicionales en su identidad, sin desconocer las demandas actuales que para el nivel secundario implica garantizar su obligatoriedad.

Instrumentos de construcción de datos y volumen del campo

El trabajo de campo se realiza a través de entrevistas a diferentes actores institucionales como equipos directivos, profesores y preceptores. Siguiendo a Taylor y Bodgan (1987) es importante señalar que en la entrevista se debe prestar especial atención a aquello que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo. Respecto a los equipos directivos de cada institución, interesa indagar en sus propias biografías para analizar cómo, habiendo sido formados con una matriz moderna, impulsan el diseño y desarrollo de dispositivos curriculares en escuelas inclusivas.

El medio para llevar a cabo el estudio de estas narraciones en la vida institucional de los sujetos involucrados es *currere*. En latín corresponde al verbo del sustantivo curriculum que significa seguir un recorrido o programa. Hacer el curriculum, recorrerlo, caminarlo, experimentarlo, vivirlo. Hace énfasis en la acción, proceso y experiencia (García Garduño, 2014). Tomando a Pinar (2014) como principal referente en introducir los estudios biográficos al campo de la investigación curricular, señalamos

³⁰ Datos tomados de: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/257791/>



que *currere* se refiere a la experiencia existencial de las estructuras institucionales. El método de *currere* es una estrategia diseñada para revelar la experiencia y mostrarla con más claridad. Consta de cuatro fases: 1. Regresiva; 2. Progresiva; 3. Analítica; 4. Sintética. Para Pinar (2014) no puede haber reconstrucción de lo social sin el conocimiento de la propia subjetividad. *Currere* es el método por medio del cual profesores y estudiantes podrían estudiar las relaciones entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el significado subjetivo para funcionar auto-transformativamente. En palabras del autor:

Mientras termina cada curso, las consecuencias del estudio son continuas, ya que son sociales y subjetivas, así como intelectuales. La ejecución del curso, *currere*, ocurre a través de la conversación, no solo del discurso en el aula, sino también del diálogo entre estudiantes y maestros específicos y dentro de uno mismo en soledad. Debido a que la ejecución del curso ocurre social y subjetivamente a través del estudio académico, el concepto de curriculum anticipa el significado del currículo como una conversación complicada que fomenta la experiencia educativa. De hecho, *currere* enfatiza la experiencia cotidiana del individuo y su capacidad para aprender de esa experiencia, reconstruir la experiencia a través del pensamiento y el diálogo para permitir la comprensión. Tal comprensión, lograda trabajando a través de la historia y la experiencia vivida, puede ayudarnos a reconstruir nuestras propias vidas subjetivas y sociales. (Pinar, 2011, p.2).

Con el fin de captar los significados y sentidos de *currere* se desarrollan grupos de discusión (Callejo, 2002) con profesores que se encuentren involucrados en proyectos institucionales específicos. Esta estrategia permite expresar las diferencias colectivas con respecto a la norma de referencia. Los participantes no hablan de cualquier cosa, ni de cualquier manera. Hablan del objeto social de la investigación reconstruyéndolo simbólicamente. El grupo de discusión es una expresión de las diferencias colectivas con respecto a la norma de referencia, ya sea en su cumplimiento concreto (quejas), ya sea en su propia extensión normativa (demandas) (Callejo, 2002, p.419). Se considera un ámbito experimental óptimo para la circulación de diferentes discursos, donde el moderador además de ser el representante del poder y la instancia investigadora, se convierte en conmutador de la circulación. Respecto de la circulación de discursos que expresan la norma particular y específica de un grupo, los procedimientos experimentales tienen por función facilitar tal circulación. De aquí, la exigencia de relativa homogeneidad social entre los participantes en la reunión.



El análisis de documentos (Sautu, 2005) y el registro fotográfico (Serrano, 2008) también son estrategias que colaboran en la construcción de los datos. Cabe mencionar que las imágenes pueden ser abordadas como textos, o como componentes de textos que, en sus relaciones con otros textos, conforman discursos que, a su vez, en sus relaciones estructuradas constituyen sistemas de discursos. Además, la imagen tiene un efecto que no puede reproducir un texto escrito y que conecta con lo emocional (Serrano, 2008). Recuperando los aportes de Barthes, Serrano (2008) señala, además, que la fotografía no solo demuestra lo que ha sido, sino que demuestra qué ha sido. Muestra detalles que podrían incluso pasar desapercibidos en la observación directa. Conmueve, abre la dimensión del recuerdo, de la emoción, es capaz de provocar nostalgia y combinar placer y dolor.

Los instrumentos diseñados para construir los datos se basan en el análisis de documentos de normativas nacionales, provinciales e institucionales, la realización de entrevistas semiestructuradas, la implementación de un grupo de discusión y una observación no participante de una reunión plenaria. Como se observa en la tabla 3, los instrumentos para la construcción de los datos no son los mismos en ambas escuelas. Esto se debe a las condiciones institucionales que en un caso y otro habilitaron -o no- la realización de un grupo de discusión y la observación de una reunión plenaria.

El trabajo de campo realizado en la Escuela A entre noviembre de 2017 y diciembre de 2018 implicó la realización de entrevistas al equipo directivo, profesores, preceptora, el desarrollo de un grupo focal y la observación no participante de una reunión plenaria como así también el análisis del proyecto institucional. La apertura de la institución y la combinación de estos instrumentos permitió indagar acerca de los modos situados en que la escuela construye dispositivos curriculares para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria.

Por su parte, el trabajo de campo realizado en la Escuela B entre marzo y diciembre de 2018 implicó la realización de entrevistas al equipo directivo, profesores y jefa de preceptores. A diferencia de la escuela A, por sugerencia del equipo directivo el trabajo de campo fue realizado de manera individualizada entrevistando a distintos actores institucionales, no siendo posible realizar un grupo de discusión con profesores. Tampoco fue posible realizar una observación no participante de alguna reunión plenaria ni acceder al documento del proyecto institucional. Los argumentos de las autoridades se basaron en que era más fácil combinar horarios para realizar las entrevistas de manera individual. Respecto del acceso al proyecto institucional, la respuesta no fue



negada, pero si demorada, y finalmente no se obtuvo tal acceso. Con respecto a la observación de la reunión plenaria, la justificación de no hacerlo se basó en que allí se tratan cuestiones internas de la escuela.

Tabla 3: Volumen del campo

Escuelas	Instrumento	Actores involucrados
Escuela A	Entrevista 1	Vicedirectora 1
	Entrevista 2	Vicedirectora 2
	Entrevista 3	Preceptora
	Entrevista 4	Profesora de Biología
	Entrevista grupal 5	Directora y asesora pedagógica
	Grupo focal 6	Cuatro profesores (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales x2).
	Observación no participante	Reunión plenaria (150 profesores)
	Análisis de documentos	Proyecto institucional: Secundario Completo
Escuela B	Entrevista 7	Vicedirector
	Entrevista 8	Coordinadora institucional Secundario Completo
	Entrevista 9	Jefa de preceptores
	Entrevista 10	Profesora de Matemática y Física
	Entrevista 11	Profesora de Lengua y Literatura
	Entrevista 12	Profesora de Lengua Extranjera Francés
	Entrevista 13	Profesora de Lengua Extranjera Inglés y Tecnología
	Análisis de documentos	Proyecto institucional: Secundario Completo
Documentos Normativos	Análisis de documentos	Políticas educativas y curriculares
LEN 26.206	Nacional	Objetivos y obligatoriedad de la educación secundaria.
Res. 84/09	Nacional	Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria
Res. 93/09	Nacional	Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria
Res. 330/17	Nacional	Secundaria Federal 2030
CAJ	Nacional	Centros de Actividades Juveniles
PMI	Nacional	Planes de Mejora Institucional
Dcto. 181/09	Provincial	Régimen académico y de convivencia
Res. 2630/14	Provincial	Diseño curricular para la Educación Secundaria

Para materializar y desarrollar estos instrumentos, recuperamos la idea de descripción densa formulada por Geertz (2003). Si bien se comienza toda descripción densa (más allá de lo obvio y superficial) partiendo de un estado de general desconcierto sobre los fenómenos observados y tratando de orientarse uno mismo, no se inicia el trabajo (o no se debería iniciar) con las manos intelectualmente vacías. En cada estudio no se crean de nuevo enteramente las ideas teóricas. Las ideas se adoptan de otros



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

estudios afines y, refinadas en el proceso, se las aborda en nuevos problemas de interpretación. Nuestra doble tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo “dicho” del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. Así, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana. De manera que no es solamente interpretación lo que se desarrolla en el nivel más inmediato de la observación, también se desarrolla la teoría de que depende conceptualmente la interpretación (Geertz, 2003).

A partir de la combinación de los instrumentos descriptos para realizar la construcción de los datos, llevamos adelante una triangulación (Denzin, 1999) que, combinada con el eclecticismo teórico poscrítico elaborado a partir de nociones provenientes del poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo, trazan la compleja trama que constituye el análisis que se lleva a cabo en los próximos capítulos.



Capítulo VI: Dispositivos curriculares como traducción en la micropolítica escolar

No se trata de aplicar una teoría, sino ir más allá de una relación de exterioridad entre dos entidades independientes, preexistentes: el referente teórico como una complejidad trascendental y el referente empírico, como un accidente fáctico y existencial, sino de conseguir una relación de interioridad, de co-constitución entre dos series discursivas cuya complejidad y profundidad es elaborada en la investigación y se detona por una falta de conocimiento, una inquietud, una pregunta (Buenfil Burgos, 2019, p. 90).

En el posicionamiento desde el cual se lleva adelante esta investigación, las perspectivas teóricas y el referente empírico se construyen en una relación de interioridad -al decir de Buenfil Burgos (2019)- lo cual se aleja de visiones aplicacionistas desde las categorías y nociones teóricas hacia la realidad. Siguiendo los planteamientos de la misma autora, la producción de conocimientos se imbrica en tres registros. El primero, referido a la pregunta, el cual está cargado de subjetividad social (individual y colectiva): el conocimiento previo que permite preguntarse por algo. El segundo, el referente o pedazo de realidad sobre el cual se invertirá el esfuerzo cognitivo, su categorización y documentación cuidadosos. El tercer registro, los recursos de intelección, lo teórico involucra con mayor o menor visibilidad sus dimensiones ontológica, epistemológica, categorial y lógica. De modo que, en este capítulo, se pondrán en juego los tres registros desarrollando un análisis de los datos construidos a partir del trabajo de campo realizado con el referente empírico e instrumentos presentados en el capítulo anterior.

En primer lugar, se describen y analizan “las regularidades en los discursos” que encontramos en las dos escuelas y que dan lugar al diseño y desarrollo de dispositivos curriculares que construyen sentidos y significados equivalentes con respecto a garantizar la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa. En una segunda instancia se muestran las traducciones propias que realiza cada institución a partir de “las diferencias”, es decir, los modos singulares desde de los cuales cada micropolítica escolar construye dispositivos curriculares situados para garantizar la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa. Tal como se describió en el cuarto capítulo y se argumentó en el quinto capítulo de este trabajo, los dispositivos curriculares refieren a aquellos



discursos institucionales que construyen sentidos y prácticas en torno a la inclusión, alojan a los estudiantes y sus intereses, permiten la participación, la escucha, y el sentido de pertenencia. En este sentido, pueden ser leídos como contornos sociales (de Alba, 2007) porque fortalecen los vínculos entre los sujetos resignificando la relación educación-sociedad.

Regularidades discursivas acerca de qué es una escuela inclusiva

El trabajo de campo realizado en las dos escuelas que componen el referente empírico de esta investigación nos permite vislumbrar algunos atributos compartidos por ambas instituciones que derivan en la construcción de dispositivos curriculares en torno a sentidos equivalentes para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Como se mencionó en el capítulo anterior, ambas fueron seleccionadas por compartir algunos indicadores tales como: mantenimiento de la matrícula entre primero y quinto año, buenas tasas de promoción, bajas tasas de repitencia y abandono. Además de ello, están ubicadas en la zona centro y sur de la ciudad de Rosario y reciben estudiantes que provienen de sectores vulnerables.

Entre las características que encontramos como regularidades en ambas instituciones podemos señalar: a. Tienen un *elevado número en la matrícula de estudiantes* (más de 700). b. Son ex escuelas nacionales, lo cual hace que cuenten con una serie de *recursos y cargos* que impulsa el desarrollo de algunos proyectos institucionales. c. En los relatos de sus actores institucionales encontramos que ser una escuela inclusiva implica un *“plus” que va más allá de lo pedagógico*. d. Se abordan las *trayectorias escolares* realizando un acompañamiento constante a los estudiantes. e. Se revisan los procesos de *enseñanza y evaluación* por departamentos f. Se llevan adelante proyectos institucionales vinculados a la *Educación Sexual Integral*.

En relación con el primer punto señalado, en los relatos de los entrevistados de las dos escuelas encontramos que el sostenimiento de la matrícula es un imperativo dentro del proyecto institucional.

El proyecto en sí es sostener la matrícula atendiendo a varios tipos de necesidades que hay, que por ahí no están cubiertos. Se, se cubre de una manera colaborativa, gracias al compromiso de los profesores, los preceptores, jefes y subjefes de preceptores, jefes de departamentos. (Escuela B. Vicedirector).



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

El resultado que estamos teniendo es el trabajo de años. Entonces bueno, ahora el resultado es este. La matrícula se mantiene desde el ingreso al egreso, se mantiene bastante. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Profesor E: la verdad que acá tengo un quinto bastante enorme. Tengo un quinto que son cerca de cuarenta, yo la verdad que los números no me acuerdo. Entonces me sorprende mucho que acá todos los años tenemos el acto de colación y se reciben ciento treinta y algo de chicos. Este año son ciento treinta y cinco (Escuela A. Grupo focal).

Este primer rasgo da cuenta de la masividad de la escuela secundaria actual, donde la matriz elitista y restringida a unos pocos se ve dislocada por el mandato vigente respecto de la obligatoriedad y su contracara, la inclusión. Cabe traer aquí el cuestionamiento que realiza Southwell (2018) cuando se pregunta, ante la universalización de la educación secundaria, qué es lo que se quiere universalizar, si se trata de la biblioteca de asuntos inconexos en la que no se puede intercambiar de estantes o una escuela que habilite trayectorias autónomas, en la que los alumnos sean considerados dignos de acceder y apropiarse del patrimonio que les corresponde por derecho, independientemente del sector social donde hayan nacido.

Distintos actores institucionales reconocieron que, un factor importante para llevar adelante el trabajo cotidiano que realizan respecto de la mantención de la matrícula, -y con ello la garantía de la obligatoriedad-, se debe a los *recursos disponibles* refiriéndose sobre todo a la cantidad de cargos y personal para realizar tareas como el seguimiento de los estudiantes. En la escuela A, pareciera que tal disponibilidad de recursos se debe a una 'preferencia' del ministerio de educación por algunas escuelas, sin reconocer su procedencia histórica de haber sido una escuela nacional, y los beneficios que esto trae al tener disponibilidad de ciertos cargos institucionales.

desde las políticas hay una mirada sesgada sobre determinadas escuelas (...) por eso hay una mirada más sobre estas escuelas, es decir, donde la cosa funciona, pero funciona porque tenemos de todo. (...) acá tenes personal también, preceptores, jefe de preceptores, secretario...

A: sí, tenes una estructura, una red.

C: a eso voy cuando el ministerio, quise decir al principio, el ministerio por ahí cede algunas cosas acá y no en los barrios periféricos que a veces lo necesitan. (Escuela A. Grupo focal. Profesor C).

Al mencionar tal 'preferencia' del ministerio por estas escuelas, los entrevistados connotan que, por estar ubicada en una zona céntrica de la ciudad, la Escuela A es



beneficiaria de mayores recursos en relación con escuelas que se encuentran en barrios vulnerables. Sin embargo, la disponibilidad de horas y cargos, procede de haber sido una escuela nacional. Por ejemplo, el cargo de la asesoría pedagógica se conserva desde aquellas épocas, por lo cual no se trata de recursos que el ministerio provincial otorgue actualmente.

En cambio, en la escuela B la disponibilidad de recursos es reconocida por su procedencia de haber sido una escuela nacional y es utilizada para potenciar sus propios proyectos institucionales, cuyo eje es la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa.

Esto es una escuela nacional transferida y tenían las jefaturas de departamentos lo que nos permite articular muchos planes, muchas estrategias para seguir sosteniendo esto. (Escuela B. Vicedirector).

Todos ellos saben (refiriéndose a los preceptores) quiénes son sus alumnos... porque ayuda muchísimo en estas escuelas que son ex nacionales, que vos puedas tener un preceptor cada dos cursos, que no sucede en todas las escuelas. Eso es importantísimo. (Escuela B. Jefa de preceptores).

Como todas las ex escuelas nacionales trasladadas a la provincia lo que tienen de bueno es que tienen mucho personal, entonces no es lo mismo que un preceptor atiende 6 o 7 cursos, que un preceptor tenga dos cursos, entonces se da la posibilidad de que el preceptor puede realmente hacer un seguimiento de los chicos, quién viene, quién no viene, por qué, hablar con los padres, creo que eso es muy importante. Y el jefe de preceptor que de alguna forma organiza y coordina toda la información que llega a la institución y puede hacer también, tiene esa mirada global que permite también hacer un seguimiento del chico desde que entra a primer año hasta que llega a quinto. (Escuela B. Profesora de francés).

Es posible vislumbrar en estos relatos que la disponibilidad de recursos, de personal para atender a las distintas situaciones y problemáticas escolares y, para acompañar y sostener a las trayectorias es una cuestión no menor. Además, en la escuela B aparece de manera constante esta referencia a 'haber sido una escuela nacional', lo cual puede radicar en la fuerte impronta que estos colegios tienen en el presente. Observamos en este segundo punto en común entre ambas escuelas que la materialidad de la institución en tanto disponibilidad de recursos humanos y cargos es un eje importante a la hora de encarar el problema de la inclusión en la escuela secundaria. Cabe pensar entonces este aspecto como uno de los hilos materiales que teje la compleja trama de los dispositivos curriculares que cada escuela construye para garantizar la obligatoriedad escolar.



Sin embargo, solo la dimensión material no es suficiente para enfrentar semejante tarea. También hace falta decisión institucional de cómo utilizar y potenciar esos recursos como así también *'un plus' que va más allá de lo pedagógico*, tal como lo afirmaban distintos miembros de las dos escuelas en las entrevistas realizadas.

Cuando indagamos acerca de cómo describirían *'esta escuela'* refiriéndonos a la institución en la que cada entrevistado trabaja, una característica recurrente en las narraciones fue que la nombraban como una escuela donde hay algo distinto al resto, una escuela que tiene un *'plus'*. Ahora bien, el significante *'plus'* que permite que *'esa'* escuela sea inclusiva, tiene, para cada entrevistado, distintos significados. Encontramos tres sentidos diferentes asociados a ese plus. En algunos casos, ese plus se relaciona con lo afectivo, emocional y vincular. En otros, el plus pasa por una cuestión material y de disponibilidad de recursos. Por último, el plus se vincula con ser una *'escuela inclusiva'*.

Respecto del primer sentido recuperamos los siguientes relatos:

La escuela inclusiva yo pienso que va más allá de lo pedagógico. A mí me parece que el tema de la escucha, de entender al alumno, de ver el entorno del que viene, de la realidad que tiene y que muchas veces hemos visto, que la escuela es el lugar donde ellos pueden hablar y nos piden ayuda y cuando nosotros prestamos esa ayuda, tratamos de hacerlo (...)

Hay un compromiso de ambos lados, tanto del alumnado como del cuerpo docente. Hacemos rondas de mates, tenemos... más que lo académico tenemos una llegada que es muy de contención de los chicos. (...)

Hay una directiva que baja, que es acompañar al estudiante. No es dejarlo solo, te fue mal, te fue mal. Sino darle otras instancias para que el aprendizaje se produzca. (Escuela A. Preceptora).

Directora: Lo más importante en una institución son los vínculos para mí.

Asesora: Lo importante es que puedan defenderse, que puedan expresarse, excede lo académico. (Escuela A. Directora y asesora pedagógica).

Profesor D: Yo destaco que acá nos hablamos bien, nos saludamos, nos respetamos. O sea, creamos de alguna manera vínculos, que más allá de lo pedagógico son como emocionales. No sé cómo decirlo, es que eso hace también, que es importante me parece.

Profesor B: nos vemos en el patio, nos cruzamos y nos decimos: hola, ¿cómo estás? Sos alguien, sos alguien. (Escuela A. Grupo focal).

Es distinta (refiriéndose a la escuela) ... tiene, no sé si decir un plus, porque todas tienen un plus. Pero tiene un plus en lo humano, comparándolo... yo creo que pasa por ahí. En el compromiso en el aula (...) yo creo que el plus acá está



en lo humano. En el equipo de preceptores, jefe, subjefe. La jefa de departamento, que dicen: vení flaco, sentate, ¿qué te pasa? (Escuela B. Vicedirector).

Hay una cuestión que tiene que ver con los afectos, con el estar presente, con saber qué les pasa, con estar mirándolos y para ellos es muy importante. (...) Es una escuela con muchísimo movimiento donde lo vincular es lo más importante, donde la mayoría de los docentes y los demás estamentos están comprometidos. (Escuela B. Jefa de preceptores).

Es una escuela muy especial, es tal la pertenencia. Es un orgullo pertenecer, tantos años y haber pasado tantas cosas, hijos, sobrinos, nietos. (Escuela B. Profesora de inglés y tecnología).

Escucha, comprensión, compromiso, contención, acompañamiento, vínculos, respeto, emociones, reconocimiento, afectos, pertenencia, aparecen en los distintos fragmentos citados de las entrevistas realizadas en las dos escuelas. Se trata de una dimensión que construye los vínculos intergeneracionales en la escuela y habilita la convivencia de las diferencias, la formación de los jóvenes y también de los propios profesores, preceptores, tutores, equipos directivos. Se desliza así otro hilo de esta compleja trama que llamamos dispositivos curriculares.

Por otro lado, ese 'plus' tiene un significado vinculado a los recursos con que cuenta la institución (mencionados en el segundo punto) los cuales la diferencian del resto.

Es una escuela pública con características diferentes a la mayoría de las escuelas públicas. Tiene como un plus. El plus bueno, que hay instalaciones que en otros establecimientos no hay. Tienes el SUM, el gimnasio donde también se practica vóley, la pileta que en otros años funcionaba va a volver a funcionar. Quiero decir, es una institución bastante completa... y después bueno, está lo interpersonal, lo que tiene que ver con la cotidianidad. (Escuela B. Coordinadora institucional de Secundario Completo).

Por último, el 'plus' de estas escuelas se vincula a los sentidos que se construyen en torno a ser una escuela inclusiva. Esto implica diversas cuestiones: aceptar las diferencias, promover aprendizajes de calidad y la construcción de lazos entre compañeros.

Se trabaja mucho el tema de la inclusión, de somos diferentes, aceptar al otro. De hecho, hicimos los baños, inauguramos baños mixtos este año. (Escuela A. Vicedirectora 1).



Tiene una impronta de inclusión que viene desde la dirección de la escuela (...) nosotros acá tenemos una directora que la verdad a mí me impacta. Eh, no bajar los brazos nunca con el tema de la inclusión es nuestro rumbo. (Escuela A. Vicedirectora 2).

Directora: toda la institución gira alrededor de la inclusión. No la inclusión de contener al alumno para que llegue a quinto año, solo con esta noción, lineal. Sino que venga acompañado con el aprendizaje, obviamente, entonces porque las cuatro entendemos que inclusión y calidad son parte de lo mismo. O sea, no hay calidad sin inclusión. (Escuela A. Directora y asesora pedagógica).

Profesor C: Acá nosotros tenemos un plan A, un plan B, un plan C. que tiene que ver con las alternativas y todo eso, que se le brindan y el constante, el constante diálogo. La directora siempre que se reúne nos dice: bueno chicos, nosotros somos una escuela inclusiva. (Escuela A. Grupo focal).

En la escuela realmente se vive la inclusión en el sentido de que vos ves que hay chicos en la escuela. Que, en parte, lo hace la institución, pero parte también son los compañeros. (Escuela B. Profesora de francés).

Como podemos observar, en ambas escuelas la palabra inclusión aparece con fuerza y de manera reiterada. En algunos relatos como el rumbo a seguir, en otros como la experiencia que se vive día a día en la escuela. Lo cierto es que hay un sentido compartido respecto de una identidad en la cual ambas instituciones se reconocen como 'escuelas inclusivas'. En el caso de la escuela A, la impronta de la gestión del equipo directivo parece marcar ese rumbo, construyendo una identidad institucional que se vincula al hecho de que cada uno desde su lugar, y desde el rol que ocupa, se compromete a trabajar por la inclusión de los jóvenes en la escuela. Allí, el reconocimiento de cada actor institucional y su consideración como parte de la comunidad educativa son las claves para promover una convivencia democrática y afectiva.

Hablar de una escuela inclusiva implica reconocer cómo en la propia biografía y trayectoria profesional se fue configurando esta idea, considerando que la mayoría de los entrevistados de ambas escuelas, fueron formados en otro momento histórico en el cual en nivel secundario no era obligatorio. Esto significa que ciertos procesos de exclusión que hoy advertimos eran naturalizados sin cuestionamientos. Cabe en este punto recuperar algunos relatos sobre este asunto:



Lo que es la dinámica de la escuela cambia a partir de la sanción de la ley en el 2006, cuando la secundaria es obligatoria. A partir de ahí se empieza a trabajar este concepto de inclusión. (Escuela A. Directora).

Profesora B: Somos todos iguales y sí, tenemos que estar todos en la escuela. Yo realmente lo creo, no es que es un esfuerzo. Lo que a mi no me gusta es cuando me piden cosas que tienen que ver con un alumno que no hace nada porque no quiere... (Escuela A. Grupo focal).

Profesor C: no puedo pensar la educación de otra manera que no sea a través de lo inclusivo. ¿Cuesta? Cuesta. Como dice la profesora, por ahí te encontras con desahucios, pero si vos lo tenes como convicción y no como moda, creo que toda su vida va a ser así. (Escuela A. Grupo focal).

Es totalmente distinto, a nosotros nos forman para una escuela que no existe. Cuando llegas a la secundaria y tenes que encontrarte con los chicos, con las problemáticas que tienen, con que no es el estudiantado estrella que va a estar sentadito escuchándote y vos dando una clase magistral. Sino que tenes que adaptar todos los discursos, ver de qué manera interesas al estudiante... si vos no afectas con problemáticas o los intereses de los chicos, es muy difícil que resulte. (Escuela A. Preceptora).

Personalmente la verdad yo creo que fue empezar a trabajar en esta escuela en particular... empiezo a concentrar más horas acá, que es como que tiene una impronta de inclusión que viene dada desde la dirección de la escuela y uno empieza a abrir un poco la cabeza. Entonces cuando vos empezas a ver cuál es la idea o el perfil de alumno que quiere formar la escuela y cómo quiere trabajar internamente es cuando uno empieza a hacer cambios internos. (Escuela A. Vicedirectora 2).

Tenes que adaptar porque tenes que atender, digamos, incluir a todos los casos. Eso hace a veces que uno achate un poco el nivel para que todos vayamos a la par hasta que bueno, después cada uno sobre sale porque tiene mejor conocimiento, mejor preparación... pero sí, hubo que adaptarse, formar sistemas o prácticas de enseñanza, filtrar el material, no muy complejo. (Escuela B. Profesora de Lengua y Literatura).

Si bien no son todos los cursos iguales, sí logro esa homogeneidad que necesito para trabajar. En algunos me cuesta más, en otros me cuesta menos, pero no lejos de poder lograrlo. La verdad es bastante amigable... con ellos lo más importante es dejar las cosas claras desde el principio, en todo. (Escuela B. Profesora de física y matemática).

Yo desde que vine a trabajar acá, las que fueron mis jefas en su momento, esta cuestión del alumno siempre fue más una llegada cercana. (Escuela B. Jefa de preceptores).

Tal como profundizamos en el capítulo III acerca de las nociones de obligatoriedad e inclusión, este último término presenta cierta polisemia. Así, es posible



identificar en los relatos citados, diferentes posiciones respecto de la inclusión. En algunos casos, los entrevistados manifiestan ciertas convicciones respecto de educar a todos los estudiantes dando por sentado que todos deben estar incluidos. En otros casos, el hecho de trabajar bajo el paradigma de la inclusión aparece como un quiebre en determinado momento de la carrera, que promovió un cambio en el pensamiento acerca de enseñar en el nivel secundario desde esta perspectiva. Por último, es posible señalar que algunos relatos identifican la inclusión con 'bajar el nivel', o promover cierta 'homogeneidad' en los aprendizajes.

Al tratar la inclusión como aquello que implica el *acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes*, esto se traduce en prácticas binarias al interior mismo de la institución, considerando a algunas de ellas como 'alternativas'. Respecto de este asunto, también observamos significados diversos. Por una parte, las trayectorias escolares son comprendidas y abordadas desde el trabajo cotidiano que se realiza respecto del seguimiento de cada estudiante, es decir, de conocer y reconocer quiénes están presentes en la escuela, si tienen ausencias, si atraviesan por alguna problemática. Por otra parte, las trayectorias escolares son comprendidas como recorridos 'alternativos' que realizan solo algunos jóvenes que tienen determinadas características. Un tercer modo de abordar las trayectorias tiene que ver estrictamente con el momento de la evaluación y los exámenes.

Respecto del seguimiento diario que se realiza a cada estudiante o grupo de estudiantes los entrevistados de las dos escuelas analizadas expresaban:

Hacemos todo lo posible para que los chicos ingresen y permanezcan dentro de la institución... se les hace seguimiento. Acá contamos con facilitadores de primero a quinto, que no son todos pagos, solo los de primero y segundo. Pero los de tercero y quinto tienen horas en función institucional que se utiliza para que los chicos tengan un acercamiento con ellos y también profesores que lo hacen por propia voluntad. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Los preceptores estamos muy, muy encima con el tema de las faltas, las inasistencias, entonces estamos llamando a los padres, tratando de que los padres vengan. (Escuela A. Preceptora).

El proyecto es lo básico de estar encima del alumno, estar encima. Faltan cinco veces, diez veces. Si no lo podemos solucionar, recurrir al socioeducativo, y si no, a otras dependencias del Estado. (Escuela B. Vicedirector).

Hay todo un seguimiento del alumno y un conocimiento del alumno... vos sabes quienes son, de dónde vienen, cómo están, qué dificultades tuvieron. (Escuela B. Jefa de preceptores).



Ellos hacen un seguimiento (refiriéndose a los preceptores) no solamente de las ausencias sino también un seguimiento de las calificaciones. Si, por ejemplo, de un alumno saben que en el primer trimestre tiene 9 o 10 y después en el segundo trimestre cae a 4 o 5, también ellos nos son un indicador para los profes de, es más, nos dicen, tal alumno mirá que tiene tal calificación, qué pasó. Es como muy importante cómo trabajan la información entre el profesor, los preceptores, te diría incluso más que los tutores. (Escuela B. Profesora de francés).

Tal como observamos en los fragmentos citados, los significados en torno a las trayectorias escolares se vinculan con el reconocimiento de cada estudiante, con estar ahí presente en la escuela, pero esa presencia no es solo ocupar un banco. Es saber de dónde vienen, cómo se sienten, quiénes son. En este trabajo de acompañamiento, aparecen con un importante rol tanto los tutores facilitadores de la convivencia o profesores que cumplan esa tarea (en el caso de la escuela A) como los preceptores (en el caso de la escuela B). También el aspecto académico de cada trayectoria es mirado por la institución cuando en los relatos nos cuentan que los preceptores son una alerta en el momento que se advierte que un estudiante tiene calificaciones que no alcanzan para aprobar determinados espacios curriculares.

Por otra parte, circula un significado de trayectoria restringido, cuando se asocia a aquel trayecto o recorrido que algunos estudiantes necesitan transitar de modo diferenciado, como si el resto del grupo que transita un recorrido común no estuviera también realizando una trayectoria particular.

Se utilizan estas trayectorias, estas adaptaciones curriculares para que aquellos chicos que tengan problemas ya sean por algún inconveniente de salud, chicos que repitieron, una, dos o tres veces, pero todavía siguen siendo menores y no pueden ir a un EEMPA (...) vienen en distintos horarios determinados días con profesores que dan las mismas materias dentro del aula, pero en grupos reducidos y con el horario reducido. Entonces eso permite que los chicos al tener un grupo reducido y la educación sea más personalizada, ellos cumplan con el ciclo lectivo de ese año y al año siguiente, sí se incorporan en el curso que les corresponde. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Con los que tienen una repitencia muy frecuente, sobreedad digamos, trabajamos con las trayectorias alternativas (que nosotros le decimos). Como tenemos docentes que tienen horas FID, con esos docentes ahora estamos armando las trayectorias, porque no tenemos más las horas de acompañamiento (...) el equipo de gestión junto con la asesora pedagógica analiza muy particularmente los casos y lo que tratamos de explicar a los docentes que si realmente llegamos a determinar que vamos a hacer esa trayectoria alternativa es porque hubo un montón de análisis de ese alumno. Y bueno, fue un trabajo



que al principio los profesores no lo aceptaban... pero bueno, actualmente se virvió totalmente. (Escuela A. Vicedirectora 2).

Asesora: muchos chicos que hicieron las trayectorias hoy están por suerte, han pasado de curso, no han repetido, porque tampoco es garantía absoluta de promoción digamos, haber pasado de curso. También en este espacio tenían que cumplir y hacer trabajo como todo lo demás (...) también es importante pensar en el perfil del docente que va a acompañar en este proceso, porque se supone que si un alumno está haciendo una trayectoria, que necesita una adaptación curricular sea dentro del aula o por fuera del aula, se supone que si uno le está solicitando a un docente que hay un alumno en condición de vulnerabilidad, por cuestiones de salud, físicas, psíquicas, emocionales, familiares o lo que fuese; se está solicitando una atención, una sensibilidad especial porque hay alguien que está atravesando un momento. (Escuela A. Directora y asesora pedagógica).

(...) de esa manera se atiende a la inclusión, siempre nos dicen atendiendo a las distintas trayectorias... así, o cuando viene un chico a recuperar regularidad, hacer trabajos prácticos, pero bueno... eh no siempre a ver, ¿cómo te puedo decir? Que siempre sea, en definitiva, la inclusión, a veces no es bueno dar un trabajito o tenerlo por tenerlo, me da la impresión, que no lo veo solo acá. En otras escuelas también, a veces eso, se quiere hacerlo que es una inclusión y no se agarra el problema de fondo. Que sería, llevar adelante esos casos de otra manera. No por darle una serie de trabajos. (Escuela B. Profesora de Lengua y Literatura).

Están en trayectorias porque a lo mejor tienen problemas de dislexia, o problemas de aprendizaje. Por ejemplo, una de ellas, les teníamos que hacer evaluaciones diferenciadas y demás y, me sorprendió que ella lo quisiera hacer y tuvo buenos resultados. Así que bueno, creo que es muy bueno, estoy muy contenta de trabajar acá. (Escuela B. Profesora de francés).

De esta manera, vemos que las trayectorias son abordadas como un modo diferente de transitar la escuela secundaria de acuerdo con características particulares de algunos estudiantes. Esto, a veces, implica dicotomizar y pensar en términos binarios la cuestión adjudicándole el nombre de 'alternativa' a las trayectorias de estudiantes que presentan algunas diferencias respecto de género, ritmos de aprendizaje, problemas familiares, de salud, etc. Aquí aparece una tensión importante que trae aparejado el problema de la inclusión en la escuela secundaria y se vincula con el conflicto que plantea Bhabha (2013) entre la dignidad igualitaria y la política de la diferencia. Por un lado, es legítimo que se le brinde a cada estudiante la posibilidad de realizar su propio recorrido dentro de la escuela para lograr aprendizajes significativos. Por otro, ese recorrido diferenciado, es discursivamente construido y comprendido como 'trayectoria alternativa' destinada solo para quienes presentan algunas 'diferencias'. Subyace ahí



una lógica binaria, con una mirada colonial hacia ese otro diferente que transita en lo alternativo. Podríamos afirmar que esta lógica que se reproduce al interior de la escuela, es la misma lógica con la que la educación secundaria fue resolviendo a lo largo del tiempo su expansión, abriendo su acceso a sectores cada vez más amplios de la población mediante circuitos diferenciados según la clase social de la que provenía (Tiramonti, 2015).

Por último, un tercer modo de abordar las trayectorias tiene que ver estrictamente con el momento de la evaluación y los exámenes.

Un factor importantísimo es que no se queden de año, eso es fundamental. Entonces bueno, ahora estamos con Secundario Completo que es un plan que bueno, es un trabajo de seguimiento de alumnos que adeudan materias para evitar ese problema. (Escuela B. Vicedirector).

Una de las cosas importantes es la metodología en relación a las materias previas que se había implementado, para poder rendir a partir de una serie de encuentros y entrevistas que se hacen con el profesor y de una serie de trabajos prácticos que se le va dando al alumno, al cual se le va haciendo un seguimiento etapa por etapa, abarcando todos los temas que él está debiendo en esa materia como para poder facilitar ... esa fue una metodología que se implementó y que yo pude, digamos, llevar a la práctica con algunos alumnos. Creo que es una herramienta importante que ellos tienen y que muchos aprovechan y la coordinadora institucional hace un seguimiento muy importante sobre todo esto. (Escuela B. Profesora de física y matemática).

Está funcionando en la escuela Secundario Completo que se está haciendo muy bien, está muy bien coordinado, yo tuve la posibilidad de trabajar este año con cinco chicos que estaban dentro del plan de Secundario Completo y creo que se logró... se trabajó muy bien, se trabaja durante todo el año, se les da a los chicos una serie de trabajos, los chicos tienen consultas permanentemente con el docente, lo que está mal se charla entre todos, entre ellos mismos, el que a lo mejor hizo una cosa bien y los otros no sabían, bueno, a ver por qué lo hiciste, cómo lo hiciste, que sea realmente... no que hagan un ejercicio y te lo corrijo y está todo bien, sino que sea como, que realmente esos contenidos se fijen y que sean, que sean conocidos por los chicos, no es una modalidad así de examen sino que son una serie de trabajos que se van corrigiendo. (Escuela B. Profesora de francés).

También tenemos el trayecto de previos, porque muchos chicos también terminan dejando porque no rinden nunca las materias previas, más las que se llevan del año. Lo ven como un fracaso volver a repetir y bueno, terminan dejando la escuela. Entonces, nosotros convocamos a los que tienen previas y en las materias que no tenemos docentes con horas FID, le pedimos que armen un trabajo los profesores. Lo ponemos en un aula virtual disponible para los chicos, entonces van haciendo ellos el trabajo y consultando a los profes cómo van en esos avances digamos. (Escuela A. Vicedirectora 2).



En estos relatos también es posible dilucidar un abordaje binario de las trayectorias puesto que son 'acompañadas' solo aquellas trayectorias cuyos estudiantes adeudan la aprobación de asignaturas. Se piensa y rediseña la evaluación de los estudiantes que no aprobaron espacios curriculares previos, pero no se menciona qué y cómo se trabaja con las evaluaciones de los demás estudiantes, es decir, de los que aprueban. Podría afirmarse entonces que cuando se repiensa en algunas prácticas al interior de la escuela secundaria, se hace de manera sectorizada, destinando las propuestas solo a un grupo de estudiantes que son quienes realizan 'trayectorias alternativas' y adeudan la aprobación de espacios curriculares.

Además, podemos advertir que varios de los entrevistados hacen referencia a Secundario Completo señalando la traducción institucional que se realiza de este programa solo refiriéndose a una de sus líneas de acción vinculada al acompañamiento de trayectos de estudiantes que adeudan la aprobación de espacios curriculares previos, sin mencionar las demás potencialidades que tiene esta política para el acompañamiento integral de las trayectorias escolares que fueron descritas en el tercer capítulo de este trabajo. Entre dichas potencialidades podemos mencionar que se impulsa la creación de Espacios de Acompañamiento como aquellos espacios y tiempos dentro y fuera de la escuela donde los estudiantes transitan y construyen sus trayectorias. Son espacios y tiempos donde la enseñanza y los aprendizajes se llevan adelante a través de diferentes propuestas pedagógicas, con distintos recursos para realizar actividades, utilizando múltiples lenguajes. Los mismos están a cargo del Equipo de Acompañamiento conformado por tutores facilitadores de la convivencia, docentes orientadores (ex tutores académicos) y docentes con horas en funciones institucionales. De este modo, trascender los bordes de los tiempos y espacios escolares (principalmente el aula) y promover el trabajo en equipo entre diferentes actores institucionales, pueden considerarse como algunas de las posibilidades que ofrece este programa. Además, las líneas de acción que se proponen están vinculadas directamente al trabajo pedagógico y atienden a los siguientes ejes: a. *Abordaje del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado como trayectorias continuas*, focalizando el acompañamiento en aquellos estudiantes cuya trayectoria escolar se encuentra vinculada a indicadores como: ausentismo, abandono, repitencia. También en esta línea se propusieron otras formas de trabajar con los espacios curriculares previos. b. *Desarrollo de procesos de enseñanza, evaluación y acreditación de manera articulada* a través de la formulación de Trayectos Pedagógicos, Espacios Curriculares Articulados y Orientación en



Contextos Laborales. c. *Diseño e implementación de un proyecto de terminalidad* para aquellos estudiantes que adeuden la aprobación de espacios curriculares y puedan obtener su título secundario.

Un quinto punto en común que encontramos en ambas instituciones es que, por ser ex Escuelas Nacionales organizan a la planta docente por departamentos. Esto significa que las asignaturas son agrupadas por disciplinas y hay un jefe o coordinador a cargo cuyo trabajo es rentado. Esta organización es potente para acordar criterios de enseñanza, secuenciación de contenidos y criterios e instrumentos de evaluación. Así lo expresan distintos actores institucionales entrevistados:

Por supuesto que generalmente se suelen hacer reuniones antes en los departamentos donde a uno le dan los lineamientos básicos, por ejemplo, este año, a principio de año y antes de entregar la programación, fue acordado con el departamento de biología que es donde pertenece física. (Escuela B. Profesora de física y matemática).

Nosotros acá en estas escuelas grandes tenemos la suerte de tener departamentos todavía... entonces a nosotros nos organiza mucho eso, porque tenemos jefe de departamento que bueno, en las reuniones nos ponemos de acuerdo, por lo general tenemos siempre un mismo criterio, usamos el mismo cuadernillo. (Escuela B. Profesora de Lengua y Literatura).

Hay ciertos acuerdos a nivel departamental, igual en ningún momento nos sentimos coaccionados a... creo que lo que tiene de bueno también es que cada docente tiene libertad de trabajar en su clase como le parece que es correcto. (Escuela B. Profesora de francés).

En las plenarios por lo general se hacen reuniones por departamentos y así se establecen los contenidos que van a ver (...) se divide en dos la plenaria. En parte se trata lo que tenes que tratar obligatoriamente y también se hacen las reuniones de departamento. La directora también usa mucho las jornadas de Escuela Abierta para permitir también esto, porque te dan un espacio y permitir la reunión de todos los del departamento. Eso está bueno (...) Sí dentro del departamento nosotros sí lo charlamos y hablamos el tema (de la evaluación). El tema es que vos podés sugerir, de ahí a que el otro lo tome, es diferente. Pero sí se charla. (Escuela A. Profesora de Biología).

Asesora pedagógica: el departamento de economía y de lengua extranjera inglés son los que nos cuesta un poquito más, no en su totalidad pero en general hay una estructura más rígida. Tal vez tenga que ver con lo disciplinar o con la formación de los docentes o cómo lo han aprendido, no se la verdad...

Directora: Cómo lo han aprendido. También es cierto que son las áreas de las que menos se ha ocupado el ministerio justamente. Esto es real también. No ha habido capacitaciones, entre comillas, sobre reformación de contenidos, por ejemplo, del área contable. (Escuela A. Directora y asesora pedagógica).



La organización de la enseñanza por departamentos evidencia la matriz de la organización disciplinar del trabajo docente permitiendo, así, identificar cuáles son las particularidades, potencialidades y dificultades de cada disciplina para diseñar, desarrollar, enseñar y evaluar los contenidos escolares. Es posible advertir que en esta organización departamental perdura una concepción disciplinar del conocimiento escolar donde los profesores trabajan al interior de los cercos disciplinares que organizaron el curriculum enciclopédico de la escuela moderna. En ese sentido, pareciera que el puesto laboral dado por el cargo de jefe de departamento se cristaliza en una organización curricular que no permite en su desarrollo construir otras formas de trabajo que impulsen a los profesores generar proyectos didácticos con límites más flexibles que habiliten diálogos interdisciplinarios. De este modo, vemos cómo los elementos del trípode de hierro (Terigi, 2008) del formato escolar (formación disciplinar, organización del trabajo docente por hora cátedra y curriculum enciclopédico) se materializan en el trabajo docente.

Por otra parte, respecto de la enseñanza, también aparecen en las entrevistas cuestiones vinculadas al compromiso con la tarea y con las innovaciones que se realizan en ese sentido, aunque se reconoce que siempre hay un grupo de docentes que resiste a tales cambios y mejoras.

Sí hay docentes que verdaderamente están todo el tiempo tratando de adaptarse a las nuevas generaciones, a nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar... sí yo creo que existe un compromiso por parte de los docentes para salvaguardar estas situaciones (...) constantemente se van adaptando las currículas. (Escuela A. Preceptora).

Lo que empezamos también con el tema de la enseñanza, es a utilizar los NIC (Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos). En diferentes materias se toma un tema determinado. La semana que viene va a haber una, van a exponer los alumnos y los profesores con qué temas estuvieron trabajando desde diferentes asignaturas. Entonces bueno, todo es digno de evaluar, porque bueno, todo lo que sea proyectos, talleres. La evaluación no pasa nada más porque memoricen, repitan. Sino porque también el alumno se ponga a trabajar. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Profesor B. en cierta manera vamos acompañando, mientras los chicos van trabajando, vamos acompañando. A veces no llegamos a dar todo lo que hay que dar, pero porque no podemos. (...) y siempre vamos adaptando lo que se toma, no podemos darlo igual, porque hay diferencias. (...) no se si van a aprender tanto de física, pero sí van a aprender, por lo menos que cuando lean un problema, por más que esté escrito de distintas maneras, puedan saber qué datos está sacando de ahí. (Escuela A. Grupo focal).



La planificación va cambiando permanentemente en algunas, en otros no y en otros nunca. En otros parcialmente. Es la misma gente de la resistencia que todavía sueña con una escuela de hace veinte años. Este... que piensa que eso va a volver, o de treinta años que piensa que va a volver y eso no va a ser así. Entonces, son los que más resistencia tienen, más duros al momento de evaluar... después tenes gente que se, se permite evaluar de otra manera, con exposiciones. (Escuela B. Vicedirector).

(...) mucho trabajo en grupos, de grupos que trato que sean heterogéneos, no homogéneos. Es decir que no estén todos los alumnos, digamos, que sean más destacados o que tengan más facilidad o más... sino que esté más bien heterogéneo, más bien mezclado para que haya esa, eh... ese intercambio entre ellos que es lo que yo siempre quiero lograr... no, no estar yo totalmente encima de ellos, sino que ellos discutan y que si ahí no llegaron a ningún acuerdo, a ninguna conclusión, a ninguna resolución, ahí ser la que interviene en esos espacios. (Escuela B. Profesora de física y matemática).

También tenes que atender a los casos particulares, sobre todo hay chicos que necesitan más de un recuperatorio, los que bueno, los que no tienen un problema enseguida, se arreglan solos, salen a flote. Si patinaron en alguna evaluación o en algún trimestre. Pero hay chicos que hay que estarles más, pedirles más, que traigan de la casa la tarea rehecha o una evaluación rehecha o un trabajo práctico para levantar la nota. Sí en esas cosas me demandan más tiempo que antes. (Escuela B. Profesora de Lengua y Literatura).

Realizo lecturas comprensivas porque permiten trabajar con el interés de ellos. Por ejemplo, el caso del Ara San Juan. Averiguaron con la profesora de física el volumen, la profundidad, trabajan mucho con matemática y física. En Educación Tecnológica se trabaja con volumen, superficies. Figura y volúmenes se repasan cosas de la primaria, se trabaja en lo concreto. Amo la libertad que me da esta materia (Escuela B. Profesora de inglés y tecnología).

Frente a la rígida organización por departamentos, en los relatos citados aparece una preocupación común por la revisión de las propuestas de enseñanza, los intentos por generar planificaciones integradas o interdisciplinarias, así como promover nuevas formas de evaluación. En la escuela A es el equipo directivo quien fuertemente trabaja sobre la revisión de las propuestas de enseñanza y evaluación e invita a los profesores a trabajar de manera interdisciplinaria de manera progresiva. En cambio, en la escuela B esta cuestión se encuentra en manos de cada profesor lo cual se traduce en propuestas diferentes según la asignatura de la que se trate. Así, algunos hacen más hincapié en el trabajo grupal, otros en vincular los contenidos que enseñan con problemas sociales, pero aparece como nula la relación entre espacios curriculares y el diálogo interdisciplinar. Además, la centralidad del profesor y sus decisiones en el



desarrollo de la enseñanza, también refleja ciertas diferencias donde se reconoce que no todos trabajan en la línea de las innovaciones, sino que algunos añoran un pasado que ya no existe, pretendiendo enseñar del mismo modo que hace treinta años atrás.

El último punto que comparten ambas escuelas muestra una práctica incipiente que poco a poco se va institucionalizando y que surge en las distintas entrevistas. Se relaciona con la preocupación por la Educación Sexual Integral y los modos en que la misma se desarrolla en cada caso. Es posible advertir que, si bien hay una normativa nacional regida por la Ley 26.150 que desde el año 2006 habilita la enseñanza de la ESI en todos los niveles del sistema educativo, las dificultades y complejidades para llevarla a la práctica hacen que las traducciones que se realizan en cada caso sean particulares. Así lo podemos observar en los siguientes fragmentos:

Este año empezamos a dar ESI desde primer año que no está establecido dentro de los contenidos mínimos, pero como proyecto institucional empezamos a dar en primero (...) que se vaya abordando en distintas áreas. En biología vamos viendo la parte más biológica. En formación ética, seminario también va toda la parte social. También se hacen jornadas. O sea, así se hace transversal, pero también se hacen jornadas. En general una jornada al año, seguro. Una o dos jornadas al año con actividades para todos juntos en forma de integración (...) les gusta, les encanta (refiriéndose a los estudiantes). Al principio... este año hicimos dos. Me había olvidado. A principio de año hicimos una con todos los primeros antes de entrar a la escuela y ahora hace poco, en septiembre se hizo otra, con las preceptoras y el centro de estudiantes y muchos chicos que estaban interesados o que querían participar (...) se discutió en general todo lo que sea mito, ciencia, obviamente se trató el tema también del aborto. Se hicieron dos o tres (no me acuerdo) puestas donde los chicos defendían cada uno su postura contra o a favor del aborto que se hicieron acá en este patio cubierto y... qué más. Bueno, se habló obviamente sobre enfermedades, enfermedades de transmisión sexuales, todos los métodos anticonceptivos, se hicieron juegos para que los chicos, para ver cuánto sabían del tema. sí, este año se trabajó más. Otros años por ahí no se le dio, se hizo una jornada. Este año hicimos dos y aparte empezamos a trabajar en todos los primeros con todos los contenidos que antes no se hacía, se hacía directamente en tercero. (Escuela A. Profesora de Biología).

Horas libres los chicos no tienen, sino que las ocupamos dando talleres de ESI, que nos vamos capacitando justamente para poder sostenerlos. ¿No? Porque desde la nada misma no sirve, así que bueno hacemos talleres... (Escuela A. Preceptora).

Ahí también estamos haciendo un acompañamiento con ESI. Hicimos una charla de género, estuvo interesante. También se hizo un debate. No vinieron muchos chicos, porque era después de horario y solicitamos la autorización de los padres, porque se iba a hablar de la despenalización del aborto... dos posturas, la del sí y la del no. Se hizo acá en el SUM. Eh... no vinieron muchos chicos pero



los que vinieron estuvo bueno porque trajimos a dos especialistas, uno de cada línea que den su postura y los chicos tengan después la posibilidad de entender y en todo caso, definir. (...) ESI lo trabajamos con dos profes que tienen horas en disponibilidad. Una es psicóloga y otra de filosofía, después también trabajamos con una profe de naturales que trabaja la parte más biologicista digamos. La reproducción, órganos sexuales, todo lo que es la educación sexual que se daba antes. Y esta gente que hace el aporte de la cosa, digamos más actual... que sigue cambiando, porque a la pluralidad y todas esas cuestiones que todavía no están muy claras. (Escuela B. Vicedirector).

Es posible advertir que la ESI es una preocupación en las instituciones analizadas. En la Escuela A, su enseñanza e implementación se desarrolla a partir de tres líneas: un proyecto específico para el ciclo básico incorporando contenidos en las distintas asignaturas, jornadas transversales donde se integran a todos los cursos, y a través de talleres que los preceptores dictan cuando hay horas libres debido a la ausencia de algún profesor en cualquier curso sea de primero a quinto año. Por otra parte, la escuela B, realiza otro tipo de tratamiento de la ESI, donde institucionalmente hay profesoras abocadas a tal tarea y se llevan adelante jornadas institucionales para todos los estudiantes cuya participación no es obligatoria puesto que se realiza fuera del horario escolar. De este modo, es posible reconocer las traducciones particulares que cada institución realiza de ESI. La misma aparece como un contenido transversal del diseño curricular vigente que es a su vez una traducción a nivel meso de los lineamientos curriculares nacionales que plantea la Ley 26.150. Vale destacar además que esa traducción al interior de cada escuela no se agota en una sola propuesta, sino que son múltiples las vías que dan posibilidad a tu tratamiento.

A partir del análisis realizado señalamos que, aunque existen regularidades discursivas en ambas instituciones vinculadas con: a. *elevado número en la matrícula de estudiantes*. b. *recursos y cargos*. c. *“plus” que va más allá de lo pedagógico*. d. *reconocimiento y abordaje de las trayectorias escolares*. e. *revisión de los procesos de enseñanza y evaluación*. f. *proyectos institucionales vinculados a la Educación Sexual Integral*; cada una de ellas realiza su propia traducción local y situada. En el próximo apartado analizaremos cada escuela en su particularidad dándole densidad a la identidad que cada una construye con sus propios dispositivos curriculares.



Diferencias y particularidades en torno a la construcción de dispositivos curriculares situados

Escuela A

La Escuela A tiene la característica de ser abierta y flexible en la realización del trabajo de campo para indagar acerca de los modos situados a través de los cuales la escuela construye dispositivos curriculares para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria y la inclusión socioeducativa.

Al consultar sobre las características de los estudiantes que recibe la escuela, los distintos entrevistados manifestaban lo siguiente:

Los estudiantes, no sé, podríamos hablar de las características socioculturales, ellos vienen de zona oeste, en su mayoría de acá de Rosario. En general, no podemos decir que son chicos de barrios muy periféricos, por lo que yo puedo comparar con otras escuelas donde sí. Pero... ellos vienen con muchas carencias, en cuanto a no dialogar con la familia, de tener muchas problemáticas dentro de la familia y que encuentran acá dentro de la escuela un lugar de escucha. (Vicedirectora 1).

Es muy heterogéneo, pero no tenemos mucha población de acá del centro... principalmente vienen de los barrios. Hay muchos casos que por ejemplo, eh, ven la salida. Viste la idea que tienen de pertenecer a algún lugar. Bueno, pertenecer al mundo es pertenecer a través de la escuela, los padres los sacan del barrio donde están, que se conforman esta especie de guetos que tiene la escuela barrio, donde van chicos del barrio, que se yo. La iglesia del barrio, del grupo del barrio. Bueno, tratan de salir, los mandan al centro, entiendo yo por lo que dicen los chicos para pertenecer a algún lugar. Y en esta escuela se sienten súper incluidos también. (Preceptora).

Profesor D: hay muchos chicos que están viniendo de barrios muy alejados o periféricos que quieren salir. De hecho, me lo han manifestado totalmente así abiertamente. Que quieren salir, entonces, salen del barrio, llegan acá y obviamente no van a estar paveando... sino que van a buscar salir adelante.
(...)

Profesor C: Yo creo que acá viene cierto sector de ese barrio periférico, por ejemplo, que es aquel que puede pagar el colectivo. ¿Me entendes? Mínimamente eso. Entonces eso también hace una diferenciación. (Grupo focal).

Respecto de este asunto, en el proyecto institucional se hace referencia a los estudiantes de modo generalizado:

La población de la escuela pertenece a diferentes zonas de la ciudad. Las características del alumnado son muy diversas. Se han detectados alumnos con diferentes problemáticas: familiares, psicológicas, psiquiátricas, con consumo



problemático de sustancias, víctimas de violencia familiar, etc. (Proyecto institucional, p.2).

Como puede observarse, la heterogeneidad ilustrada en los relatos de los entrevistados y en la letra escrita del proyecto institucional habla de una escuela secundaria donde, las políticas curriculares que analizamos en el tercer capítulo, se constituyen en importantes orientaciones para las instituciones a la hora de construir sus propias traducciones micropolíticas.

En función de estas características socioculturales de los estudiantes -que no viven en el barrio de la escuela pero la eligen para salir de sus propios entornos- la institución diseña micropolíticas escolares situadas que le dan identidad en la construcción de su cultura y estilo institucional. Los dispositivos curriculares de esta escuela se caracterizan por los siguientes rasgos particulares: a. *el compromiso institucional de distintos miembros*: equipo directivo, tutores, profesores y preceptores; b. *el desarrollo de planes y programas ministeriales*; c. *la implementación de un aula virtual*; d. *el modo en que se resuelven los problemas y conflictos*; e. *la escucha hacia los estudiantes*.

En relación con el primer punto, vinculado al compromiso institucional de todos sus miembros, en el proyecto institucional se explicita que:

La escuela se esfuerza día a día para prevenir, el fenómeno nombrado como “fracaso escolar masivo”, para cumplirlo cada miembro de la comunidad educativa desarrolla un rol preciso.

Nuestra escuela cuenta con facilitadores de la convivencia, Asesora pedagógica, preceptores, Bibliotecarias en ambos turnos, Jefes de Laboratorios, Ayudante de Informática, cada uno de ellos acompaña la lógica escolar de inclusión y realiza tareas de acompañamiento a programas. (Proyecto institucional, p.2).

También es posible reconocer en los relatos de los distintos entrevistados, que el compromiso con la escuela y con los estudiantes parte principalmente desde el equipo directivo realizando una gestión institucional que pone en marcha estrategias y mecanismos que tienen a la inclusión educativa como meta. Esto se puso de manifiesto no solo en los propios miembros del equipo directivo, sino que también fue un aspecto señalado por profesores y preceptores.

Nosotras tenemos una fluida comunicación entre la directora, y las dos vicedirectoras continuamente. Mucha comunicación, reunimos y cuando nos reunimos posiblemente estamos cuatro horas reunidas, eh, en la medida de lo posible. Tenemos diagramado un día en la semana que nos encontramos. Es



nuestro momento de encuentro y de reunión. También tenemos mucha ayuda de la asesora pedagógica, que también conforma nuestro equipo de gestión.... Mucho diálogo. Yo estoy en el turno tarde, pero sé lo que pasa a la mañana y viceversa. Lo que sucede en ambos turnos, porque la escuela es una, entonces, nosotras estamos interiorizadas de lo que pasa en toda la escuela (...) las docentes nos dicen que nos ven como un bloque. Esa palabra nos dijeron. (Vicedirectora 1).

Directora: el rol de la gestión es fundamental. ¿qué quiero decir? Nosotros sabemos qué hay, cuáles son las fortalezas y las debilidades del plantel. Son recursos humanos ¿no? Entonces bueno, eh, conocemos los recursos humanos con los que contamos, sabemos cuáles son las percepciones, las subjetividades que están internamente. Entonces sabemos quién va a trabajar. Por ejemplo, mucho tiempo trabajamos proyectos participativos, nosotros sabíamos que, muchos profes de construcción de la ciudadanía les interesaba trabajar. Bueno, los convocamos y ellos trabajar este lugar (...) lo que siempre sentimos es que nos acompañan, a lo mejor porque nos ven a nosotras que recorremos la escuela, que estamos acá, que le ponemos el hombro, que...

Asesora pedagógica: que habilitamos...

Directora: exacto

(...)

Asesora pedagógica: no presionando, porque no todos tenemos los mismos recursos para todo. Entonces, tratando de lo que, de potenciar lo que, el mejor recurso de cada uno y no obligando, digamos, a que estén involucrados o llevando a cabo proyectos que a lo mejor no son de su interés o a lo mejor uno no tiene recursos o potencial para todo. No todos servimos para todo, no a todos nos gusta todo. (Directora y Asesora Pedagógica).

Es una escuela muy abierta. Te escucha, te permite opinar, te permite... tenes más libertad. No hay una bajada así como otras escuelas que te dicen no, esto no. Yo he trabajado en escuelas privadas y no podía hablar del tema de ESI. O cuando daba ESI tenía a la directora ahí al lado, y eso me encanta porque acá cuestionamientos de la directora nunca jamás hubo, aparte hay una ley que nos apoya, pero sí hay padres que no quieren que plantees ESI. Lo bueno está que desde la escuela te apoyan en ese sentido, no le dan entrada, en ese sentido, a los padres. (Profesora de matemática).

Profesor C: Tenemos un equipo directivo, sobre todo la directora, que la conozco más, donde siempre pensó lo mismo. No es que viene ahora con este discurso (de la inclusión), vos si la conoces siempre pensó lo mismo. Tuvo una continuidad, entonces esto también te motiva a vos, trabajas en una escuela donde se privilegia lo inclusivo. Es decir, las oportunidades que hay que darles y vos tenes para hacerlo, bueno, anda a ver si en otros lugares contás con eso. No lo contás. (Grupo focal).

En los relatos citados el equipo directivo aparece con una fuerte presencia como quien orienta hacia dónde dirigir el proyecto institucional y con ello, las prácticas educativas. Se trata de un equipo directivo consolidado, donde la comunicación y



coordinación aparecen como características insoslayables y la inclusión como el propósito a conseguir. No obstante, el hecho de tener un sólido equipo directivo con objetivos claros y presencia institucional, no es suficiente para que los dispositivos curriculares diseñados puedan ser implementados. También es importante contar con un equipo de profesores, preceptores, bibliotecarios, etc. comprometidos como así también tutores por curso, lo cual permite un conocimiento pormenorizado de la realidad social que vive cada estudiante. Con respecto al trabajo de profesores y preceptores, los entrevistados expresaban que:

Los docentes tienen mucha predisposición. De hecho, lo vemos en Escuela Abierta, en las plenarias que hacemos, con cada uno de los proyectos que se presentan en la escuela inmediatamente se ponen a trabajar y colaboran muchísimo (Vicedirectora 1).

La función del preceptor también es un factor importante que apoya a la inclusión, porque nosotros estamos atentos a los casos de cuando empiezan a faltar y bueno, ya los preceptores saben que el vínculo con la familia es indispensable, entonces no dejamos que siga faltando sin saber qué está pasando. (Vicedirectora 2).

Asesora pedagógica: en general son participativos.

Directora: acá todos los profes trabajan.

Asesora pedagógica: Sí, sí, todos, los profesores, preceptores, en general, ochenta por ciento y se trabaja, se trabaja con ganas, se trabaja bien. (Directora y Asesora Pedagógica).

Por su parte, en relación con los tutores, si bien los facilitadores de la convivencia son una función docente que está institucionalizada por medio del diseño curricular jurisdiccional para el ciclo básico, en esta escuela se asignan también para tercero, cuarto y quinto año, extendiendo la potencialidad del rol al ciclo orientado.

Acá contamos con tutores de primero a quinto año, que no son todos pagos, nada más los de primero y segundo. Pero los de tercero a quinto, se eligen para que los chicos tengan un acercamiento con ellos, son profesores que lo hacen por propia voluntad. Nosotros le ofrecemos, ellos quieren tener un tutor, ser tutores, tener los chicos un referente y de hecho hay profesores que hacen esto y durante el ciclo lectivo son referentes de este curso. (Vicedirectora 1).

Otro aspecto importantísimo es que nosotros tenemos facilitadores de la convivencia, que tienen sus horas pagas y trabajan con primero y segundo, pero internamente todos los cursos tienen tutor, de tercero a quinto también, que lo eligen los chicos y bueno, son docentes que en realidad lo hacen porque es su vocación, no porque tengan horas asignadas (Vicedirectora 2).



Aquí es posible hacer una lectura de la apropiación y traducción que realiza la institución en relación con una política jurisdiccional como es la figura del tutor facilitador de la convivencia, y la impronta que la misma adquiere en esta escuela. Como vimos en el tercer capítulo, cuando analizamos las meso políticas curriculares, el facilitador de la convivencia es un rol que se institucionaliza en la educación secundaria santafesina a través de la Resolución 2630/14 para abordar problemáticas de vínculos y convivencia escolar en el ciclo básico (primero y segundo año). No obstante, dados los óptimos resultados de su implementación, esta escuela decide que cada curso del ciclo orientado también tenga su facilitador de la convivencia, elegido por los propios estudiantes.

En el mismo sentido, otros planes y programas ministeriales son implementados y articulados al interior de la institución en función del propósito que la misma tiene: 'ser una escuela inclusiva'. Los que más se destacan en los relatos de los entrevistados son: Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC), Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Secundario Completo (SC), Vuelvo a Estudiar (VAE) y Lazos.

Los NIC se trabajan. Está establecido un NIC para cada año y eso se estableció, a principio de año se hizo una reunión entre los, o sea, tenía que haber en cada grupo uno de cada área y por años, y así se establecía qué docente en su área, qué parte del contenido del NIC daba. Eso sí se estableció y se trabaja. El tema por ahí a veces es el tiempo, el tiempo que hemos tenido tantos paros y se complica, pero le damos prioridad. Por ejemplo, en primero se le da prioridad a ESI y al NIC también, sí, sí. Lo de los NIC se trabaja. (Profesora de Biología).

Está el de los NIC que hicimos este año. Después está el CAJ que es el Centro de Actividades Juveniles que también se trabaja fotografía. (...) la escuela es muy grande y dentro de todo, los proyectos, todo, lleva muchísimo tiempo y los profesores trabajan a contrarreloj. Yo te voy a decir algunos de los proyectos porque bueno, la semana que viene ... va a haber muestras de seminarios, laboratorios, OCL. Después va a haber de los NIC. Cómo se trabajaron en Ciencias Naturales, Educación Artística, Lengua. (Vicedirectora 1).

Tener el CAJ que es el Centro de Actividades Juveniles que la verdad que en muchos casos nosotros derivamos para que trabajen ahí en el CAJ porque necesitan un lugar de comprensión, necesitan un espacio en la escuela. Más allá de lo curricular, porque hay chicos que no tienen nada a la tarde, no tienen familia, no tienen club, no tienen barrio que los acompañe, digamos, como para, para que ellos puedan crecer. Entonces en ese sentido la escuela les abre un espacio (Vicedirectora 2).

Asesora pedagógica: nosotros le buscamos la vuelta a estas materias que quedan fuera de las posibilidades de las horas ministeriales, de espacios de acompañamiento como por ejemplo las horas de artística, de música, de educación física y demás, que los cursen en los horarios del CAJ.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Directora: (...) si bien hay un taller de audiovisual, un taller ambiental, en general son los alumnos los que eligen qué cursar. Entonces, taller de fotografía fue el año pasado. Taller de hip hop, quieren este año. Taller de producción de videos. ¿sí? Depende, va cambiando, entonces es en contraturno y vienen todos. (Directora y Asesora pedagógica).

Hay un lineamiento provincial que habla de los trayectos de previas para los alumnos egresados y que no se han recibido, entonces nosotros lo trabajamos con los egresados e internamente también hacemos el acompañamiento (Vicedirectora 2).

Tuvimos una alumna que vino al Vuelvo a estudiar, el año pasado en el último trimestre y bueno, esa alumna no ingresó a un aula. Directamente fue a trayectorias, pero en ese momento teníamos las horas de acompañamiento. Entonces cursaba con un grupo reducido, con docentes en biblioteca y teníamos todas las materias. Entonces terminó ese año en trayectoria y al año siguiente ya se incorporó en recorrido común. (Vicedirectora 2).

Directora: Lo interesante de Lazos es que bueno, el grupo está conformado por alumnos y docentes, la temática es la prevención del consumo problemático de sustancias. Así que bueno, también estamos en ese grupo, que bueno, empezó hace un par de años (...) esos son los programas ministeriales que implementamos: Lazos, ESI, CAJ. (Directora y Asesora Pedagógica).

Un conjunto de programas ministeriales son articulados en el corazón del proyecto institucional tejiendo las complejas tramas que hacen a los dispositivos curriculares de esta escuela. De la meso política NIC esta escuela arma su propia traducción de propuestas didácticas interdisciplinarias combinándolas con los talleres que ofrece CAJ. Y estos a su vez, son combinados como espacios donde se brindan instancias de apoyo para aquellos estudiantes que realizan un trayecto diferenciado y cuyas asignaturas no están disponibles como clases de apoyo -como es el caso de los espacios curriculares de educación artística-. A su vez, la convivencia es abordada con la colaboración de las orientaciones del programa Lazos en articulación con el trabajo que realizan los facilitadores de la convivencia.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Imagen 1: Proyecto: “Los prejuicios te envenenan el juicio”

La imagen 1 condensa uno de los dispositivos curriculares que esta escuela construye donde su dimensión discursiva articula múltiples tramas: la enseñanza de contenidos, en este caso Formación Ética y Ciudadana y a su vez la propuesta interdisciplinaria realizada desde esa asignatura con el taller de fotografía de CAJ. De este modo, la posibilidad de mostrar las diferencias no solo en lo escrito sino en cada imagen, en cada joven fotografiado, en pos de construir una escuela democrática e inclusiva se muestra como el resultado de tales tramas.

Un dato interesante para analizar las traducciones de las políticas curriculares, es que también es posible vislumbrarlas en esta escuela no solo desde las macro y meso políticas hacia lo micro sino también a la inversa, es decir, cómo desde lo micro institucional se le da respuesta a demandas sociales meso y macro. Tal es el caso del diseño de un aula virtual que se implementa desde la escuela para realizar su propia traducción de un lineamiento de Secundario Completo vinculado al acompañamiento de los trayectos de previos, es decir de aquellos estudiantes que adeudan la aprobación de determinados espacios curriculares.

Classroom es una aplicación que es para computadora o para celular. Y como vimos que la verdad los chicos acceden mucho más al celular que de la netbook, le bajamos y armamos aulas, donde le ponemos el programa, esos trabajos domiciliarios que tienen que hacer y un cronograma de encuentros con los profes... entonces en algunos momentos tienen encuentros presenciales donde les van mostrando los trabajos. Todo esto antes de llegar a rendir la previa...



entonces llegan al examen, ya con un recorrido. Lo que nosotros notamos es que no venían al examen. Hicimos un relevamiento y teníamos un 80% de inasistencia a las mesas de previa. Así que decidimos trabajar previamente para que ellos lleguen sabiendo cuáles son los contenidos que tienen que venir a rendir, un modelo de examen resuelto junto a un profesor y la verdad que esto se hizo. Hasta ahora vamos una sola instancia y hubo una disminución de un veinte por ciento de inasistencia. (Vicedirectora 2).

Inauguramos el Classroom, esto es nuestro. Es una aplicación a partir de la cual, para las movilidades y para el trabajo de previos que veíamos que había un ausentismo enorme. Los alumnos entran a través de un código y ahí tienen trabajos para ir pautando antes de llegar a rendir en la previa. Entran a un aula virtual. Entonces en esa aula tienen encuentros pautados y material de trabajo. Entonces nosotros, el año pasado tuvimos, en febrero un ochenta por ciento de ausentismo y ahora en julio un sesenta por ciento de ausentismo. Sigue siendo muy alto, pero disminuimos un veinte por ciento. (Directora y asesora pedagógica).

Durante la observación realizada en la reunión plenaria, la presentación oficial de Classroom y explicación de cómo funcionaría fue uno de los temas centrales.

Luego (la directora), pasa a presentar una aplicación propia de la escuela que diseñó una de las vices y que van a usar todos los profesores para comunicarse con todos los estudiantes, sobre todo para trabajar con y acompañar a aquellos que adeudan materias. Mediante esta aula virtual los profesores podrán subir materiales, enviar consignas de trabajo como así también acordar días y horarios de encuentro para encontrarse con los estudiantes y realizar consultas los días previos a los exámenes. El equipo de conducción explica el modo de funcionamiento de la aplicación. Los docentes escuchan atentamente, luego se generan comentarios y preguntas sobre todo en relación con el calendario escolar. (...)

El proyecto de acompañamiento se denomina “La previa de la previa” y consiste en el diseño y desarrollo de trayectos de acompañamiento por materia para las previas de noviembre/diciembre 2018. Hasta el 10/12 destinan un módulo por semana para cada materia. “No como espacio de consulta” sino que se van a planificar esos encuentros hoy en la instancia de la plenaria en que se reúnan por departamentos y se va a complementar ese acompañamiento por medio del classroom virtual. Cada departamento definirá qué se va a tomar en esos exámenes. Docentes a cargo: FID, CAJ, DOCENTE CON HORAS CÁTEDRA. La asesora pedagógica sugiere que sumen a este trabajo a los estudiantes regulares también. El equipo directivo le entrega a los profesores los listados de los estudiantes que adeudan esos espacios curriculares. También recomienda que definan claramente los criterios de evaluación. Si la asistencia a los espacios va a ser considerada en la evaluación. (Registro de observación reunión plenaria).

Secundario Completo es una política de meso nivel que, como vimos en el capítulo tres, promueve el acompañamiento integral a las trayectorias escolares de los



estudiantes para garantizar la obligatoriedad del nivel. Una de sus líneas de acción es el acompañamiento específico a aquellos estudiantes que adeudan asignaturas previas con el fin de disminuir la repitencia. Ante este panorama, la escuela decide implementar un aula virtual y, además, sumar en esta propuesta a los estudiantes regulares, es decir, a aquellos que todavía no adeudan la aprobación de asignaturas, pero están en riesgo de no aprobar. Cabe mencionar que al momento de realizar el trabajo de campo la implementación de esta propuesta era reciente y los porcentajes en la aprobación de asignaturas ya estaban mejorando.

Otro de los rasgos que encontramos como parte de los dispositivos curriculares construidos en esta institución es la dinámica que se organiza a la hora de resolver los problemas donde en las entrevistas se refleja que no solo son abordados internamente, sino que también acuden al meso nivel cuando es necesario.

Se evacúa el problema, siempre está el tutor, la asesora pedagógica. Bueno, acá en la vicedirección, en la dirección. Ellos saben que pueden entrar, preguntar. Si necesitan algo, hablar. Cuando ya vemos que no podemos, se eleva todo al socio educativo, al equipo socioeducativo del ministerio y ellos con muy buena voluntad siempre, siempre, y no podemos decir que nunca nos dejaron de atender ningún problema. Citamos a los papás dentro del ministerio y hacemos algún acuerdo sobre cómo seguir la resolución. (Vicedirectora 1).

Las señales de alerta las tenemos a través de los preceptores y de los tutores. Entonces en esos casos, donde ya llega al equipo de gestión que hay algún alumno con alguna problemática, uno ya puede dedicarse, porque la verdad tenemos tantos... más de novecientos alumnos, que es difícil conocerlos a todos, saber qué les pasa. (Vicedirectora 2).

El equipo directivo que siempre está. El socioeducativo, que se lo llama para que intervenga y después, bueno, los preceptores hacemos en eso lo que podemos, porque no tenemos tampoco una formación la mayoría, al menos en cuestiones de psicología. Porque para abordar todas estas temáticas tenes que estar preparado (...) siempre se hacen reuniones para estar todo informados respecto a las situaciones. (Preceptora).

Directora: No hay culpables, hay responsables. Entonces eso, porque la culpa es medieval y es religiosa, proviene de ahí. Entonces no hay culpas, como no hay castigo. Entonces también lo hablo con los chicos, hay responsabilidades y después reparaciones, en todo caso. (Directora y asesora pedagógica).

De acuerdo con los fragmentos de las entrevistas citados podemos observar que en la resolución y abordaje de problemas se articulan medios, recursos y actores tanto del micro como del meso nivel, al recurrir en determinadas ocasiones a la colaboración del supervisor o del socioeducativo. Frente a la complejidad de problemas que



acontecen en la escuela, las respuestas y soluciones ya no pueden ser unívocas. Tal como sostiene Llinás (2011) la posibilidad de revisar los propios límites por parte de la escuela y del conjunto del sistema, y de ampliar lo que allí se ofrece a los jóvenes, resulta un rasgo valioso de estas experiencias en tanto ellos puedan continuar eligiendo estar allí.

En este sentido, un rasgo que irrumpe de manera recurrente en los relatos de distintos actores institucionales es el hecho de ver a la escuela como un espacio de escucha hacia los estudiantes.

Toda esta escucha que hay dentro de la escuela y que ya saben cuál es el momento y con quien hablar, hace que los chicos puedan permanecer y tengan confianza dentro de la escuela. (Vicedirectora 1).

Es una escuela abierta, que da libertad, digamos, a todos. Hay profes que también se quejan de las libertades que damos a los chicos, pero eso hace que la escuela también se distinga porque son chicos que piensan, que se expresan, que participan. Tenemos un centro de estudiantes que trabaja muchísimo, para y por los chicos y por la escuela. Entonces, me parece que no es que uno da la libertad, porque la libertad es un derecho (...) la verdad que siempre van a seguir siendo escuchados porque es lo que ayuda a que nosotros podamos hacer cambios en la escuela, porque son ellos los que ven qué necesidades tienen como alumnos. (Vicedirectora 2).

Porque a los chicos se los escucha, principalmente. Se atiende a las problemáticas, se los toma en cuenta, si tienen un proyecto no es que queda en la nada, sino que tratamos de ver, de qué manera lo podemos concretar, si sirve, si no. De qué manera podemos ayudarlos. Es una escuela demasiado inclusiva, eso está bueno. La verdad, eso está bueno. (Preceptora).

Profesor A: Claro, salir del lugar en el que está. Y en esta escuela está encontrando ese espacio que le va a permitir, o sea, hay una, un vínculo de confianza con esta escuela, que es el lugar que eligió venir. Entonces desde ese lugar...

Profesor E: totalmente, si dice: prefiero estar acá que estar en mi casa (...) acá también se le da a los chicos cierta entidad, es como que son novecientos y pico de alumnos pero también encuentran un lugar ¿si? Ellos van, hablan, también hay mucho trabajo con los directivos y todo, eso se encuentra también. (Grupo focal).

Este espacio de escucha habilita, abre y construye un espacio de confianza que genera un lazo entre la escuela y los estudiantes, donde ellos se sienten reconocidos, se sienten parte y participan activamente de las decisiones y acciones que allí se llevan a cabo. Este aspecto podemos verlo en las siguientes imágenes, donde los estudiantes intervienen el edificio escolar, hacen escuchar su voz.



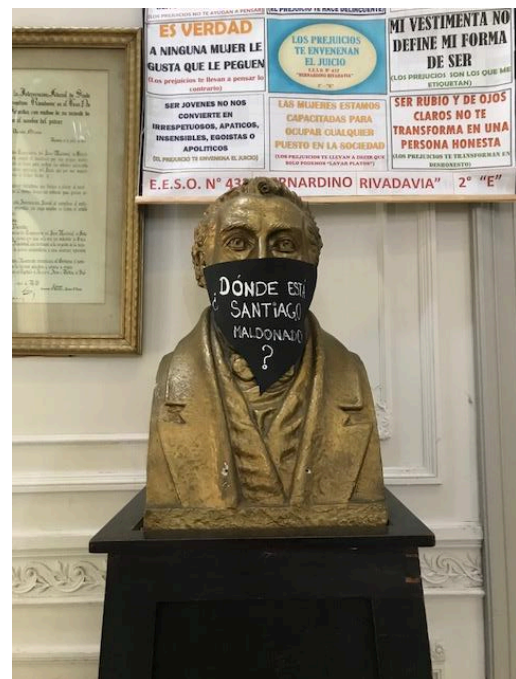
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Imagen 2: carteles del centro de estudiantes



Imagen 3: afiche en la entrada de la biblioteca



Imágenes 4 y 5: intervenciones al busto de Bernardino Rivadavia ante la desaparición de Santiago Maldonado.

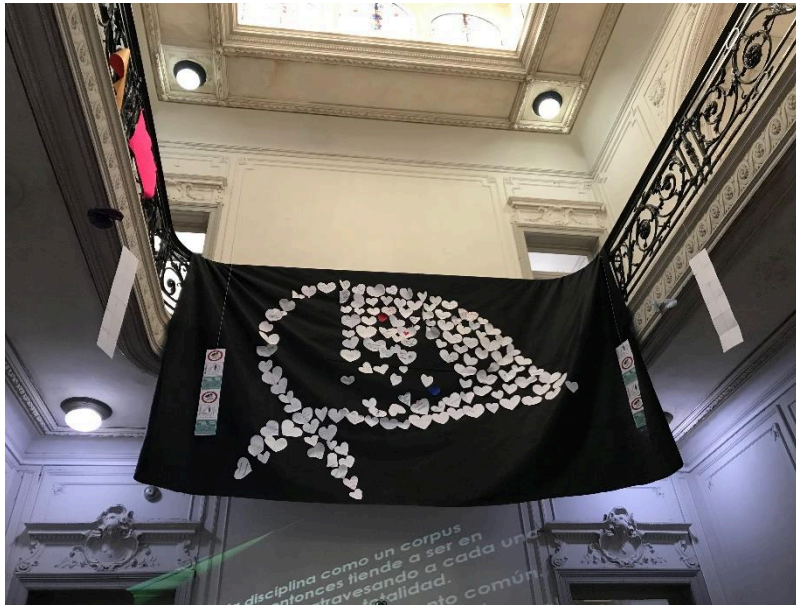


Imagen 6: intervención del Centro de Estudiantes por el día de la Memoria

En las imágenes precedentes es posible observar (imagen 2) intervenciones del centro de estudiantes en un momento electoral. Vale mencionar que la escuela cuenta con un activo centro de estudiantes. También observamos en la puerta la biblioteca (imagen 3) una lámina con tapas de libros memorables de literatura argentina, también realizada por estudiantes. En las dos imágenes que siguen (imágenes 4 y 5), el busto de Rivadavia intervenido ante la desaparición de Santiago Maldonado, hecho social que estuvo fuertemente convulsionando a la sociedad argentina en parte del periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo. Por último, el gran símbolo que representa a abuelas y madres de plaza de mayo (imagen 6) colgado en el hall de la escuela durante la semana del 24 de marzo. Cada imagen, cada intervención es una muestra no solo de la voz de los estudiantes sino de la posición política que asumen como sujetos sociales dentro de la escuela. Una escuela que los reconoce y los escucha.

Por todo lo expuesto podemos ver que, en el caso de la Escuela A, los dispositivos curriculares institucionales se tejen con: a. compromiso de sus actores responsables (directores, profesores y preceptores, tutores), b. traducciones situadas que construyen micropolíticas curriculares (tanto de los planes y programas ministeriales como los que genera la propia escuela), c. el diseño y desarrollo de un aula virtual para acompañar “la previa de la previa”, d. dinámicas claras en la resolución de problemas (acudiendo al meso nivel cuando es necesario), y e. la escucha atenta para construir lazos de confianza con los estudiantes.



Escuela B

A partir de los datos construidos por el alcance que tuvo el trabajo de campo realizado en esta escuela, encontramos que los dispositivos curriculares que la misma diseña e implementa tienen sus rasgos fortalecidos en: a. *el equipo de preceptores*; b. *el desarrollo del programa Secundario Completo*; c. *la enseñanza enriquecida por vínculos interinstitucionales*; d. *la construcción de la convivencia escolar y el sentido de pertenencia*.

Con respecto al primer punto señalado, de modo recurrente en los relatos de diferentes actores institucionales se destaca *el rol del equipo de preceptores* como un aspecto fundamental para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario y la inclusión socioeducativa.

Tenemos un muy buen plantel de preceptores, muy buen plantel, pero muy bueno. Son todos docentes, bueno, menos una. Hace muchos años que están en la escuela con las mismas funciones y las conocen y las cumplen de manera responsable. (Vicedirector).

Ellos (refiriéndose a los preceptores) tienen que seguir ciertas pautas, una de las pautas es: tener en cuenta que aquel alumno está faltando, ellos tienen que llamar a las casas, informar que el alumno no está viniendo, citar a los padres. Hay un seguimiento que es el administrativo formal. Cuando un alumno está teniendo inconvenientes con los docentes también hay un seguimiento, eso ayuda a que ellos los vayan visualizando. Yo creo que algo que marca mucho la diferencia es la visualización del alumno, como una persona que tiene dificultades, o que va transcurriendo y le pueden pasar cosas. (Jefa de preceptores).

Charlamos mucho, tratamos de lograr acuerdos, ponemos límites, porque los ponemos, pero tratamos de llegar por otros lugares (...) Ponen mucho el cuerpo, muchos de los preceptores ponen mucho el cuerpo... está acá los va viendo. Pasa más tiempo con los chicos. (Jefa de preceptores).

Nosotros tenemos un lugar importante acá, somos reconocidos, se nos tiene en cuenta. Nos piden nuestra opinión, no es que estamos separados y dicen bueno, ya está. No, no pasa eso, en esta escuela no nos pasa eso. Tenemos un rol, somos reconocidos, estamos presentes, así también para cuando hay dificultades también. (Jefa de preceptores).

Hay un seguimiento muy importante por parte de los preceptores y el jefe de preceptores (...) el preceptor puede realmente hacer un seguimiento de los chicos, quién viene, quién no viene, por qué, hablar con los padres, creo que eso es muy importante. Y el jefe de preceptor que de alguna forma organiza y coordina toda la información que llega a la institución y puede hacer también,



tiene esa mirada global que permite también hacer un seguimiento del chico desde que entra a primer año hasta que llega a quinto. (...) Toda la información que yo tengo de los alumnos es a través del preceptor y al revés, yo le digo mirá, al preceptor o a la preceptora, qué pasa con tal alumno que está faltando, y ellos son los que me dan la información que yo necesito sobre qué está viviendo el chico en ese momento, qué es lo que le pasa, si está enfermo, si tuvo que ser internado, si tiene problemas familiares, creo que es fundamental el trabajo que hacen los preceptores en la institución. (Profesora de francés).

El trabajo que realizan los preceptores no se reduce a una tarea administrativa donde se registran las asistencias y se cargan las calificaciones. Su tarea es pedagógica en el sentido que son quienes colaboran en la construcción del vínculo entre los estudiantes, los profesores y la escuela. Reconocen quién es cada uno, indagan en los motivos que provocan ausencias o intermitencias, convocan a los padres, alertan cuando las calificaciones de un estudiante comienzan a disminuir y no alcanzan los niveles mínimos de aprobación. Tal como se mencionaba en alguna de las entrevistas 'ponen el cuerpo' en la ardua tarea de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, lo cual constituye uno de los importantes hilos que tejen la trama de los dispositivos curriculares que esta escuela construye.

Un segundo aspecto es la *implementación de Secundario Completo*. Como ya mencionamos, se trata de un Programa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que, si bien tiene varias líneas de acción, pareciera que la traducción institucional que se realiza lo reduce solo a una de ellas: el diseño y acompañamiento de trayectos de previos, es decir, de estudiantes que adeudan la aprobación de determinados espacios curriculares. Así explicaban su funcionamiento distintos actores institucionales:

Secundario Completo se implementa a través de una profesora que está en tareas diferentes, por un problema en la voz, profe de educación física... nosotros le hacemos la bajada a ella, de los contenidos y lo que recibimos del supervisor... en realidad el proyecto viene de la provincia, que es un desprendimiento del PMI, pero más o menos parecido. Viene esa propuesta, hace un par de años ya. Nosotros primero la hicimos medio parecido porque era todo así sobre la marcha y ahora hicimos una propuesta más integral, donde se hacen reuniones con los alumnos que adeudan materias curso por curso acá en el SUM. Se les explica cómo es el programa, el programa es, un acta un compromiso de docente y el alumno, entre partes, el alumno va dando cuenta parcialmente y después va al examen final ya con algo más o menos, entendido de qué es lo que tiene que rendir (...) se trata de ir haciendo ese proceso de manera paulatina y después dar cuenta de ese proceso teórico y un aporte



práctico (...) vamos mejorando los resultados. Los que han venido a rendir, que ya elevamos la cantidad de participantes de la mesa de julio... el paso más grande fue que aumentó la cantidad de alumnos que se presentaron. (Vicedirector).

Una de las cosas importantes... es la metodología en relación con las materias previas que se había implementado, para poder rendir a partir de una serie de encuentros y entrevistas que se hacen con el profesor y de una serie de trabajos prácticos que se le va dando a los alumnos, al cual se le va haciendo un seguimiento, etapa por etapa, abarcando todos los temas que él está debiendo en esa materia como para poder facilitar (...) y esa es una de las cosas importantes lo mismo para completar carrera los chicos de quinto año... hay mesas de exámenes en fechas, digamos, no convencionales por decirlo de alguna forma, que se dan para los chicos de completar carrera, que son para los chicos que han terminado quinto y están debiendo materias. Muchas veces quedan frenados en la facultad y en un montón de cosas o que directamente ni siquiera reciben el título. Son para mí herramientas más que importantes (Profesora de Física y Matemática).

Desde lo provincial es que nos llega información para trabajar en el proyecto de secundario completo (...) el programa específicamente que nosotros estamos llevando adelante acá, tiene que ver con, con buscar a los alumnos eh... sobre todo a los egresados, por ahí llamarlos, llamarlos por teléfono contarles un poco de qué se trata y después cada docente. El docente de cada departamento realiza al interior de su departamento una organización sobre el trayecto en sí, o sea, cuáles van a ser los objetivos que se van a trabajar y la modalidad. La metodología. Y a su vez determina quienes son los docentes que van a trabajar, si va a ser el docente que cursó con el alumno en su momento (...) es un trabajo presencial, tienen estipulado un horario fijo semanal. (...) es un programa amplísimo (refiriéndose a Secundario Completo) que cuando empezas a trabajarlo te empezas a dar cuenta de todas las posibilidades que abre y a su vez lo complejo que es (...) de los que hicieron el acompañamiento, el 50% aprobó, entonces es un número que salta. Sí hay que seguir insistiendo mucho en este programa para que ellos (refiriéndose a los estudiantes) se vayan apropiando de esta instancia nueva porque es como una instancia que no es el acontecimiento del examen, sino que es más procesual. Es un trayecto donde ellos van a ir encontrándose con la materia, diferentes materias. (Coordinadora institucional Secundario Completo).

Está funcionando en la escuela Secundario Completo que se está haciendo muy bien, está muy bien coordinado, yo tuve la posibilidad de trabajar este año con cinco chicos que estaban dentro del plan de Secundario Completo y creo que se logró... se trabajó muy bien, se trabaja durante todo el año, se les da a los chicos una serie de trabajos, los chicos tienen consultas permanentemente con el docente. (Profesora de francés).



Es curioso observar cómo en los distintos relatos se refleja una misma posición respecto de Secundario Completo como una 'bajada' desde el ministerio de educación, o como algo que hay que 'implementar' porque es una política provincial que se debe llevar a cabo. No obstante, aun cuando la propia institución asuma las políticas curriculares en términos transferenciales, es decir, hay que realizar tal tarea porque una política que así lo indica, podemos analizar la traducción micropolítica situada que se construye. En este caso, se designa a una docente con tareas pasivas como coordinadora institucional del programa, quien es la encargada de sistematizar, organizar y articular todas las tareas e información entre profesores y estudiantes para que el acompañamiento a los trayectos de aquellos que adeudan la aprobación de espacios curriculares, así como de quienes finalizaron quinto año y adeudan la aprobación de asignaturas, puedan finalizar la escuela.

Sin embargo, la institución no solo atiende a la inclusión prestando especial atención a los estudiantes que necesitan del diseño y acompañamiento de estos trayectos, sino que también hay un trabajo sobre los procesos de enseñanza que son fortalecidos interinstitucionalmente con el fin de brindar una 'educación de calidad'.

Sí trabajan los de comunicación bastante en equipo, entre ellos, en materias afines con algún proyecto y van a hacer algo en particular. Y lo bueno es que se reciben muchas propuestas interdisciplinarias de otras instituciones. O sea, viene la muni que te hace un teatro sobre la casa Arijón. Entonces tenes para trabajar con historia, tenes para trabajar con teatro, porque hay una puesta en escena, no sé, y podes trabajar con los medios audiovisuales, entonces ahí se hace algo integrador bastante interesante (...) Sociales trabaja mucho más con la UNR, con el tema de las visitas, van mucho al ECU³¹, al test de educación vocacional van todos. Y después de idiomas, van todos los años de primero a quinto rinden en la Alianza Francesa una certificación internacional. (Vicedirector).

El programa de la Alianza es el programa que nosotros usamos para trabajar acá en cuanto a contenidos. No a la forma de enseñanza. Hablo en cuanto a contenidos. Los contenidos están... si en la Alianza ven en primer año tal tema, nosotros en primer año vemos tal tema, obviamente que lo vamos haciendo más despacito que el que cursa un año de Alianza por la cantidad horaria, pero incluso, los chicos con lo que ven acá en la escuela, los chicos pueden hacer, cuando terminan quinto, exámenes internacionales. (Profesora de francés).

³¹ Espacio Cultural Universitario de la Universidad Nacional de Rosario.



Respecto de este asunto es posible observar que la 'calidad' de la enseñanza enriquecida por vínculos interinstitucionales se da a partir del trabajo con instituciones de índole académica como la universidad, la Alianza francesa o bien con espacios culturales ofrecidos por la municipalidad. Si bien es posible leer estas propuestas como una democratización del saber en términos de acceso a este entendido como bien público, también encontramos que son 'estos saberes sociales y académicos' los que aparecen mayormente valorados. Encontramos así un rasgo donde el saber académico, cultural, de élite continúa operando como equivalente a saber de calidad, como aquel que fortalece y mejora los contenidos que la escuela ofrece y con ello, los aprendizajes. Así, ese contenido escolar asociado a ciertos valores de la cultura dominante que organiza el curriculum de la escuela secundaria moderna, sigue vigente en el imaginario institucional a la hora de pensar en aquello que potencia y mejora la enseñanza.

Por último, pero no menos importante, la *construcción de la convivencia y del sentido de pertenencia* mediante el lazo que se establece entre los estudiantes y la escuela, parece ser otra de las dimensiones importantes para que estos dispositivos curriculares garanticen la obligatoriedad del nivel y con ello, la inclusión socioeducativa.

Los chicos se adueñan de la escuela, tienen esta cuestión de querer... hay varios lugares donde van conformando de que ellos quieran seguir acá y continúen como vos decís, hasta quinto año y haga que tengamos mucha cantidad de alumnos (Jefa de preceptores).

El tema de cómo se trabaja en la institución, se viven haciendo actividades como torneos, funciona muy bien el centro de estudiantes para ver cuáles son las problemáticas que ellos tienen y ver qué se puede hacer con respecto a eso, creo que fundamentalmente es eso, que es una escuela que escucha a todos los participantes y trata de dar respuestas en la medida de sus posibilidades a las cosas que puedan suceder (Profesora de francés).

En primero y en segundo se refuerza el trabajo de convivencia, la importancia de estudiar, de pertenecer a un lugar, de no estar en la calle y estar tratando de tener algo que me abra otras puertas. Eso sería a grandes rasgos el proyecto (...) las ruedas de convivencia es un dispositivo donde se trabaja. No es el único disparador porque viste que la rueda trabaja con los emergentes, con los conflictos que hay en el grupo, con temas que ellos proponen también y, eh... pero se refuerza. (Vicedirector).

Adueñarse de la escuela, ser parte, convivir. Según los entrevistados la escuela trabaja sin descanso para que los estudiantes estén ahí y ellos construyen en ese espacio vínculos con sus pares, con docentes, preceptores, tutores, y demás miembros



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

de la comunidad educativa. Se hacen visibles, su voz se oye en las paredes, en cada pasillo del edificio escolar, tal como lo muestran las siguientes imágenes.

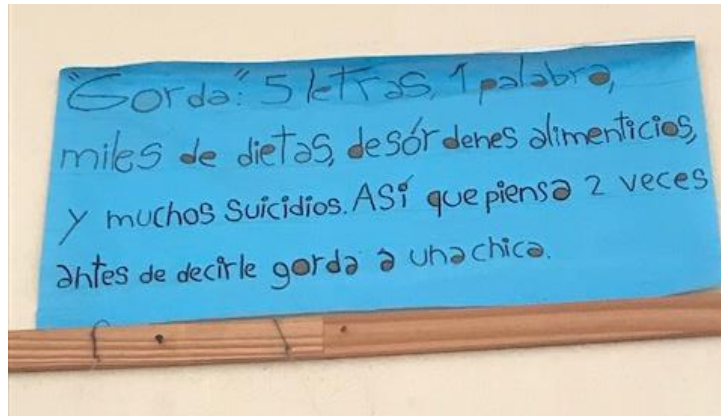


Imagen 7: intervención de estudiantes de primer año



Imagen 8: convocatoria del Centro de Estudiantes

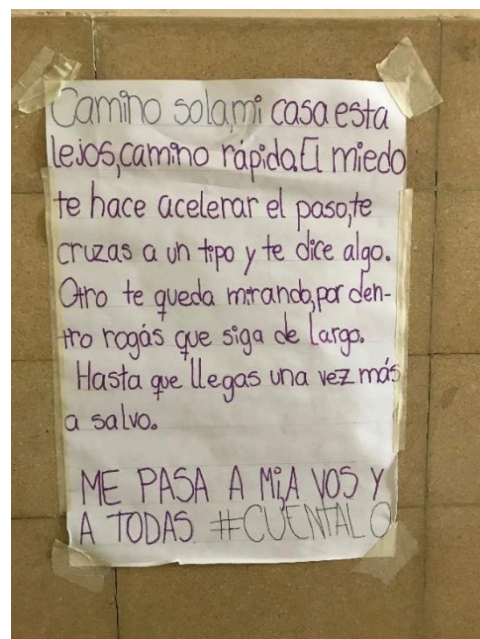


Imagen 9: proyecto institucional en contra de la violencia de género



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

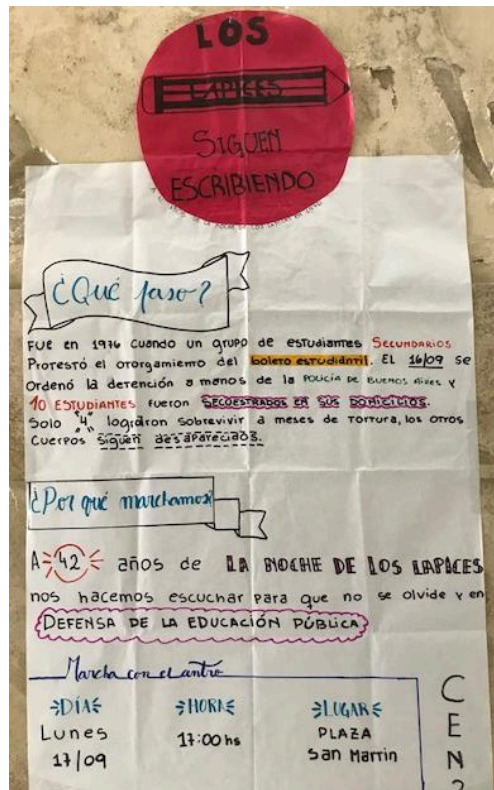


Imagen 10: conmemoración de “La noche de los bastones largos”



Imagen 11: intervención por la diversidad sexual

Temáticas y problemáticas sociales diversas ocupan las paredes de la escuela a través de las intervenciones de los estudiantes. Discriminación (imagen 7), memoria reciente (imagen 10), violencia de género (imagen 9), participación política (imagen 8),



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

respeto a la diversidad de género (imagen 11). Un registro fotográfico que muestra no solo la variedad y complejidad de asuntos que interpelan a los estudiantes sino también sus posicionamientos como sujetos políticos que enuncian su voz en la escuela, que tienen algo para decir al respecto y en ese lugar pueden hacerlo porque es un espacio de escucha y de confianza, donde se construye ciudadanía de manera democrática.

A partir del análisis realizado, es posible vislumbrar que en el caso de la Escuela B, los hilos que tejen los dispositivos curriculares institucionales se componen de tramas que ponen en el centro de la escena a. al *equipo de preceptores para sostener y acompañar las trayectorias de los estudiantes*, b. a *secundario completo* para acompañarlas, c. al *fortalecimiento de la enseñanza en clave interinstitucional* para promover aprendizajes de calidad y d. a la *construcción de la convivencia y pertenencia institucional* para que el lazo entre estudiantes y escuela favorezca su permanencia en la institución garantizando la obligatoriedad del nivel.



Capítulo VII: Traducciones micropolíticas en la tensión universal/particular

Las traducciones micropolíticas navegan de modo constante y sin descanso en la tensión universal/particular construyendo sentidos que hacen posible la educación como derecho garantizando la obligatoriedad del nivel secundario y con ello, la inclusión socioeducativa. Esto se refleja en los datos que en el capítulo V muestran los indicadores de las escuelas que conforman el referente empírico de esta investigación cuyos índices de abandono y repitencia se encuentran por debajo de la media provincial y las tasas de promoción por encima de esta.

Este capítulo pretende mostrar la potencia de la noción de dispositivos curriculares para analizar los modos particulares en que las escuelas analizadas construyen sentidos y prácticas en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria y la inclusión socioeducativa. En el capítulo anterior, partimos delineando aquellas regularidades discursivas que circulan en ambas instituciones a partir de las cuales se establece una lógica de equivalencias contingentes (Laclau, 2017) que, desde cada contexto situado y particular, responde al imperativo de la inclusión y la obligatoriedad. Así, obligatoriedad e inclusión pueden ser leídos como universales que se enlazan en prácticas particulares, entendidas en esta tesis como dispositivos curriculares.

Tal como estudiamos en el tercer capítulo, estas nociones circulan y construyen sentidos desde las macro políticas como la Ley de Educación Nacional 26.206 y las Resoluciones de CFE 84/09 y 93/09 que establecen las pautas para una nueva organización de la educación secundaria a partir del establecimiento de su obligatoriedad. También PMI y CAJ elaboran traducciones (Casimiro Lopes, *et. al.*, 2013) a nivel macro sobre estos significantes introduciendo otras figuras y roles dentro de la escuela, modificando tiempos, espacios y agrupamientos. Así, los PMI habilitan la entrada a la escuela de los tutores académicos que acompañan en momentos y espacios específicos a las trayectorias de algunos estudiantes en aquellas asignaturas que presentan altos índices de no aprobación. Por su parte los CAJ, conforman un espacio puente con la lógica escolar en múltiples aspectos, permitiendo que los estudiantes se vinculen con los saberes desde otro lugar. Por un lado, los agrupamientos por edad escolar son reorganizados ya que los estudiantes se juntan por sus intereses al elegir determinado taller. Los saberes que se abordan se vinculan con las artes, la vida en la naturaleza, la recreación. Así, 'el saber científico' deja de gozar de cierto privilegio (Lyotard, 1984) y se ponen en juego diversidad de saberes de la



experiencia, de las distintas generaciones, de las diferentes culturas en la construcción de los aprendizajes. Además, el funcionamiento de CAJ se fusiona con la vida escolar a la vez que se diferencia, poniendo en marcha sus talleres en momentos de contraturno como así también los días sábado, permitiendo la entrada a la escuela a jóvenes que no necesariamente pertenecen a la comunidad educativa. Por último, la figura de los talleristas que están a cargo de estos espacios también constituyen una nueva figura dentro de la escenografía tradicional de la escuela secundaria.

En el meso nivel el régimen académico establecido a través del decreto 181/09 instala una nueva concepción de la convivencia en la escuela, como así también de la evaluación. La perspectiva reparadora en relación con las sanciones y la evaluación como un proceso formativo son traducciones de las resoluciones nacionales antes mencionadas, que impulsan incipientes modificaciones en las lógicas institucionales. Ruedas de Convivencia, Vuelvo a Estudiar y Secundario Completo también realizan su traducción política respecto de la obligatoriedad y la inclusión llevando adelante acciones que modifican algunas piezas del formato de la escuela secundaria tradicional. Las Ruedas de Convivencia instituyen el rol del Tutor Facilitador de la Convivencia como aquel que se ocupa de articular acciones para garantizar el diálogo grupal y la convivencia democrática. A su vez por momentos disloca los tiempos escolares ya que las Ruedas no tienen un día y horario estipulado y predeterminado, sino que se desarrollan cuando el grupo o la institución lo necesita. En ese sentido, el formato escolar comienza a ser permeable a interrupciones de los tiempos escolares establecidos. También el Vuelvo a Estudiar implica modificaciones en la dimensión temporal puesto que el momento de volver a la escuela puede darse en cualquier época del año, lo cual desafía a la institución a reorganizar su propuesta pedagógica para ese estudiante más allá de lo que establece el calendario escolar. Por último, Secundario Completo organiza los Equipos de Acompañamiento para el acompañamiento integral de las trayectorias escolares de los estudiantes reconfigurando roles que ya existen en la institución escolar otorgándole una articulación diferente para que conformen un equipo de trabajo: Tutores Facilitadores de la Convivencia, Docentes FID y Docentes Orientadores. Los docentes FID son aquellos profesores que poseen Horas en Función Institucional luego del proceso de cambio curricular realizado en 2014. Los Docentes Orientadores refieren al modo en que se denomina en el meso nivel a aquella figura que en PMI se llaman Tutores Académicos. La traducción provincial de PMI adquiere en Secundario Completo su propia identidad, resignificando roles, sumando otras figuras al



equipo de trabajo y configurando Espacios de Acompañamiento que intentan superar las Tutorías Académicas de corte disciplinar con características de 'clases de apoyo' por espacios de enseñanza y aprendizaje donde se despliegan propuestas pedagógicas que atiendan a diferentes demandas o intereses de cada escuela. Así, se proponen realizar talleres de lecto-escritura, preparación para estudiantes que deseen participar en concursos extra-escolares como son olimpiadas, proyectos interdisciplinarios, sin descartar el apoyo de asignaturas que así lo requieran. Sin embargo, en su traducción institucional, advertimos estos equipos y espacios de acompañamiento no son fácilmente identificables en los relatos, siendo esta política restringida al acompañamiento de trayectorias cuyos estudiantes adeudan la aprobación de espacios curriculares. Así, Secundario Completo se encarna en prácticas institucionales vinculadas a la evaluación y a la acreditación.

En lo que respecta a la mirada particular sobre las micropolíticas de las escuelas analizadas, las regularidades en los discursos que aparecen en ambos casos se organizan en torno a: a. *elevado número en la matrícula de estudiantes*. b. disponibilidad de *recursos y cargos* por tratarse de ex escuelas nacionales transferidas c. *"plus" que va más allá de lo pedagógico*. d. reconocimiento y abordaje de las *trayectorias escolares*. e. revisión de los procesos de *enseñanza y evaluación* organizados por departamentos. f. proyectos institucionales vinculados a la *Educación Sexual Integral*. Podríamos decir que estas dimensiones constituyen los hilos a partir los cuales cada escuela realiza su propia traducción (Casimiro Lopes, et. al. 2013) local y situada para construir sus dispositivos curriculares.

El análisis desarrollado sobre cada uno de estos puntos donde se fueron articulando las voces de distintos actores institucionales pertenecientes a las dos escuelas es entendido como una conversación complicada (Pinar, 2014) donde lo biográfico e institucional tejen una trama que articula el presente, el pasado y el futuro. Es posible observar entonces cómo algunos rasgos de la escuela que fue, ex nacional en ambos casos, se cuele en los relatos y se articula en el presente mediante la caracterización de la escuela que hoy es, con proyecciones hacia el futuro, y las metas que se propone lograr.

Respecto del tiempo presente, el sostenimiento de la matrícula de los estudiantes aparece como un imperativo asociado a la obligatoriedad del nivel en torno al cual todos los actores institucionales están involucrados y trabajan tanto colaborativa como comprometidamente. Podríamos identificar a ese punto como el eslabón que pone



en movimiento a toda la institución en función de la inclusión. Acudimos a *currere* (Pinar, 2014) para comprender la dinámica del proceso que implica la complejidad con la que intersubjetivamente las dimensiones mencionadas que conforman los dispositivos curriculares escolares se articulan, por momentos se tensionan y hasta entran en contradicción dando cuenta de formas de vida temporales, culturales y contingentes.

Así, observamos que respecto de la segunda dimensión en la escuela B hay un importante reconocimiento por parte de los distintos actores institucionales acerca del hecho de que la misma es una ex escuela nacional transferida y eso deja un saldo positivo en términos de los recursos disponibles y personal para atender y acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes como para llevar adelante los distintos proyectos institucionales. En cambio, en la escuela A, la disponibilidad de estos medios es leída como una 'preferencia' del ministerio de educación por algunas instituciones en detrimento de otras. En este caso, no se vislumbra en los relatos de los actores institucionales un reconocimiento de la historia y procedencia de la propia escuela considerando que haber surgido desde la administración nacional le otorga ciertos cargos que en otras escuelas no existen.

Lo mismo sucede con respecto al tercer punto, al referirse a que en cada escuela hay un 'plus' que va más allá de lo pedagógico. Observamos que el significante 'plus' es cargado de diferentes sentidos y significados, -incluso al interior de la misma institución-, desde poner en valor el primer aspecto señalado (recursos y personal disponible), las relaciones interpersonales y afectivas que se construyen a partir del reconocimiento del otro, hasta la decisión institucional de abordar la inclusión socioeducativa con calidad, es decir, mediante la construcción de aprendizajes significativos. Así, vemos cómo posicionándonos desde la conversación complicada es posible comprender las diferentes traducciones que cada escuela realiza, y las mismas solo pueden ser interpretadas en el contexto de su producción. Podríamos afirmar que solo a través los juegos de lenguaje – tal como los definió Wittgenstein- las lógicas de cada dispositivo curricular, así como la complejidad de su trama puede ser comprendido.

Algo similar ocurre con el modo en que cada institución construye significados acerca del reconocimiento y acompañamiento a las trayectorias escolares. En este punto observamos que hay una raíz binaria que las organiza y conceptualiza mediante los discursos de los diferentes actores institucionales entrevistados adjetivando como 'alternativas' aquellas que son diseñadas para estudiantes que presentan alguna característica o problemática particular. También otro binarismo aparece cuando solo se



adjudican trayectorias a aquellos estudiantes que realizan un recorrido o trayecto especial, diferente al resto. Por último, vislumbramos una conceptualización dicotómica de las trayectorias cuando solo son reconocidas aquellas cuyos estudiantes adeudan asignaturas previas. Es posible advertir entonces que, más allá de que las trayectorias son abordadas desde al menos tres sentidos diferentes, en todos subyace una constante que implica entenderlas en términos binarios. Podemos encontrar aquí sedimentos de la colonialidad del poder (Mignolo, 2000) que implica el binarismo fundacional occidental frente al cual Segato (2018) nos invita a insurgirnos. Al mencionar las trayectorias como 'alternativas' hay una connotación hacia los sujetos que las transitan como un Otro diferente, un Otro colonial en términos de Siskind (2013). En esta tensión entre garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria ampliando su acceso a sectores históricamente excluidos y, brindarles una trayectoria 'alternativa' para que ese derecho sea posible, se juega el conflicto entre la ética de la dignidad igualitaria y la política de la diferencia (Bhabha, 2013).

Esta tensión involucra también los procesos de enseñanza y evaluación que en estas escuelas se organizan a nivel departamental ya que conservan la estructura y rasgos de haber sido escuelas nacionales. En esta organización disciplinar por departamentos es posible también observar la matriz eurocéntrica e iluminista que organiza al curriculum escolar de la educación secundaria y, siguiendo el mismo criterio, al trabajo de los profesores. Es llamativo cómo las escuelas analizadas realizan esfuerzos y llevan adelante proyectos y acciones que apuntan a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, pero no se cuestionan la validez, potencialidad o límites de seguir entendiendo al conocimiento escolar asociado a esta concepción iluminista del saber que otorga distintos rangos y jerarquías de unos por sobre otros. Además, operan en la compartimentalización de los saberes cuando, por ejemplo, al abordar ESI, se separan las cuestiones que pueden trabajar las Ciencias Sociales con aquellas que podrían ser abordadas por las Ciencias Naturales. Del mismo modo, emerge esta matriz eurocéntrica al dar entidad, en el caso de la escuela B, a la enseñanza del francés y la preparación de los estudiantes para rendir exámenes internacionales, asociando esta cuestión a brindar una enseñanza de calidad. De este modo, vemos que las lógicas binarias, coloniales, eurocéntricas continúan operando en las entrañas del funcionamiento institucional aun cuando se apuesta a dislocar el formato escolar moderno de la escuela secundaria.



Respecto de las diferencias que imprimen la identidad institucional de cada escuela encontramos que en la escuela A los dispositivos curriculares se entranan a partir de: a. el *compromiso institucional de sus miembros* (equipo directivo, profesores y tutores, y preceptores), b. el *desarrollo e implementación de planes y programas ministeriales*, c. *la implementación de un aula virtual*, d. *la resolución de conflictos*, e. *la escucha*. Por su parte, en la escuela B, los hilos que tejen los dispositivos curriculares son: a. *equipo de preceptores*, b. el desarrollo e implementación de *Secundario Completo*, c. *la enseñanza fortalecida interinstitucionalmente*, d. *la construcción de la convivencia y el sentido de pertenencia*. En ambos casos, estos dispositivos pueden ser entendidos como contornos sociales que, en el marco de la Crisis Estructural Generalizada (de Alba, 2007) permiten la reconstitución de los sujetos sociales y educativos fortaleciendo el vínculo educación-sociedad. Los mismos operan en el micro nivel como traducción de políticas supra, macro y meso que apuntan a la obligatoriedad de la educación secundaria como ese imperativo universal que dicta el pulso de las políticas curriculares para la educación secundaria en el siglo XXI. Se trata de dispositivos curriculares particulares y situados que, si bien contienen en sí mismos sus propias limitaciones y contradicciones, en ocasiones presentan rasgos e intentos de romper con lógicas eurocéntricas para conectar con lo social (Casimiro Lopes, et. al. 2013). Desde este punto de vista cada dispositivo curricular como traducción micropolítica puede ser leído como un acontecimiento (Badiou, 2013) en tanto produce cambios cualitativos en la vida institucional y en la vida de los sujetos. Permiten que la escuela sea habitada por las heterogeneidades culturales y pueda constituirse, en términos de Bhabha (2013) como un tercer espacio. Esto implica reconocer que la heterogeneidad no se reparte en el espacio, sino que se concentra en el devenir de cada diferencia. Como afirma Walsh (s/f) se trata de pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo. Así, los hilos que tejen cada uno de los dispositivos curriculares descritos en el capítulo anterior muestran el curriculum vivido, *currere* donde lo biográfico, lo institucional y lo político se tejen en una misma trama, y apuestan a construir una escuela donde la obligatoriedad sea garantizada para todos y cada uno de los estudiantes que están allí, ejerciendo su derecho a la educación.



Capítulo VIII: Reflexiones finales

En este último capítulo se presentan una serie de reflexiones en torno al recorrido transitado para hacer esta investigación, el cual implicó marchas y contramarchas, el planteo de nuevos interrogantes, la toma de decisiones sobre las posibilidades de análisis alcanzadas a través del trabajo de campo realizado como así también el hecho de reconocer que algunas inquietudes quedarán sin responder.

Al hacer una mirada retrospectiva, la preocupación que se mantuvo a lo largo del tiempo y de la construcción de la tesis es analizar qué ocurre en las escuelas secundarias que logran mantener sus matrículas de primero a quinto año, con bajos índices de repitencia y abandono, con buenas tasas de promoción, cuyos estudiantes pertenecen a sectores sociales cuyos derechos son vulnerados, en un contexto nacional donde el 50% de los estudiantes abandonan la escuela secundaria. Es decir, lo que buscábamos era conocer cuáles son las prácticas que habilitan el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes para quienes la escuela secundaria no fue pensada ni diseñada. Desde este punto de partida, se plantearon las preguntas de investigación y los objetivos teniendo como propósito realizar un análisis de los datos a construir desde teorías poscríticas que articulen el posmodernismo, el posestructuralismo y el poscolonialismo. En este sentido, la intención de esta tesis es generar aportes que enriquezcan la investigación curricular en educación secundaria desde estas perspectivas.

Para ello, construimos la noción de dispositivos curriculares como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) para analizar el corpus empírico desde estas coordenadas. En diferentes capítulos los conceptualizamos como construcciones discursivas que producen prácticas donde los estudiantes son escuchados y sus intereses son alojados en la propuesta escolar. Amarran saberes, relaciones de poder, y producen subjetividades. Articulan lo dicho y lo no dicho que también es discursivo. A través del trabajo de campo realizado mediante entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos y registros fotográficos encontramos huellas de estos discursos que navegaron de modo constante en la tensión global/local, universal/ particular. Ahí hallamos una de las potencialidades de la noción de dispositivo curricular, ya que permite leer y analizar de manera particular cuáles son en cada una de las escuelas analizadas aquellas prácticas que perforan el mandato escolar elitista, academicista, enciclopedista y eurocéntrico de la escuela secundaria y alteran el disciplinamiento de los cuerpos habilitando otros modos de habitar la escuela. En ambos casos observamos



que los estudiantes son reconocidos, tienen voz y participación, lo cual construye un lazo de confianza y pertenencia con la escuela. Si bien cada una de ellas construye dispositivos curriculares de acuerdo con su contexto, recursos, necesidades, objetivos, modos de ser de los sujetos que la habitan, desde un punto de vista global, su puesta en marcha responde al imperativo de inclusión social a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria y el sostenimiento de la educación como un derecho. Cabe destacar que, en la construcción de la categoría intermedia *dispositivo* optamos por la adjetivación *curricular* puesto que entendemos, siguiendo a Pinar (2004) que el curriculum es histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, internacional y se convierte en el sitio donde las generaciones luchan por definirse a sí mismas y al mundo. Esta multiplicidad de facetas convierte a lo curricular en un terreno amplio y fértil no solo para analizar las condiciones actuales en las que las políticas curriculares para la educación secundaria se diseñan, desarrollan y traducen, sino también para dar respuestas a las problemáticas y demandas de la sociedad frente a la escuela a la vez que permite formular nuevos interrogantes y horizontes de intelección.

Con respecto al objetivo general planteado al inicio de esta tesis, analizar los dispositivos curriculares micropolíticos que promueven la inclusión en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario advertimos que, sostenidos y configurados desde la tensión universal/particular, son contruidos por regularidades discursivas que producen significados y sentidos equivalentes respecto de lo que implica ser una 'escuela inclusiva'. Así, los rasgos compartidos por ambas instituciones se vinculan con: a. *elevado número en la matrícula de estudiantes* b. *disponibilidad de recursos y cargos* por tratarse de escuelas ex nacionales transferidas c. *"plus" que va más allá de lo pedagógico*. d. *reconocimiento y abordaje de las trayectorias escolares*. e. *revisión de los procesos de enseñanza y evaluación* organizados por departamentos. f. *proyectos institucionales vinculados a la Educación Sexual Integral*. No obstante, también encontramos diferencias que hacen a la particularidad de cada escuela, con su historia, cultura y estilo institucional, sujetos que la habitan, etc. Así, planteamos en el primero de los objetivos específicos: identificar qué dispositivos curriculares diseñan y desarrollan las escuelas secundarias en el micro nivel institucional para garantizar la obligatoriedad y la inclusión. Advertimos que las construcciones de tales dispositivos curriculares son situadas. En la escuela A estos se entran a partir de: a. el *compromiso institucional de sus miembros* (equipo directivo, profesores y tutores, y



preceptores), b. el *desarrollo e implementación de planes y programas ministeriales*, c. *la implementación de un aula virtual*, d. *la resolución de conflictos*, e. *la escucha*. Por su parte, en la escuela B, los hilos que tejen los dispositivos curriculares son: a. *equipo de preceptores*, b. el desarrollo e implementación de *Secundario Completo*, c. *la enseñanza fortalecida interinstitucionalmente*, d. *la construcción de la convivencia y el sentido de pertenencia*.

Si bien es posible leer estos dispositivos curriculares como contornos sociales (de Alba, 2007), encontramos que en algunos aspectos rige todavía una lógica binaria colonial eurocéntrica que procesa las diferencias en la escuela. Así, ese otro a quién se aloja para ser incluido, es muchas veces reconocido como un Otro colonial a quien se le asignan 'trayectorias alternativas' para transitar la educación secundaria. La tensión entre promover el acceso a un derecho común a todos como es la educación, y que ese acceso sea de manera diferenciada según las características socioculturales de los sujetos que habitan la escuela nos lleva a interrogarnos hasta qué punto esas diferencias en los recorridos no profundizan las desigualdades. Esto no significa que abogemos por recorridos estáticos y homogéneos tal como lo pretendía la escuela secundaria de fines de siglo XIX. Pero es una tensión presente en todo dispositivo que se diseñe para 'incluir' al otro. El mismo término 'inclusión' tiene su contracara la 'exclusión', lo cual en un punto no permite salir del pensamiento dicotómico y binario. Tal como postula Zelmanovich, (2012) en lo específico de la institución escolar, se potencia y complejiza la relación con el saber y con las figuras que lo encarnaban ante la apertura de la escuela a todos los sectores sociales, bajo el mandato de la inclusión plena en condiciones contracíclicas (Feijoó, 2002), es decir, bajo el signo de profundas desigualdades sociales, lo cual hace convivir modalidades subjetivas de tratamiento de lo simbólico muy disímiles que alimentan los desconciertos y comprometen los procesos de transmisión (Zelmanovich, 2012). Por estas complejidades cabe agregar a la conceptualización esbozada sobre qué son los dispositivos curriculares, que los mismos no están exentos de contradicciones y tensiones.

En relación con el segundo objetivo específico: estudiar qué relaciones construyen los dispositivos curriculares institucionales con las políticas curriculares de los niveles macro y meso en torno a la inclusión para la educación secundaria, analizamos la cuestión en términos de traducción (Casimiro Lopes, et. al. 2013). Así, tomando como corpus empírico a ambas escuelas, vemos que muchas de las micropolíticas curriculares desarrolladas responden a políticas macro, como es el caso



del CAJ y PMI o políticas meso, cuando se trata de ESI se habla, Lazos, Secundario Completo y NIC. No obstante, estas micropolíticas no desarrollan de modo transferencial y lineal lo que las macro y meso políticas establecen sino que son procesadas y traducidas otorgándole cada escuela su impronta e identidad. Por otra parte, también analizamos en términos de traducción el dispositivo que la Escuela A construye para acompañar el trayecto de estudiantes que adeudan materias previas, denominado “la previa de la previa”, a través del aula virtual que implementa. Podríamos considerar que las traducciones (Casimiro Lopes, et. al. 2013), lejos de operar en términos lineales de arriba a hacia abajo, operan en las complejidades y pliegues de cada nivel de decisión y concreción de las políticas curriculares, lo cual no permite discernir lineal y claramente un arriba/abajo o abajo/arriba. Por ello, encontramos en esta noción una categoría de análisis potente para superar los cercos de la racionalidad binaria occidental con la que generalmente pensamos las ciencias humanas y de la educación.

Con respecto al tercer objetivo específico: analizar de qué modos dialogan las prácticas de enseñanza y la evaluación con los dispositivos curriculares institucionales que promueven la inclusión, encontramos que quedan algunas inquietudes sin responder. Si bien en el capítulo VI analizamos que en ambas escuelas la enseñanza es organizada según departamentos por disciplinas conservando la estructura de haber sido escuelas nacionales, al momento de indagar específicamente sobre el modo en que se diseña la enseñanza, cuáles son los enfoques epistemológicos -tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión- las respuestas fueron generales o viraron hacia otros temas, no pudiendo dar cuenta el análisis realizado sobre las especificidades de este proceso. Solo en algunos casos hubo un tratamiento específico acerca de la cuestión donde encontramos, por un lado, un criterio de homogeneidad a la hora de enseñar, que supone una monocronía en los aprendizajes pretendiendo que todos los estudiantes avancen con el mismo ritmo y juntos. Por otra parte, perdura una valoración academicista de la enseñanza asociada a la calidad en el caso de la Escuela B, donde se estima su enriquecimiento a partir de vínculos interinstitucionales que, por ejemplo en el aprendizaje de una lengua extranjera, les brinda a los estudiantes la posibilidad de rendir exámenes internacionales. En relación con la evaluación, observamos que la obligatoriedad de la educación secundaria y la inclusión socioeducativa suponen una flexibilización de las prácticas y la construcción de nuevos criterios e instrumentos. Así, de modo incipiente se construyen nuevas formas de evaluar que exceden al examen escrito individual o la lección oral.



Lejos de arribar a conclusiones absolutas a modo de clausura, como síntesis de la investigación realizada, encontramos que las teorías poscríticas y el campo curricular son un terreno fértil para analizar las políticas curriculares en la educación secundaria atendiendo a sus pliegues, complejidades y particularidades. Esto habilita a reconocer la potencia vigente de la escuela secundaria para garantizar el derecho a la educación de todos los y las jóvenes sin descuidar la mirada hacia sus límites cuyas raíces radican en la matriz eurocéntrica, colonial y occidental que muchas veces operan obturando procesos democráticos e igualitarios. La escuela se vuelve potencia si la vivimos como un territorio a poblar, a transitar, a construir a partir de las presencias reales que somos (Papadopolos, Duschatzky, Aguirre, 2012, p. 127).

Los dispositivos curriculares de cada una de las escuelas analizadas permitieron vislumbrar los rasgos discursivos que construyen sentidos equivalentes acerca de lo que es educar en una escuela secundaria inclusiva, como así también advertir las diferencias y particularidades de cada caso. Si bien cada dispositivo es particular y contingente, en su configuración y construcción encontramos dimensiones que son necesarias: a. dimensión material, b. trabajo en equipo, c. compromiso institucional, d. dimensión afectiva y simbólica. Respecto del primer punto, la disponibilidad de recursos para trabajar, tanto humanos como materiales, son necesarios a la hora diseñar y desarrollar proyectos institucionales. En estas escuelas este aspecto puede ser leído como uno de los puntos de partida para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Ante esta situación que podría comprenderse como una ventaja respecto de las realidades de otras escuelas, también es necesario considerar el segundo aspecto señalado, que se caracteriza por el trabajo en equipo el cual permite mediante el diálogo, la comunicación y las discusiones construir la trama de estos dispositivos en la búsqueda de objetivos en común que se van planteando en cada una de las escuelas analizadas. Esto implica necesariamente el compromiso institucional de cada miembro de ese equipo que habilita la construcción de lazos de confianza entre los propios actores institucionales, y entre estos y la escuela. Así, se teje la trama afectiva y simbólica que, no sin conflictos ni contradicciones, permite que quienes habitan la escuela se sientan reconocidos, se sientan parte y armen de este modo, un lazo de pertenencia con la institución.

Asumir la responsabilidad de educar en el presente siglo, garantizando la obligatoriedad de la educación secundaria y habilitando procesos genuinos de inclusión socioeducativa, implica pensar y hacer la escuela más allá de sus límites, más allá del



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

significado universal que la modernidad le otorgó a la misma. “La paradoja de la escuela es que se va haciendo más allá de sí misma” (Papadopoulos, Duschatzky y Aguirre, 2012, p.131). Supone arriesgarse, como dice Segato (2018), a desestabilizar lo que hay para ver el espectáculo de lo que emerge. En ese camino nos sumergimos al inicio de este recorrido cuando nos preguntamos acerca de cómo son los dispositivos curriculares que garantizan la obligatoriedad y promueven la inclusión en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rosario y a partir de allí comenzamos a desmenuzar el problema de investigación planteado. El sendero a transitar era incierto. Arrojarlos al campo de las teorías poscríticas por momentos fue arduo por la escasa producción desde estas perspectivas en el estudio de las políticas curriculares para la educación secundaria. Sin embargo, el intenso esfuerzo intelectual realizado nos da una mirada compleja del asunto, no exenta de tensiones, contradicciones y paradojas con las cuales y sobre las cuales creemos necesario trabajar, no solo para garantizar el derecho a la educación sino para cuestionarnos desde qué lugares queremos hacer posible tal garantía.



Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. En: *Revista de Pedagogía*, vol. 30, núm.87, julio-diciembre, 2009, pp.217-246. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En: *Cuadernos de historia de la educación*. Vol. 11. N° 1. pp. 131-144.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: *Sociológica*. Año 26, núm. 73. Mayo-agosto 2011. pp. 249-264.
- Almandoz, M.R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En: Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, dez., v. 1, n. 2, pp. 99-116. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. N° 10. Año 1. pp. 1-30.
- Benchimol, K.; Krischesky, G. y Pogré, P. (2015). Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense y de la provincia de Santa Cruz. En: Pinkasz (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. E-book.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Biglieri, P. (2011). El enfoque discursivo de la política: a propósito del debate sobre el pueblo como sujeto de una posible política emancipatoria. Laclau, Žižek y De Ipola. En: *Debates y Combates*. Buenos Aires: FCE.
- Buenfil Burgos, R. N. (2007). La categoría intermedia. Ponencia para el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre 2007 Mérida, Yuc.



- Buenfil Burgos, R.N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En: Jiménez, M. A. (coord.). (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor.
- Buenfil Burgos, R.N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Burbules, N. (2012). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. En: Leite García, R. y Barbosa Moreira, F. (2012). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Butler, J.; Laclau, E. y Žižek, S. (2017). *Contingencia, hegemonía universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio en tres prácticas de investigación. En: *Revista española de salud pública*. Vol. 76. Núm. 5. septiembre-octubre 2002. pp.409-422. Madrid, España.
- Carlachiani, C. (2017). Políticas públicas para la educación secundaria: entre la obligatoriedad y la inclusión. En: *Periferia. Educacao, cultura y comunicacao*. V.9.N.1 jan-jun 2017. pp. 383-405.
- Casimiro Lopes, A. (2013). Teorías pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade e culturas*. N°39. pp.7-23.
- Casimiro Lopes, A.; Virgílio Rodriguez Da Cunha, E. y Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Cerletti, L.; Neufeld, M. y Santillán, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. En: *Educa o E Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Chacrabarty, D. (2007). Prólogo. La provincialización de Europa en la era de la globalización. En Chacrabarty, D. *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.



- Chaparro Amaya, R. (2018). Tiempos (pre/post) modernos. En: Rueda, E. y Villavicencio, S. (editores). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. En: *Escenarios*. Año 14 N° 21 Facultad de Trabajo Social, UNLP. La Plata. Pp.15-23
- Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. En: *Nomádes*. NO. 23. Bogotá: Universidad Central.
- Dabeningno, V.; Austral, R. y Larripa, S. (2010). Contextos institucionales en pos de la permanencia escolar: un estudio de casos en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en: *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, DF: ISSUE. Educación.
- Denzin, N. (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Grupo LACE HUM109, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Díaz Barriga, Á. y García Garduño, M.J. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En el liceo. En *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, E. (2000). Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. En: *Cuadernos de pesquisa*. V. 34. N. 122. p.305-335. maio/ago. 2004.
- Dussel, I. (2008). *III Foro Latinoamericano de Educación: jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- Esquivel Marín, S. (2011). Michel Foucault Educador. (Creación, educación y pensamiento). En: de Alba, A. y Martínez Delgado, M. (coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios de intelección*. México: UNAM.
- Feijoó, M.C. (2002). Equidad social y educación en los años 90. IPEE-UNESCO. Buenos Aires.



- Ferreira, H. *et. al.* (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del proceso en la república argentina. En: *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. Vol. 13. Núm. 2. Mayo-agosto 2013. pp.1-29.
- Foucault, M. (1992) [1976]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michael Foucault. En Foucault, M.: *Saber y verdad*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En: Foucault, M. *Microfísica del Poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Documento de trabajo. Núm 15. PREAL.
- García Garduño, J.M. (2014). Estudio introductorio. En: Pinar, W. *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. En: *Revista páginas de educación*. Vol. 12. Núm. 1. pp.98-119.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: CLACSO. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. En *Revista Propuesta Educativa*. N° 32. Año 18. Vol.2. pp. 23-31.
- Hassoun, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De la Flor.
- Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. SITEAL.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IIPE Santillana.
- Jiménez García, M. A. (2011). Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación. En: de Alba, A. y Martínez Delgado,



- M. (coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios de intelección*. México: UNAM.
- Kravetz, S. y Castro, A. (2015). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Reflexiones desde la investigación. En: Pinkasz (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. E-book.
- Laclau, E. et.al. (2011). *Debates y combates*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Larrea Maldonado, A.M. (2018). Los procesos constituyentes como iniciativas refundacionales: el caso ecuatoriano. En: Rueda, E. y Villavicencio, S. (editores). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larripa, S. (2011). El involucramiento académico de los estudiantes: aportes de una investigación en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en: *Primer Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste.
- Lezcano, R. (2018). Centro de Actividades Juveniles: un nuevo aporte a la educación. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1689/te.1689.pdf>
- Lino Gomes, N. (2000). Iguales y diferentes: escuela y diversidad cultural. En: Gentili, P. (coord.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria. En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Homo Sapiens.
- Liotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Martínez Delgado, M. (2011). Autobiografía, genealogía y subjetivación. En: de Alba, A. y Martínez Delgado, M. (coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios de intelección*. México: UNAM.



- Martínez, M. E. (2010). Nuevas infancias: concepciones, cambios y orientaciones educativas. En: *Revista Novedades Educativas*. Infancias y juventudes. n°235, julio. Buenos Aires, 2010.
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de Lectura*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO. Homo Sapiens.
- Montesinos, M.P. (2005). En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina. En: Domenech, E. (comp.). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montserrat, R. V. (2003). Michel Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. 15, n° 37, septiembre-diciembre, 2003. pp 71-83 [Versión electrónica].
- Morelli, S. (2010). *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario: Laborde Editor
- Morelli, S. (2016). Curriculum y discurso. En: Morelli, S. (2016). *Las tensiones del curriculum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morelli, S. (2017). Abordajes poscríticos en investigación curricular. En: *Investigación cualitativa*. 2 (2). 1-5.
- Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En: Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: Editora CRV.



- Navarrete Cazales, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En: Soriano Peña, R. y Ávalos Lozano, M. D. (coords.) (2009). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos Editor.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En: *Última década*. N°44. Proyecto juventudes. Julio de 2016. pp. 109-131.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Orozco Fuentes, B. (2011). Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica. En: de Alba, A. y Martínez Delgado, M. (coords.). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios de intelección*. México: UNAM.
- Papadopulos, A.; Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2012). ¿Dónde está la escuela... más allá de la escuela? En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO. Homo Sapiens.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* United States: Louisiana State University
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, Currere and the Recurring Question of the Subject*. London: Palgrave Macmillan
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Pinkasz, D. (2015). (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO, sede argentina.
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en la Argentina. En: *Dossier revista Propuesta Educativa*. N°44. Año 24. Noviembre 2015. Vol2. pp. 8-23.
- Pogré, P. (2008). De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión. En: Dussel, I. y Pogré, P. (comp.). *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires: Propone.
- Porta, L. (2014). Pasion(es) decolonial(es). Autobiografías de profesores memorables universitarios. II Jornadas Internacionales "Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación".



- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento: Educación pública, Iglesia y Mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*. Año 4. N° 6. pp.249-266.
- Rattero, C. (2014). La pedagogía por inventar. En: Skliar, C. y Larrosa J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO Homo Sapiens.
- Rattero, C. y Chaus, A. (2015). La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 11. N°10. Enero a diciembre 2015. pp. 187-200. Rosario.
- Rattero, C. y San Román, C. (2017). (comps.). *La escuela secundaria disputa de sentidos*. Paraná: UNER.
- Remedi, E. (2005). Simposio de Guadalajara, Jalisco. En: *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE-CEE, 138-144
- Reygadas, L. (2005). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. (Política y Cultura.) Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Rosemberg, D. (2011). *Cuadernos de discusión. El dilema del secundario*. La Plata, Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Ruiz, G.; Caldo, M.; Mariani, M. y Mauceri, M. (2014). Cambios académicos e institucionales en la escuela secundaria bonaerense durante el primer ciclo de reformas. En: *Anuario de investigaciones*, vol.XXI. pp.233-244. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez Tepatzi, J. (2011). ¿Cómo se traduce el curriculum formal en una experiencia formal relevante para los alumnos de una escuela telesecundaria de México? En *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. Vol. 11, núm. 2, pp. 1-22. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Santos de Oliveira, E. A. y Dreher Heuser, E. M. (2017). O dispositivo disciplinar nos estudos de Michel Foucault. En: *AUFKLÄRUNG, Joao Pessoa*. Vol. 4. n. 2. Mai.-Ago.2017. pp.91-106.
- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. En: *Juventudes Fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*; México: FLACSO. Pp. 25-56.



- Saraví, G. (2015). Escuela total y escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO. CIESAS.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, la formulación de objetivos y la elección de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schujman, G. (2013). Concepciones de la ética y la formación escolar. En: Siede, I. y Shujman, G. (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (s/f). Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En: Segato, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 35-68.
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Homo Sapiens.
- Serrano, A. (2008). El análisis de materiales visuales en la investigación social: el caso de la publicidad. En: Gordo López, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social*. Madrid: Prentice Hall.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siskind, M. (2013). Introducción. Los intersticios de lo nuevo: para una ética de las dislocaciones globales. En: Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2014). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la escuela secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. En: *Historia de la Educación*. Porto Alegre. Maio/Ago. V.22. n.55. pp.18-37.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2018). Políticas de cambio: dimensiones convergentes y singularidades en los cinco casos provinciales. En: *Políticas*



- educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa.* Buenos Aires: FLACSO-UNICEF.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Las jurisdicciones ante el desafío de la obligatoriedad de la escuela secundaria: políticas de cambio en las provincias. En: *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI.* Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007 Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa.* N°29. Año 15. Vol. 1. pp. 63-71.
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En: Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa.* Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Dossier *La educación secundaria en la Argentina.* *Revista del IICE,* n. 33, p. 27-46.
- Terigi, F. (2015). Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. En: *Diálogos del SITEAL, OEI, UNESCO.*
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio social. En: *Educación y Sociedad.* Campinas. vol. 26, n92, p. 889-910, Especial-Out.2005. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Rosario: FLACSO Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En: *Propuesta Educativa.* Número 44. Año 24. Nov. 2015. Vol 2. pp.24-37.



- Tiramonti, G. (2018). ¿Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años setenta hasta hoy. En: *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. CABA: FLACSO:
- UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (2013). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.
- Vattimo, G. (1985). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, A. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la microfísica y el tratamiento de la multiplicidad. En: *Nuevo itinerario. Revista digital de filosofía*. Septiembre 2017. pp. 136-158.
- Verma, G. (2017). Education and social integration for all: Challenges and responses. In: *Approaches to educational and social inclusion. International perspectives on theory, policy and key challenges*. New York: Routledge.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. En: *Revista Astrolabio*. Núm. 14. CONICET. UNC.
- Walsh, C. (s/f). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. En: *Perfiles educativos*. México, v. 34. n. 135. pp. 134-148.
- Wittgenstein, L. (1986) [1958]. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica
- Zelmanovich, P. (2012). Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones. En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO. Homo Sapiens.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Homo Sapiens.



Documentos normativos

Ley 26.206/06 de Educación Nacional.

Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral.

Res. 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria.

Res. 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria: Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.

Res. 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Res. 330/17 Marco para la Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). Anexo Secundaria Federal 2030.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Extensión Educativa. CAJ. Centro de Actividades Juveniles. Lineamientos generales.

Decreto 181/09 Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución 2630/14 Diseño curricular para la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2016). Programa Secundario Completo. Dirección Provincial de Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2016). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La Educación en acontecimientos.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Estadísticas Educativas: serie histórica 2009-2018.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Indicadores educativos: serie histórica 2012-2018.

Ley Provincial 13.392. Constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios y Superior no Universitarios

Sitios web

Stirling Network for Curriculum Studies (Red Stirling para los estudios del Curriculum)

<https://www.stir.ac.uk/about/faculties/social-sciences/our-research/research-areas/stirling-network-for-curriculum-studies/>

Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>