

Compiladoras: Analía Errobidart y Gabriela Casenave

Inclusión con calidad de los aprendizajes en la escuela secundaria.

Sobre mandatos, controversias y continuidades

**Autores: Gabriela Casenave, Analía Errobidart,
Gimena Fernández, Mariángeles Glok Galli,
Gastón Marmissolle y Marianela Recofsky**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Esta obra contó con dos evaluaciones independientes y su publicación fue avalada por RES. N° 021/20 del 11 de diciembre de 2020, del Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN

**Proyecto de Investigación “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas” Cod. Acreditación: 03F/150
Período 2015-2018**

**Núcleo: Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC_Ed)
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector: Cr. Roberto Tassara

Vicerrector: Dr. Marcelo Aba

Facultad de Ciencias Sociales

Decana Lic. Gabriela Gamberini

Vicedecana Dra. María A. Gutiérrez

Autores

Gabriela Casenave, Analía Errobidart, Gimena Fernández, Mariángeles Glok Galli, Gastón Marmissolle y Marianela Recofsky.

Edición: Carolina Ferrer

Diseño y diagramación: Mario Pesci

Inclusión con calidad de los aprendizajes en la escuela secundaria: sobre mandatos, controversias y continuidades / Gabriela Casenave... [et al.] ; compilado por Analía Errobidart ; Gabriela Casenave. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN **978-950-658-527-3**

1. Inclusión. 2. Educación Secundaria. 3. Política Educativa. I. Casenave, Gabriela, como. II. Errobidart, Analía, comp.

CDD 373.011

Índice

Acerca de quienes escriben en este libro.....	5
Presentación.....	7
Introducción. Por Analía Errobidart y Gabriela Casenave.....	9
Capítulo 1: Perspectiva socio-antropológica y diseño flexible para investigar los sentidos de la educación que se construyen bajo el mandato de inclusión social. Conceptos organizadores. Por Analía Errobidart.....	17
1.1. Acerca de la perspectiva socio-antropológica.....	18
1.2. Sentidos que se construyen en la extensión de la obligatoriedad de la educación.....	20
1.3. Diseño de la investigación.....	21
1.3.1. Las escuelas secundarias vinculadas a la investigación.....	24
1.3.2. La selección de las escuelas participantes de la investigación 2015-2018.....	27
1.3.3. Dimensiones o planos de análisis donde se manifiestan prácticas y sentidos de educar.....	29
1.3.4. Momentos de la investigación e instrumentos.....	30
Capítulo 2: Pasaron Cosas. Educación pública en períodos de nuevo neoliberalismo. Por Gastón Marmissolle.....	33
2.1. Introducción y presentación.....	33
2.2. La gestión del Estado desde una perspectiva eficientista.....	36
2.3. La ¿pesada? herencia recibida.....	38
2.4. Las decisiones en política educativa.....	39
2.5. Cosas que pasaron.....	40
2.5.1. La relación de fuerza entre los gremios docentes y el gobierno: continuidades y rupturas.....	43
2.6. A modo de cierre. Cosas que pueden pasar.....	44
Capítulo 3: Inclusión de tecnologías digitales en el ámbito educativo: estrategias para reducir la “brecha digital” y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria. Por Gimena I. Fernández.....	47
3.1. Agentes externos y presión sobre los Estados Nacionales: reforma de los marcos regulatorios del sistema educativo.....	48
3.1.1. La educación en la primera etapa de reformas.....	49
3.1.2. La educación y las TIC en la segunda etapa de reformas del Estado.....	50
3.2. Diseño e implementación de políticas públicas de inclusión de tecnologías digitales en el sistema educativo argentino.....	53
3.2.1. Planes y programas de incorporación de tecnologías digitales en educación.....	54
3.3. Implementación a nivel local de propuestas de inclusión digital nacionales y provinciales: Aprender Conectados y Red de Escuelas de Aprendizaje.....	56

Capítulo 4: Los jóvenes y el aprendizaje significativo en la escuela secundaria obligatoria: dialogar entre desigualdades. Por Gabriela Casenave y Marianela Recofsky	63
4.1. Introducción.....	63
4.2. Juventudes y desigualdad social.....	64
4.3. Las escuelas como configuraciones.....	69
4.4. Aprendizajes en los desacoples. Cuando se produce el encuentro	78
4.5. Primeras conclusiones: la significatividad del aprendizaje como horizonte	82
Capítulo 5: La docencia en contextos complejos: tensionando los sentidos de enseñar y aprender. Por Gabriela Casenave y Mariángeles Glok Galli.....	87
5.1. Introducción.....	87
5.2. Los desafíos de un contexto complejo.....	89
5.3. Cuando las condiciones condicionan	95
5.4. Y hay docentes que avizoran virtuosamente los cambios de época desde la enseñanza.....	99
5.5. El vaso medio lleno	101
Capítulo 6: La escuela secundaria inclusiva y obligatoria: análisis desde la perspectiva de los equipos directivos. Organización escolar y sentidos de la educación que se mezclan, se fortalecen, se desvanecen... Por Analía Errobidart.....	105
6.1. Introducción.....	105
6.2. Los lineamientos de política educativa que se instalan en el período 2016-2019....	107
6.3. Cómo se perciben en las escuelas los cambios en la política educativa.....	108
6.4. Calidad de la educación, uso de las TIC e igualdad de género: tres propósitos que tensionan a la escuela secundaria bajo el mandato de inclusión.....	110
6.4.1. La calidad de la educación, un debate que se reposiciona en los escenarios contemporáneos.....	111
6.4.2. Las TIC en la escuela: del divorcio, al objeto fetiche para ingresar al siglo XXI.....	113
6.4.3. La igualdad de género: la promesa educativa más incumplida.....	115
6.5. Reflexiones sobre las particularidades de los cambios producidos y <i>los sentidos de educar que se generaron</i> en los equipos directivos.....	117
Reflexiones, síntesis y aperturas. Sobre los sentidos de educar. Por Analía Errobidart y Gabriela Casenave	121



Acerca de quienes escriben en este libro

Gabriela Casenave

Profesora y Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Especialista en Educación y TIC (MEyD). Especialista en Prácticas Socioeducativas (UNICEN). Profesora adjunta de la FACSO. Docente del Profesorado de Comunicación Social y la Lic. En Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Investigadora del NACT IFIPRAC_Ed

Analía Errobidart

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Educación (UNICEN). Dra en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular de la FACSO. UNICEN. Docente del Profesorado y Licenciatura de Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Directora del proyecto “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas” Cod. Acreditación: 159/F03 . Directora del NACT IFIPRAC_Ed

Gimena Fernández

Profesora de Antropología (FACSO-UNICEN). Diplomada en Alfabetización Digital (FCE-U.FASTA). Diplomada en tecnologías de la Información y Comunicación (ISALUD). Profesora de escuelas secundarias (DGEyC). Becaria doctoral CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires). Integrante y Becaria del NACT IFIPRAC-ED.

Mariángeles Glok Galli

Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Profesora de Ciencias Políticas (DGEyC). Especialista en Educación y TIC (MEyD). Maestranda en Maestría en Antropología Social (FACSO-UNICEN). Profesora de escuelas secundarias. Investigadora del NACT IFIPRAC_Ed

Gastón Marmissolle

Profesor y Licenciado en Comunicación Social (UNICEN). Profesor Adjunto de la FACSO. UNICEN. Docente del Profesorado de Comunicación Social y la Lic. En Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Magister en Metodología de la Investigación Social. Doctorando en Cs. Políticas. UNSAM (en elaboración de tesis). Investigador del NACT IFIPRAC_Ed

Mariana Recofsky

Licenciada en Comunicación Social (UNICEN). Técnica en producción mediática (UNICEN). Coordinadora del Programa de Ingreso (FACSO_UNICEN). Profesora del Programa Puentes (Fundación Loma Negra). Integrante del NACT IFIPRAC_Ed



Presentación

En los últimos años, *la cuestión de las continuidades y rupturas en torno de los sentidos de la educación* en las escuelas secundarias ha convocado las preocupaciones del grupo de investigación (Chapato y Errobidart, 2011; Errobidart, 2016). Este trabajo, en línea con aquella preocupación, presenta los resultados de una investigación denominada “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas” acreditada en el Programa Nacional de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El proyecto se desarrolla en el ámbito de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y el Grupo de investigadoras e investigadores que lo integran forman parte del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPRAC_Ed) que es la figura que nuclea y organiza los temas principales de investigación en las unidades académicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Los investigadores integrantes de este proyecto componen desde hace nueve años un grupo que se autodenominó Grupo 5 por la cantidad de integrantes iniciales que además de la pertenencia a un mismo proyecto en el año 2011, comparten actividades de docencia, extensión, difusión del conocimiento. A ese grupo inicial se han incorporado estudiantes, tesistas y becarios y algunos de ellos ya están graduados o posgraduados e integran la planta estable de investigadores del grupo.

El propósito de este libro digital es poner en el debate de la agenda educativa la voz de los actores de las instituciones educativas cuyas

acciones, a menudo, parecen transcurrir de modo ajeno a las decisiones coyunturales de la política educativa. Esas acciones que conforman la vida cotidiana escolar —tomando el concepto de vida cotidiana de Agnes Heller (1977)— produce sentidos que suturan viejas disputas que les resultan ajenas o abren líneas de fuga que les permiten crecer, crear, desarrollar otras situaciones por fuera de las prescripciones y los mandatos oficiales. De modo que articula lo funcional y lo estructural, las acciones de la vida cotidiana introducen la posibilidad de transformar el entorno social y la propia práctica.

El proyecto quedó ubicado temporalmente en la duración del mandato de la Coalición Cambiemos, de signo político opuesto al Frente para la Victoria que le antecedió. El nuevo gobierno integrado por empresarios y CEOs generó suspicacias respecto de la continuidad de ciertos logros sociales obtenidos en la década anterior, como la extensión de la obligatoriedad escolar, los programas de inclusión social que acompañaban la extensión de la escolaridad, la Asignación Universal por Hijo (UH), entre otros. Pero los principales lineamientos de la política educativa, como el mandato de la inclusión a través de la educación persistieron, en parte, porque no dependen únicamente de las decisiones de los gobiernos locales sino que desde los 90 están sujetos a las prescripciones de organismos internacionales.

Hubo cambios, sí, en el sesgo ideológico que impregnó el discurso oficial de palabras que nos retrotraen a la década de los 90 como el énfasis en la calidad educativa, la eficiencia del sistema, las competencias necesarias para habitar el mundo laboral, las exigencias a los docentes, las luchas por el salario docente, el desfinanciamiento del sistema educativo obligatorio, las importantes inversiones en tecnología, la articulación empresa-escuela, entre otras.

Sin embargo, esta investigación pretende plantear que a pesar de los cambios de rumbo político, las reorientaciones de la política educativa global y la dotación de recursos tecnológicos en las escuelas, persisten ciertas líneas de continuidad, en los sentidos y las prácticas educativas, que nos proponemos problematizar.

Finalmente, diremos que por cuestiones de comunicabilidad del texto, utilizaremos lenguaje convencional y no referiremos a diferencias de género, más allá de que adherimos al uso del lenguaje inclusivo que progresivamente va encontrando su lugar en la comunicación social.



Introducción

por Analía Errobidart y Gabriela Casenave

La idea central que recorre el enunciado de este proyecto de investigación cuyos resultados *plausibles* (o provisorios, en términos de Becker, 2018) se presentan en forma de libro digital, es que la obligatoriedad del nivel secundario produce una diversidad de interpretaciones y sentires en sus protagonistas —estudiantes, docentes, equipos escolares— que promueven la producción de sentidos diversos respecto de la educación en el contexto sociopolítico y cultural contemporáneo.

Esta idea se nutre, además, en cierto convencimiento de que la extensión de la obligatoriedad de la educación que acompaña a la política neoliberal desde la reforma educativa de los 90 y la sanción de la Ley Federal de Educación que trastocó el sentido moderno del sistema educativo argentino, conllevan rasgos de encierro propios de la sociedad de control presentada por Foucault (1978), anticipando el fracaso o destitución de las instituciones disciplinarias. Esto genera resistencias y desafíos en los sujetos cuando la escuela no ofrece nada más que encierro, como planteamos en una investigación anterior (Errobidart, 2016).

Pero también hemos relevado en el estudio mencionado y en otros estudios reconocidos (Duschatszky, 2014; Kessler, 2014; Milstein, 2012; entre otros) que la escolaridad brinda opciones a los sujetos como el desarrollo de la sociabilidad, la creatividad, la solidaridad, la proyección hacia un futuro distinto del conocido en el micro mundo doméstico.

Es preciso señalar que en el año 2015 se produce en Incheon, Corea, el IV Foro Mundial de Educación en la que los países miembros de la UNESCO producen la Declaración: “Educación 2030: Hacia una

educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Esta declaración y los objetivos propuestos en ella, marcarán los rumbos de la educación en los próximos quince años. En el período que se investiga, asistimos a su puesta en marcha a través de diferentes documentos marcos de la política educativa nacional.

Los artículos que se escriben como resultado de las indagaciones realizadas en el período 2015-2018 en cinco escuelas secundarias, ponen en tensión los sentidos acerca de la educación obligatoria respecto de la enseñanza y los aprendizajes (no necesariamente curriculares), que son vividos por los sujetos en su tránsito por las instituciones educativas.

Acerca de los marcos referenciales con que iniciamos el proyecto

La investigación toma como referencias conceptuales los aportes de la sociología crítica desde la perspectiva de Bourdieu (2011), Lahire (2004) y aportes de investigaciones educativas realizados a nivel nacional (Tiramonti, 2011; Tenti Fanfani, 2012; Kessler, 2014; entre otros).

Desde esa perspectiva, analizamos un contexto sociopolítico signado por las tensiones entre exclusión-inclusión y advertimos que los sujetos han transformado la función asignada a la escuela, más allá de que en ella pareciera persistir la reproducción de viejas y nuevas desigualdades (Gentili, 2011; Kessler, 2014). Así, mientras la estructura global propone inclusión social para los sujetos que ella misma ha excluido de su dinámica económica, éstos generan acciones por medio de las cuales se revelan, resisten y producen otros sentidos con sus prácticas, puesto que la trama social se va construyendo a través de un interjuego de relaciones y tensiones entre una estructura y las acciones de los sujetos.

Las transformaciones producidas en el nivel secundario a partir de la última reforma educativa en Argentina con la aprobación y aplicación de la LEN N° 26206/06, establece la extensión de la obligatoriedad del nivel, bajo el imperativo de inclusión. A partir de 2015, el nuevo gobierno instala un modelo eficientista (Brener y Galli, 2016) a través de diferentes mecanismos, pero sin alterar el marco legal. ¿Cómo es vivido el cambio de signo político en el gobierno de la educación, por docentes, directivos y estudiantes? ¿Qué implicancias tiene el mandato de inclusión bajo este nuevo signo político?

Los sentidos de la educación son abordados y analizados atendiendo a las prescripciones que desde la política educativa redefinen a la educación y sus instituciones; pero también, como sedimento sociohistórico de la práctica (Viñao Frago, 2006) desarrollada por los sujetos en su territorio (Gravano, 2016).

Como construcción sociohistórica, las instituciones y los sujetos se articulan en una trama simbólica en permanente reelaboración, en la que hemos podido identificar algunos núcleos de significación: la cultura escolar-la cultura barrial, cultura escolar- cultura juvenil; sentido de la educación en términos de prescripciones de la política curricular sobre las instituciones y los docentes y cómo se traduce en términos pragmáticos para los sujetos; el trabajo docente como enseñanza de contenidos específicos, el trabajo docente que se aproxima a un trabajador cultural (Giroux, 1997) o a un artesano que moldea la materia prima para; los aprendizajes significativos desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria.

Como acción de los sujetos en el territorio, identificamos ciertas regularidades con registros de investigaciones anteriores (Chapato y Errobidart 2013; Errobidart, 2016; Errobidart, 2019) y que producen perfiles o caracterizaciones de las instituciones educativas que anticiparían posibilidades de acción o resistencia para las prescripciones de la política nueva educativa. Esta articulación y referencialidad con los estudios anteriores, es incorporada a nuestro bagaje conceptual y procedimental como elementos propios del sedimento sociohistórico al que hicimos referencia anteriormente.

A partir de esos perfiles o caracterizaciones relevadas en el campo, analizamos los requerimientos realizados a las instituciones educativas, considerando las transformaciones que introducen las nuevas disposiciones de la política curricular educativa nacional y provincial, al igual que los programas y proyectos asociados a ellas. Hemos relevado el trabajo que se realiza con el nuevo Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, el Régimen General Académico y los programas que buscan mejorar y/o completar la acción educativa; la incorporación de las TIC como estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; las particularidades y problemas del trabajo docente en la actual educación secundaria; los aprendizajes que se promueven y producen en las prácticas escolares; la valoración de los aprendizajes por parte de los distintos actores escolares-sociales.

Es preciso señalar que en el año 2015 se produce en Incheon, Corea, el IV Foro Mundial de Educación en la que los países miembros de la UNESCO producen la Declaración: “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Esta declaración y los objetivos propuestos en ella, marcarán los rumbos de la educación en los próximos quince años. En el período que se investiga, asistimos a su puesta en marcha a través de diferentes documentos marcos de la política educativa nacional.

Este libro se organiza en seis capítulos que abordan diferentes planos del problema complejo que nos propusimos estudiar. Los tres primeros capítulos ponen de manifiesto un modo de abordaje de la problemática y la enmarcan en un contexto sociohistórico macro, para que en los últimos tres se recojan las voces de los sujetos en las escuelas secundarias, enfatizando en sus posiciones y prácticas diferenciadas.

El recorrido que se propone da inicio con una aproximación al posicionamiento teórico-metodológico y el modo en que concebimos un diseño flexible de la investigación en pos de relevar los sentidos de educar bajo el mandato de inclusión social. En este Capítulo 1, Analía Errobidart nos invita a introducirnos en los principios de la perspectiva socio-antropológica elegida para el diseño de la investigación, la cual se define desde el *corte cualitativo*, enfatizando en el relevamiento de los *sentidos que son significativos* para los sujetos, lo cual supone conocer y comprender la experiencia social del sujeto y las explicaciones que él mismo puede relatar sobre esos hechos y situaciones. En este primer capítulo se detalla el desafío que emprende el grupo de investigación al asumir esta perspectiva, la cual se materializa en un modo particular de *trabajo de campo* que requiere la permanencia en el territorio por donde se desplazan los sujetos, como así también la búsqueda de comprensión del contexto o de la trama que da sentido a sus acciones.

Este modo de pensar un diseño flexible de investigación permite analizar cómo los sujetos se posicionan ante la obligatoriedad de la educación, o la demanda de generar aprendizajes con calidad a partir del mandato de inclusión social desde diferentes dimensiones: la institucional, pedagógica y subjetiva. Todas ellas tensionadas por los cambios en la cultura y lo que suponen en la definición de las culturas juveniles o el trabajo docente, y posicionadas en un recorte espacio temporal específico, que el capítulo describe.

En el Capítulo 2, Gastón Marmissolle nos propone pensar la educación pública enmarcada en los lineamientos neoliberales, permitiendo de este modo contextualizar las búsquedas propuestas en el campo en las decisiones de las gestiones que se sucedieron durante la etapa del relevamiento. La intención es la de marcar divergencias pero también continuidades, pensando los elementos propios de ciertas racionalidades que se cristalizan en políticas educativas e impactan finalmente en la realidad concreta de las escuelas que formaron parte de la muestra en la investigación.

Continuando con la contextualización de las prácticas y discursos relevados para luego enfocar en cada uno de ellos, en el Capítulo 3, Gimena Fernández plantea un recorrido por los momentos en los que la política educativa incorpora a su agenda las problemáticas de la innovación tecnológica o equipamiento digital de las escuelas. Así, podremos avanzar en los principales rasgos de las dos olas de reformas propuestas por los organismos internacionales, y recuperar las propuestas de legislaciones previas a la LEN (en referencia a la Ley Federal de Educación (1993) y normativas que se desprenden de ella) que inician el camino de demandar la calidad de los aprendizajes para el acceso a la sociedad del conocimiento.

La propuesta del capítulo nos lleva a reconocer que este acceso se traduce en gran parte en la implementación de políticas educativas que promuevan la incorporación de tecnologías de la información, la comunicación y la conectividad en las aulas, así como también a analizar el modo en que dichas tecnologías se conciben y los logros y limitantes de las distintas propuestas implementadas.

Cada uno de los tres capítulos siguientes, propone la recuperación de las voces de los sujetos que habitan la escuela en la actualidad, haciendo hincapié en los modos en que leen en su cotidianidad el atravesamiento del mandato de inclusión con calidad de los aprendizajes en la educación secundaria.

Así, en el Capítulo 4, Gabriela Casenave y Marianela Recofsky nos presentan la perspectiva de los jóvenes en la escuela secundaria, recuperando la noción plural de juventudes, enmarcadas -al igual que la escuela- en un contexto de desigualdad social. La invitación, a partir de aquí, es a recuperar lo que los discursos relevados en los jóvenes develan, precisamente, sobre el ser joven en el tránsito por la escuela secundaria. Las autoras nos relatan cómo la investigación presentada ha permitido observar desacoples en la propuesta que la escuela secundaria hace a

los jóvenes en relación a los recorridos diversos de estos últimos, los elementos de las propuestas escolares que se valoran, las expectativas que se depositan sobre los jóvenes y cómo creen éstos que la escuela les ayuda a cumplirlas, y, finalmente, las transversalidades de las subjetividades jóvenes y el formato escolar con sus raíces modernas.

El relato, permeado por las voces de las juventudes escolarizadas, permite encontrarnos con diferencias tanto como con ciertas experiencias comunes en las vivencias de la escolaridad secundaria.

El Capítulo 5, escrito por Mariángeles Glok Galli y Gabriela Casenave, está dedicado a los docentes, y de sus discursos se desprende el análisis en torno a ciertos ejes que consideran transversales a su trabajo. Las autoras nos plantean un recorrido que aborda la adecuación de las prácticas docentes a las condiciones y entornos particulares de la enseñanza en un contexto sociohistórico de cambio y complejidad, pero también hace énfasis en las experiencias de elaborar nuevas estrategias en la búsqueda de generar aprendizajes significativos. Así, se presenta a través de las voces de los docentes, el desarrollo de proyectos que demandan acciones extracurriculares, delineados a la luz de los ejes transversales de las prescripciones para la enseñanza en la escuela secundaria. Se trata de una lectura de la realidad de la escuela a partir del ejercicio de propuestas interdisciplinarias e innovadoras.

Dichas estrategias no son en general ideadas en soledad, sino que conllevan una concepción del trabajo docente como construcción colectiva.

En el Capítulo 6, Analía Errobidart nos propone volver la mirada a los equipos de gestión escolar y las maneras en que buscan atender la demanda de construcción de una escuela secundaria inclusiva y obligatoria. Se recortan como problemáticas que interpelan a los equipos: la calidad de la educación en el marco de la inclusión, el uso de las tecnologías en la escuela y la igualdad de género, planteadas desde la Declaración de Incheón. Cada una de estas interpelaciones se traduce, como nos plantea la autora en el capítulo, en acciones que pivotean entre la búsqueda de transformaciones y la fuerza aún perdurable de la burocracia escolar para cooptar los cambios.

El capítulo nos lleva a analizar las decisiones de los equipos de gestión, en el camino de incorporar al menos aquello de lo nuevo que ha comenzado a ser necesario.

Finalmente, luego del recorrido propuesto en los seis capítulos precedentes, las editoras presentan una serie de reflexiones y conclusiones

sobre los sentidos de educar, en las cuales recuperan las líneas neurálgicas que recorren el libro.

Esta producción busca invitar, a quien elija interiorizarse en ella, a la reflexión sobre lo que acontece en las escuelas secundarias seleccionadas, los sujetos que la habitan, sus prácticas y los sentidos de educar que se desprenden de ellas. Esperamos que la propuesta los convoque a dialogar con nuestro análisis y también, en este ejercicio, a intentar mirar la realidad de la escuela secundaria con ojos atentos, escuchar sus voces y reflexionar sobre las tramas que se construyen y reconstruyen en torno a ella.

Referencias bibliográficas

- Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Brener, G. y Galli, G. (2019). *Inclusión y Calidad como Políticas Educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Stella-La Crujía-La Salle.
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). *La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo*. Miño y Dávila.
- Duschatszky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Errobidart, A. (comp.). (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila.
- Errobidart, A. (comp.). (2019). *Procesos de comunicación pedagógica en la Escuela Secundaria: reflexiones sobre el uso de las TIC en el aula*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/errobidartetal.pdf>
- Foucault, M. (1978). *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la inclusión excluyente*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Gravano, A. (2016). *Antropología de lo urbano*. LOM.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003/2013*. Fondo de Cultura Económica.

- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.
- Milstein, D. (2012). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (2012). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO-Homo Sapiens.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.



Capítulo 1

Perspectiva socio-antropológica y diseño flexible para investigar los sentidos de la educación que se construyen bajo el mandato de inclusión social. Conceptos organizadores

Por Analía Errobidart

Las transformaciones ocurridas en el sistema educativo a partir del ingreso al neoliberalismo como etapa socio-histórica-cultural y los cambios en el nivel secundario en particular, ocupan el interés y la práctica de la investigación del Grupo 5 desde el año 2008.

En una investigación precedente desarrollada durante los años 2008-2010 (Chapato y Errobidart, 2013) indagamos sobre los sentidos de educar que se construyen desde abajo, desde los actores que circulan en los territorios de los programas sociales que el estado ideó para sostener la nueva escolaridad secundaria obligatoria. En esta investigación pudimos comprender -luego de una permanencia prolongada en los diversos territorios donde se localizaron los programas que se definían como socioeducativos desde la política pública- que los jóvenes y los coordinadores- educadores asignaban y construían diversos sentidos respecto de la educación. En la mayoría de los casos esos sentidos eran divergentes, contradictorios y/o desafiantes respecto del discurso oficial.

Nuestro estudio actual produjo referencias empíricas y conceptuales que contrastan también con los relevamientos oficiales o aquellos que tenían cierta afinidad ideológica con los enunciados políticos de los programas, y luego de un tiempo de análisis y de defensa de nuestros hallazgos, expresados en este libro, supimos argumentar que la divergencia radicó principalmente, en la perspectiva de la investigación,

en el modo de generar las preguntas, en la continuidad e hilación de los hechos que fueron relevados en el trabajo de campo y en el lugar que pudimos otorgar a la voz en contexto de los actores, por sobre los enunciados del discurso político.

Tomamos como respaldo de nuestras decisiones metodológicas los estudios de Howard Becker (2016) —autorizados por el mundo académico— en los que expresa, marcando la diferencia de sus investigaciones con otras similares, que las escuelas no funcionan como los hospitales, los maestros no piensan su trabajo como los médicos, aunque ambas fueran instituciones estatales, aunque médicos y maestros dependieran del servicio público. Y fundamenta las diferencias introducidas por su trabajo en la perspectiva de ideas nuevas para pensar, para preguntar, para comprender e interpretar las respuestas en función de toda la organización social y de las vidas particulares de los sujetos que participaron de su investigación. Las características del trabajo de campo, en relación al objeto de estudio de nuestra investigación, se nutrieron en estos aportes que contribuyeron a dotarla de identidad.

Finalmente diremos que todo lo anterior no hace —dice el autor— que una investigación sea mejor que otra: simplemente, son diferentes.

1.1. Acerca de la perspectiva socio-antropológica

Con lo antedicho pretendemos comenzar a plantear las orientaciones idiosincrásicas del diseño metodológico que expondremos en este capítulo y la perspectiva o ideas directrices que llamamos socio-antropológicas. Señalaré los rasgos principales que la identifican y diferencian de otros abordajes.

Por **perspectiva socio-antropológica** de la investigación se define en primera instancia una investigación **de corte cualitativo** porque se orienta a relevar procesos de interpretación. En palabras de Becker (2016, p. 68):

Utilizaré cualitativas para describir a las investigaciones que prestan atención a los detalles y matices del significado en los diversos tipos de material que constituyen su objeto y, habitualmente (no siempre) describen sus datos en palabras, no números. Sus datos primarios suelen ser las observaciones del investigador o informes más o menos textuales de entrevistas, materiales históricos, etc. Los investigadores consideran el significado como algo que deben descubrir, y no como algo ya dado y no problemático.

La cuestión de considerar el **significado** aparece aquí mencionada como un tema central, neurálgico, porque está referido a los significados que son asumidos por los sujetos al dar un dato, una información. Un dato, como el recorrido por diversas escuelas indicado en la trayectoria vital de un joven, no es el mismo dato que la trayectoria escolar teórica (Terigi, 2010) que se enuncia desde el sistema educativo. Indagar acerca de la primera expresión requiere conocer y comprender la experiencia social del sujeto y las explicaciones que él mismo puede relatar sobre esos hechos y situaciones. Ésta tarea hemos emprendido desde el Grupo 5.

Otro rasgo o aspecto que particulariza a esta perspectiva socio-antropológica que se ha adoptado en la investigación es la de **trabajo de campo**. Tal como lo hacen sociólogos y antropólogos, la permanencia en el territorio por donde se desplazan los sujetos constituye un modo de aprendizaje, aporta a la comprensión del contexto o de la trama que da sentido a la acción. A partir de esta permanencia en el campo —en nuestro caso, en las escuelas y en las diferentes actividades que se desarrollan, como clases, recreos, actos escolares, jornadas con otras escuelas, talleres con estudiantes de sexto año, etc— pueden realizarse preguntas con mayor precisión, preguntas que aportan a la reconstrucción del sentido. Esa información a veces puede ser registrada con un grabador y otras no, entonces se vuelca en notas, en **cuadernos de campo** que facilitan la documentación del trabajo del/la investigador/a.

Estas notas o registros han sido interpretadas por muchos investigadores —formados en otra perspectiva epistemológica— como literatura, texto sin rigor científico. Pero sin embargo, interesados en una investigación que no busca la verdad sobre un tema sino relevar e interpretar un proceso social —como en este caso, los sentidos de la educación— los cuadernos de campo se vuelven fundamentales para construir y comprender los datos.

A partir de la documentación realizada en el campo de la investigación, cuando el investigador vuelve sobre sus notas, distanciado del momento, realiza nuevas preguntas, construye nuevas hipótesis sobre nuevas/ otras situaciones desconocidas que deja entrever la realidad social. Por esto es necesario tener un **diseño flexible**, que permita incorporar acciones no previstas inicialmente pero que favorezca la construcción de los significados y su interpretación.

Así, mencionamos cinco rasgos que dan sentido a la perspectiva socioantropológica que hemos adoptado y que hemos pretendido

esclarecer, ante la diversidad de concepciones y significados que el término ha adquirido en otros procesos de investigación.

1.2. Sentidos que se construyen en la extensión de la obligatoriedad de la educación

La interpretación de los sentidos que los sujetos —estudiantes, docentes y directivos escolares— construyen en su tránsito por la escuela secundaria ha sido indagada en una investigación próxima anterior que dio lugar al libro “Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria” (Errobidart, 2016). En él, desde un estudio de caso único analizamos, desde una perspectiva que nombramos como etnográfica, las estrategias desplegadas por los sujetos y los sentidos que construyeron acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria, en un sector social que no había tenido acceso a ese nivel educativo hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 262916/06 (LEN).

Respecto del concepto sentido, allí se expresa que:

El sentido (de educar, de las prácticas de los sujetos) se construye, entonces, socialmente. Ahora bien, si concebimos al sentido en términos de “concepciones subjetivas” (aunque con determinaciones relativas) debemos separarlo- en el caso del sentido educativo- del concepto de función. A la educación, en la medida en que se la organiza como sistema, se le puede atribuir el sentido de ser formadora de sujetos aptos para ocupar determinadas posiciones sociales (quienes obtengan el diploma serán habilitados para ciertos espacios), de formar sujetos críticos o de socializarlos para su adaptación a la sociedad (Dubet y Martuccelli, 1997), lo cual no significa necesariamente que sean éstos los sentidos que los sujetos le otorgan a la educación. Desde este planteo, abordar los sentidos nos acercaría a pensar en términos de experiencias de los sujetos, separándolos de su anclaje institucional. (Errobidart, 2016, p. 48).

El párrafo citado distingue las concepciones de sentido educativo construidas por los sujetos, de aquellos sentidos que imprimen, a modo de “funciones” las políticas educativas. Considerar que la construcción de sentido no es unívoca y que puede referir a construcciones de pequeños grupos o incluso referir a percepciones individuales nos remite

a considerar algunos aspectos de interés en esta nueva investigación: el declive de los mandatos institucionales, como sería el caso de las escuelas y las familias; la importancia que los jóvenes le asignan a los grupos de pares y las marcas de identidad producidas en la cultura juvenil para definir sentidos; las tensiones fluctuantes del entorno social que modifica, a veces de forma inesperada, las propias proyecciones que realizan los sujetos.

El desarrollo de esa investigación nos llevó además de reconstruir las estrategias y sentidos que construyen los sujetos en la escuela secundaria obligatoria, además de comprender cómo se ponía en tensión la obligatoriedad de la educación como garantía de inclusión social con la perspectiva de derecho de los sujetos.

1.3. Diseño de la investigación

Este proyecto de investigación enuncia, como se ha dicho anteriormente, a partir de los resultados de un proyecto anterior que en sus conclusiones arriba a interrogantes que aportan a la formulación de la pregunta principal: *¿Qué transformaciones en el sentido de educar se manifiestan en las prácticas de los sujetos que participan en las instituciones que componen la actual educación secundaria obligatoria, bajo el mandato de inclusión social?*

A partir de esa pregunta, se analizará cómo el/los sujetos (estudiantes, docentes y directivos) se posicionan ante la obligatoriedad (el mandato) a la educación y entonces definimos la utilización del término “mandato” de *inclusión social* como acción externa al sujeto que genera, en distintas instancias una resistencia a la extensión de la obligatoriedad de la educación que colisiona con su libre ejercicio del derecho a educarse.

Por ello el objetivo general del proyecto se propone *analizar los sentidos que se manifiestan en las prácticas de los sujetos que participan en las instituciones de educación secundaria obligatoria bajo el mandato de inclusión social, en la ciudad de Olavarría, en el período 2015-2017*¹.

El universo de análisis de esta investigación fueron estudiantes, docentes y equipos directivos de las escuelas seleccionadas y la unidad de análisis, las prácticas que ellos desempeñan en el ámbito escolar.

1.- Por cuestiones relativas a la gestión de la investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias (ME), el proyecto se extiende un año más de lo previsto, finalizando formalmente en el mes de diciembre del año 2018.

Las prácticas —y el sentido que los sujetos le asignan a las mismas— se estudia desde la perspectiva de P. Bourdieu (2007), quien describe sus cualidades relacionales y posicionales en las que el habitus va a impregnar la condición sociohistórica y proyectual de la acción. La propuesta es la de “situarse en ‘la actividad real como tal’, es decir en la relación práctica con el mundo” (Bourdieu, 2007, 85). En este sentido, se concibe a la práctica en tanto “ámbito de la dialéctica (...) de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus” (Bourdieu, 2007, 86).

Retomando el diseño de la investigación, los objetivos específicos abarcaron distintas dimensiones del problema de investigación. Desarrollaremos a continuación, sintéticamente, cada una de ellas.

Dimensión institucional. Las cinco instituciones educativas vinculadas al trabajo del grupo de investigación y a este proyecto en particular desde hace tres años, son una caja de resonancia de las decisiones macro y micro políticas. Ellas abordan, desde sus culturas institucionales, los cambios que introducen el nuevo Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, el Régimen General Académico y los programas que buscan mejorar y/o completar la acción educativa. Al mismo tiempo, la dinámica relacional y profesional de los equipos pedagógicos y de gestión educativa se modifica y cambia en la medida que los sujetos egresan del sistema (por jubilación o traslado en caso de los docentes; por egreso del nivel, cambio de escuela o abandono, por parte de las y los estudiantes).

Dimensión de relaciones sociales y prácticas. Las prácticas sociales, como se entienden a lo largo de la producción del grupo, conforman otra de las dimensiones de análisis. Se relacionan con la noción de *habitus*, elemento estructurante del mundo objetivo y subjetivo que remite a la dimensión *histórica y cultural* que toda práctica conlleva (Bourdieu, 2011). El mundo objetivo de los sujetos en el sistema educativo y la dinámica social sufren transformaciones que los sujetos procesan de manera diversa. La noción de campo en la que se desempeñan los actores desarrollada por Bernard Lahire (2002) y que remite más bien a pluralidad de mundos sociales en los que los actores desarrollan sus actividades, ha contribuido a la interpretación de los sentidos -diversos- que se construyen en torno de la educación secundaria.

En el análisis de las prácticas será necesario comprender la tensión entre los viejos sentidos educativos y los nuevos que pugnan por establecer un nuevo orden, reconociendo el proceso histórico y relacional

que dio origen a los diferentes espacios educativos, ya que ello pone en evidencia un amplio abanico de acuerdos y contradicciones sobre el sentido de la educación secundaria, que nos proponemos relevar.

Dimensión que comprende al trabajo docente. En este proceso de transformación educativa del nivel secundario aunque ya hayan pasado más de diez años de la aprobación y puesta en marcha de la nueva ley de educación, sancionada en el año 2006, el trabajo docente también se ve conmovido y presenta particularidades y problemas propios y específicos en la actual escuela secundaria. Esa es una de las hipótesis y nos proponemos avanzar en la comprensión de tales cambios.

Dimensión de los aprendizajes que los estudiantes valoran. En este estudio, adquiere relevancia indagar los aprendizajes que se construyen en la escuela, considerando que tanto el Diseño Curricular para la Educación Secundaria como el Régimen General Académico -entre otros documentos emanados de las políticas educativas- enuncian un discurso prescriptivo riguroso. Un estudio del currículum oculto (Jackson, 1999) facilitará la comprensión de los sentidos que se están construyendo en la práctica escolar de los sujetos.

Atendiendo a los hallazgos de investigaciones previas ya mencionadas, hoy sabemos que los estudiantes valoran de diferente modo, desde diferentes disposiciones psicosociales, los aprendizajes que les resultan significativos y que se producen en el contexto escolar, aunque no se vinculen con las expectativas de logro que prescribe el currículum del nivel. Relevar y analizar los aprendizajes significativos de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria es un objetivo que se repite en los diferentes proyectos de este equipo de trabajo a efectos de comprender, desde la perspectiva de los jóvenes, los logros de las transformaciones de la escuela secundaria.

Las decisiones metodológicas pretendieron atender, en todo momento, la idea de un diseño metodológico flexible.

La observación de las prácticas de estudiantes, docentes y directivos en el contexto escolar por períodos prolongados y el registro de tales observaciones, permitió construir un primer informe a partir de indicios (Achilli, 1990) que contribuyeron en la definición de los niveles o dimensiones de análisis y, fundamentalmente, en la elaboración de los instrumentos como entrevistas, protocolos de funcionamiento en las escuelas, uso de dispositivos técnicos. Esos indicios a la vez, nos acercaron más a la unidad de análisis de la investigación y a partir de ellos, se afianzó qué mirar y registrar en el campo, sin perder la capacidad

de asombro que permite identificar nuevos indicios. También, los indicios en relación a los objetivos de la investigación (general y específico) funcionaron como orientaciones clave para definir a qué sujetos entrevistar, en qué situaciones intensificar el relevamiento y otras tareas específicas del trabajo de campo.

Al momento de analizar los datos también se tomaron decisiones que colaboran en los procesos de su construcción: organización de la presentación de la información, criterios para la parcelación y organización del trabajo. Esto habla de un diseño de investigación a la vez que flexible, tiene en cuenta el devenir del proceso como también las transformaciones que se producen en la formulación inicial del problema de investigación.

1.3.1. Las escuelas secundarias vinculadas a la investigación

El proyecto de investigación “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social” forma parte de la línea de investigaciones sobre escuela secundaria del Núcleo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC_Ed).

En proyectos anteriores se ha definido el campo de la investigación recurriendo a análisis de escuelas urbanas públicas; en otro, a un estudio de caso que fue emblemático en la ciudad de Olavarría por tratarse de una escuela secundaria creada en el año 2008 en un barrio donde no había hasta entonces factibilidad de acceso a la educación secundaria. En el proyecto que se presenta ahora, se decidió ampliar la cantidad y variedad de escuelas en relación a la complejidad de los objetivos propuestos.

Inicialmente, el equipo de investigación relevó información sobre la oferta de educación secundaria en la ciudad de Olavarría, a efectos de conocer la diversidad de situaciones que se presentan y en base a ello realizar una selección de escuelas sobre la base de haber identificado los cambios en las instituciones a partir de la primera reforma educativa (Ley Federal de Educación N° 24195/93) y los nuevos cambios vinculados a la segunda reforma educativa (Ley Nacional de Educación N° 26126/06). Sabemos -por el tránsito en las escuelas- que aún perduran rasgos de los diferentes períodos anteriores.

A través de información brindada por la Secretaría de Inspección de la Región Educativa 25 y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), obtuvimos los siguientes datos:

Cuadro 1: escuelas secundarias en la ciudad de Olavarría. 2015

Escuelas secundarias de gestión estatal	Escuelas secundarias de gestión privada
22	12

Al momento del relevamiento inicial (junio de 2015) existen en Olavarría 22 escuelas secundarias públicas gestionadas por el Estado, y 12 escuelas de gestión privada.

Entre las escuelas secundarias de gestión pública, se identifican dos escuelas que dependen de la Modalidad de Educación Secundaria Técnica (ESET N°1 -en el Barrio CECO de nuestra ciudad- y la Técnica N° 2). Además, la escuela de Educación Agropecuaria N° 1, que depende de la provincia de Buenos Aires y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Dentro del grupo de escuelas urbanas, dos de ellas (Escuela secundaria N° 14 y Escuela secundaria N° 21) funcionan teniendo como sedes dos escuelas primarias cada una: esto implica que hay un único equipo directivo atendiendo a dos instituciones que funcionan en barrios próximos, entre otros aspectos novedosos y fuera de pautas de acción conocidas para el nivel secundario. Una de estas escuelas fue analizada como caso particular de estudio en una investigación anterior de este equipo (Errobidart, 2015).

Se registran dos escuelas denominadas de "extensión" y "anexo", que son escuelas secundarias rurales (ubicadas en las zonas de La Moderna y Las Piedritas). Las fuentes consultadas no pudieron establecer la diferencia entre ambas formas de denominación.

Una situación especial supone el modo de funcionamiento de la escuela primaria N° 17, que continúa ofreciendo 8 años de escolaridad, lo que implica que mantiene incorporado el nivel Educación Secundaria Básica (que se corresponde con la antigua EGB 3 de la LFE).

Otro aspecto complejo es presentado por la modalidad Adultos y Jóvenes con las ofertas de CENS y FINES. Con respecto a la primera pudimos diferenciar que el CENS contiene un plan de estudios semipresencial de cuatro años. Por otra parte, el Bachillerato de adultos tiene una duración de tres años para mayores de 18 años. La modalidad se caracteriza generalmente por tener estudiantes con diversas

problemáticas sociales, dificultades de aprendizaje, abandono escolar, repitencia o sobre-edad.

Por otro lado existe una oferta denominada Fortalecimiento Institucional de Trayectorias (FIT) que consiste en un acompañamiento de los jóvenes con repitencias reiteradas que circulan por el primer ciclo de la escolaridad secundaria. Los maestros y profesores FIT (así son denominados por los informantes) acompañan a los estudiantes de entre 15 y 17 años durante los primeros años de la escolaridad secundaria. Esta oferta educativa es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, el programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la escuela” y el Programa Integral para la Igualdad Educativa. En esta ciudad, la iniciativa es llevada adelante por las direcciones provinciales de Educación de Adultos y Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Respecto del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) que depende del Ministerio de Educación, en su primera edición ofrecía la terminalidad del nivel para aquellas personas mayores de 18 años que adeudaban finales. En un segundo ciclo del programa se apuntó a que los mayores de 18 años pudieran realizar el secundario completo en la mitad de años estipulados. Este programa ofrece un título oficial con orientación otorgado por la modalidad adultos, aun cuando se caracteriza por estar organizado por fuera de la escuela y tener diversas sedes como partidos políticos, sociedades de fomento, clubes, casas particulares, etc. En algunas localidades próximas a la ciudad cabecera de partido como Sierras Bayas, Sierra Chica y Loma Negra, la demanda de este programa es muy elevada y cada vez más jóvenes y adultos eligen finalizar el secundario con esta modalidad.

Otra experiencia relevada para la finalización de estudios secundarios, son los Centros de Orientación de Aprendizajes (COA) que funcionan en las escuelas secundarias que ofrecen también la modalidad de educación de adultos. Es allí donde se presentan los interesados en finalizar los estudios secundarios y en base a la trayectoria previamente interrumpida, se elabora un plan específico en base a sus necesidades para que puedan rendir y acreditar las materias que adeudan para obtener la titulación.

Esta breve inmersión en el circuito territorial de la educación secundaria nos permitió comprender la complejidad de la organización del nivel en el plano local. La trama institucional construida por distintos trayectos, proyectos, acciones quizá se convierta en referencia de

posibles atravesamientos en la producción de sentidos en la escuela secundaria.

En este análisis resultó un valioso aporte el estudio coordinado por Guillermina Tiramonti (2012) realizado sobre las variaciones del formato escolar en la ciudad autónoma de Buenos Aires (CABA). Aunque hay diferencias significativas entre las tradiciones organizativas del sistema educativo capitalino y el de la provincia de Buenos Aires, ya que ambos atienden a realidades diferentes, ciertos rasgos como las transformaciones del nivel secundario, pueden tomarse como aspectos comunes que anticipan las inquietudes que atraviesan los actores y las instituciones en este proceso.

1.3.2. La selección de las escuelas participantes de la investigación 2015-2018

La decisión sobre qué escuelas seleccionar y luego contactar para llevar adelante la investigación fue una tarea que implicó largas y fecundas deliberaciones. Las alternativas son variadas y a medida nos interiorizamos del funcionamiento de los espacios que resultan más novedosos por el formato, modo de construcción de la currícula, función de los docentes según las trayectorias de los estudiantes entre otros aspectos, crecía la indecisión.

Finalmente, decidimos radicar la investigación tomando como base de referencia a escuelas secundarias que respondieran al formato tradicional que bajo la LEN tienen seis años de duración, gradual, con grillas horarias de materias asignadas y bajo los requisitos formales de los nuevos Reglamentos y Regímenes Académicos.

Las escuelas se seleccionaron atendiendo a las siguientes condiciones:

- ser una escuela secundaria estatal urbana con treinta años o más de existencia
- ser una escuela secundaria privada urbana con treinta años o más de existencia
- ser una escuela secundaria estatal urbana con menos de diez años de existencia (de reciente creación)
- ser una escuela nacional en territorio provincial
- ser una escuela secundaria estatal rural

La primera condición definida nos acerca a un porcentaje del 50 % de las escuelas ya existentes en la ciudad y el partido de Olavarría. El corte temporal de 30 años se establece deliberadamente para identificar a las escuelas secundarias que ya existían con anterioridad a la LFE.

De ese 50 % —que en números absolutos son 11 escuelas— cinco de ellas fueron creadas como escuelas nacionales (Colegio Nacional, Escuela Nacional de Comercio, Escuela Normal, Escuela Técnica y Escuela Agraria). Las restantes, corresponden a escuelas secundarias creadas por la provincia de Buenos Aires con anterioridad a la LFE que estableció la provincialización de todas a las escuelas en los territorios provinciales (Ley N° 24.049/91 de transferencia de servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación Nacional a las provincias).

La segunda condición abarca a las escuelas secundarias privadas, dependientes de la Dirección de Gestión Privada (DIPREGEP), urbanas y con treinta años o más de existencia.

Sobre un total de 12 escuelas privadas urbanas, cuatro cumplen con este requisito. Las restantes fueron creadas como un modo de completamiento del tercer ciclo de la EGB y Polimodal a la luz de la LFE y más adelante, como ofertas privadas de ciclo completo.

La tercera condición —ser una escuelas secundaria estatal urbana con menos de diez años de existencia—, se corresponde con las escuelas que en un trabajo anterior llamamos escuelas secundarias de reciente creación (Errobidart, 2016) y corresponde a aquellas escuelas primarias provinciales que habiendo realizado la adecuación del tercer ciclo de la EGB en el período de vigencia de la LFE, a partir del año 2008 se reconvierten en escuelas secundarias bajo el régimen de la LEN.

Este tipo de escuelas constituyen el 50% restante de la oferta de educación secundaria de la ciudad y partido de Olavarría, y del total de once escuelas, siete se ubican en la ciudad cabecera, tres en localidades aledañas (Loma Negra, Espigas y Recalde) y existen dos escuelas secundarias rurales que no poseen independencia administrativa ni pedagógica. Estas dos escuelas rurales mencionadas, dependen (como extensión y como anexo) de una de las escuelas secundarias de reciente creación.

La cuarta condición comprende a una sola escuela que reúne la particularidad de ser una escuela nacional en territorio provincial a pesar de la Ley de transferencia de servicios educativos del año 1991 citada con anterioridad. Sucede que en la mencionada Ley quedó un espacio de indefinición respecto de las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales, y ese es el caso de la escuela secundaria que ubicamos en esta variable.

La quinta condición para integrar la selección está conformada por dos escuelas secundarias rurales, con dependencia provincial.

Siguiendo el criterio de accesibilidad (Guber, 2008), se seleccionó la primera escuela que nombraremos como centenaria pública; otra, la segunda, se trata de un Colegio Privado de una localidad cercana a la ciudad cabecera de partido, que cuenta con 120 años de antigüedad y llamaremos escuela centenaria privada; para la tercera se seleccionó una escuela secundaria de reciente creación que tiene a su cargo la gestión pedagógica y administrativa de las escuelas secundarias rurales, que llamaremos escuela sede de reciente creación. Se decidió que además del criterio de accesibilidad, esta escuela ofrecía un doble atractivo de construirse como escuela en un barrio donde no existía antes de ella una escuela secundaria y, a la vez, gestionar el inicio de dos escuelas rurales.

La cuarta condición contiene a la única escuela secundaria dependiente de una universidad nacional que existe en la ciudad, que llamaremos escuela nacional y la quinta variable contempla a una de las escuelas secundarias rurales, que llamaremos escuela rural de reciente creación.

1.3.3. Dimensiones o planos de análisis donde se manifiestan prácticas y sentidos de educar

Definimos cuatro dimensiones o planos desde donde registrar —para luego analizar— las prácticas: institucional, social, el trabajo docente y los aprendizajes que los estudiantes valoran. Analizaremos brevemente las implicancias metodológicas de esta selección.

Para cada dimensión se señalaron las categorías conceptuales con que las explicamos para poder construir los instrumentos de relevamiento y para hacer explícitos los supuestos de base con que los investigadores llegamos al campo. Esta construcción previa, lejos de constituirse en “anteojeras” que sesgaran la posibilidad de advertir y relevar “lo no documentado” (Rockwell, 1987) o de crear una mirada opaca, que no advierta las fisuras y contradicciones dialécticas, pretendía constituirse en una declaración de supuestos desde la cual podían ser interpeladas algunas de los registros y observaciones de las y los investigadores.

Definimos también, a priori del ingreso a las escuelas, ámbitos privilegiados para la indagación: la escuela en general, el aula y las producciones subjetivas. El ámbito institucional comprendería dos grandes categorías como la historia de la escuela y la cultura construida en su

devenir histórico (Viñao Frago, 2006). Incluimos en esa categoría la cultura vinculada al trabajo docente y al oficio del alumno. Y colocamos en tensión, por fuera de lo que denominamos cultura escolar, a las culturas juveniles (Cháves, 2010; Reguillo Cruz, 2012).

En el ámbito áulico pretendíamos relevar la composición y organización de la clase escolar; características de los *procesos sociales* que se desarrollan en el aula; características de la *tarea pedagógica* (Maggio, 2012; Mastache, 2012). La literatura producida en educación, acuerda que en la clase escolar se desarrollan dos procesos principales: el de la socialización de los sujetos y la transmisión de la herencia cultural a través de la enseñanza y el desarrollo del currículum.

El ámbito subjetivo nos remitió a relevar *cómo interpretan* los sujetos *los procesos educativos* contemporáneos, comparar (cuando sea posible) los cambios que observa a la luz de su propia experiencia, identificar en qué cuestiones se sienten involucrados, cuál es el sentido (la orientación, el valor) que encuentra en su trabajo (Corea, 2005; Sibila, 2012; Rascovan, Levy y Korinfeld, 2014).

1.3.4. Momentos de la investigación e instrumentos

En el diseño de la investigación que se realizó antes de la inmersión en el campo de estudios se formularon momentos que fueron modificados por las estrategias metodológicas desarrolladas mientras transcurrió la investigación.

A posteriori pueden reconstruirse con claridad tres momentos específicos en el proceso: el ingreso a las instituciones y la construcción de la relación entre el/la investigador y los actores escolares; la aplicación de los instrumentos como cuestionarios de preguntas y el análisis posterior que dio lugar a la difusión de los resultados obtenidos.

El ingreso a las instituciones y el trabajo de campo se realizó por parejas de investigadores. Con anterioridad, habíamos formalizado desde la Secretaría de C y T de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN y la dirección del NACT las relaciones formales entre la institución que propicia la investigación y las cinco instituciones educativas.

Los acuerdos se establecieron en primera instancia con los directivos escolares y luego cada uno de ellos, tanto a nivel de gestión estatal como privada, informaron a las líneas jerárquicas superiores que cada uno de los subsistemas posee.

La primera referencia directa de las/los investigadores en el campo eran los equipos de gestión y a partir de ellos, se habilitaron progresivamente otros espacios y actores. La tarea inicial consistió en conocer y consultar documentos institucionales y la permanencia de los investigadores en las escuelas, la participación de recreos, sala de profesores, actos escolares, compartir viajes en el caso de las escuelas rurales y de localidades aledañas. Todas estas acciones, abrieron nuevos espacios al conocimiento de las dinámicas sociales, de esa trama que da sentido a lo que sucede en la escuela. Y a lo que no sucede o, al menos, se espera que no suceda, lo que queda sin develar bajo el nombre de currículum oculto (Jackson, 1998).

En este primer momento se realizaron las entrevistas semi estructuradas a los integrantes de los equipos directivos. Con esa información obtenida y la información que se construía cada día en las escuelas (el campo de la investigación) se significaron algunos aspectos de las dimensiones pedagógico- didácticas, la relación de la escuela con el entorno, las relaciones sociales al interior de la escuela, que habilitaron nuevas preguntas en los cuestionarios que habían sido construidos con anterioridad.

Luego se produjo el ingreso a las aulas como observadores y se realizaron también entrevistas a docentes y a estudiantes. Fuimos observadores externos y también, cuando los protagonistas habilitaban la intervención, fuimos observadores participantes.

Con el propósito de profundizar en el conocimiento de lo que los jóvenes llaman aprendizajes significativos, se realizaron talleres con estudiantes de sexto año de las cinco escuelas vinculadas. Este proceso finalizó con un encuentro de jóvenes que se realizó en el campus de la universidad y del que participaron aproximadamente trescientos estudiantes de sexto año.

El trabajo de campo propiamente dicho tuvo una duración aproximada de diez meses. Todo este tiempo de intenso trabajo significó investigadores en instituciones educativas y a la vez, en reuniones de equipo para ajustar agendas, reorientar procesos, hacer lecturas de registros e informes de las entrevistas.

Se participó con comunicaciones en Jornadas y Congresos académicos; se publicaron ponencias en actas de intercambio y artículos en revistas; algunos integrantes participaron de paneles o mesas redondas donde se debatieron los avances de la investigación. Todos esos aportes enriquecieron las producciones que a modo de cierre del proyecto integran este libro digital.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximaciones a un enfoque constructivista indiciario". II Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, Argentina, 1990.
- Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo Veintiuno editores
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2012). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós.
- Errobidart, A. (comp.). (2015). Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria. Miño y Dávila.
- Guber, R. (2008). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós.
- Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Morata.
- Lahire, B. (2002). Campo, fuera de campo, contracampo. Revista Colección Pedagógica Universitaria (37-38), 1-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2002/no37-38/7.pdf>
- Mastache, A. (2012). Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Noveduc.
- Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2014). Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época. Paidós.
- Reguillo Cruz, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. UNAM- DIE.
- Sibila, P. (2012). ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta fresca.
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia brindada en Santa Rosa, La Pampa.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO- Homo Sapiens.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.



Capítulo 2

Pasaron Cosas. Educación pública en períodos de nuevo neoliberalismo.

Por Gastón Marmissolle

Tal vez uno de los más clásicos principios del marxismo nos sea útil para pensar este capítulo: los hombres hacen su historia, pero en condiciones que no eligen². Los actores escolares construyen en su cotidiano desenvolvimiento prácticas y sentidos en torno a la educación que dotan de significatividad a sus intervenciones. Pero en condiciones que no eligen, que seguramente desearían cambiar en muchos aspectos, que tal vez no compartan en otros y con los que se sientan identificados también en algunos aspectos.

Este capítulo intenta detenerse sobre aspectos de política educativa que afectan las configuraciones institucionales que conforman y en las que se desenvuelven los actores educativos. Se trata de orientaciones de políticas educativas que no se deciden en las instituciones que las implementan, sino en los ámbitos nacionales y provinciales, pero también transnacionales donde se diseñan los lineamientos y objetivos en áreas de políticas educativas que deben perseguir los estados que adhieren a estas prerrogativas.

Las políticas educativas aquí consideradas son aquellas que se desarrollan durante el período de gobierno de la Coalición “Cambiamos” bajo el mandato del Ing. Mauricio Macri. El desarrollo del capítulo intenta esbozar una caracterización sobre las orientaciones y

2.- “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”, Marx Karl (2006) [1852]El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. CLACSO. Red de Bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe.

fundamentos de las políticas públicas diseñadas e implementadas durante esos cuatro años.

Elegimos recuperar a Maristella Svampa (2005) como punto de partida teórico desde el cual pensar la especificidad de este proceso histórico. Según la autora cada período político no debe ser pensado como un quiebre o refundación total con el anterior como tampoco como una mera continuidad del mismo. Antes debe pensarse en un juego complejo de continuidades y rupturas con las orientaciones de políticas públicas llevadas adelante en el proceso anterior. Sobre este juego intentamos ofrecer algunas consideraciones en las siguientes páginas.

2.1. Introducción y presentación

En diciembre de 2015 el Ing. Mauricio Macri y la Lic. María Eugenia Vidal asumen el gobierno de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, respectivamente. El slogan de campaña de la fuerza política que promovió ambas candidaturas fue “cambiemos” que sostenía una coalición electoral -y no necesariamente de gobierno- de centro derecha que promovía valores de gestión empresarial para la administración del Estado como forma de superación de una forma de gestión pública caracterizada -según ellos- por la excesiva ineficiencia y corrupción como signo de gobierno del período denominado como kirchnerismo.

La alianza de gobierno se integró por la llamada Coalición Cívica, la Unión Cívica Radical y, mayoritariamente, el partido que gobernó durante dos periodos la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Propuesta Republicana (PRO). El discurso que dominó el escenario de esta alianza fue el de PRO y es por ello que denominaré a este espacio político como coalición electoral y no de gobierno, porque la mayoría de los cargos ejecutivos y los de alta capacidad de decisión quedaron en referentes de Propuesta republicana (PRO) y en los cuadros más representativos de la línea de derecha de la Coalición Cívica, y sólo cargos menores quedaron en manos de la Unión Cívica Radical.

La llegada de Mauricio Macri al gobierno, marca a la vez que la finalización de un período de gobierno el inicio de otro del que todavía no conocemos las consecuencias sociales y políticas de sus orientaciones. Al momento de escribir este artículo tanto Mauricio Macri como María Eugenia Vidal se encontraban finalizando sus respectivos mandatos en la Nación y la Provincia de Buenos Aires. Ambos habían perdido las elecciones en las cuales se presentaron para revalidar sus

cargos de gobierno. La derrota electoral no significa el fin del Pro y tal vez tampoco de la Alianza Cambiemos. Una distancia de ocho puntos en el resultado electoral nacional y una serie de triunfos electorales en provincias y municipios habla de una plataforma política todavía consolidada y con posibilidades concretas de retomar el poder en las próximas elecciones.

Analizar un período de gobierno todavía en desarrollo plantea algunas dificultades. En primer lugar si bien ya se conocen los primeros análisis de las consecuencias en diversas áreas de gobierno implementadas en la Argentina macrista no se encuentran todavía información y/o datos sociales suficientes a partir de los cuales realizar una evaluación profunda y fehaciente. De esta forma las consideraciones aquí vertidas deben ser leídas como miramientos a priori de un gobierno que todavía no había finalizado y que por lo tanto sus consecuencias no son del todo evidentes.

Otra cuestión a mencionar reside en el posicionamiento de quien escribe y vive en las condiciones sobre las que pretende enunciar algunos señalamientos sostenidos sobre evidencia empírica y la posición laboral ocupada. Quien aquí escribe es docente en el nivel superior universitario y no universitario con lo que se encuentra frente al desafío de evaluar políticas educativas por las que se encuentra directamente afectado. La enunciación de esta condición pretende no sólo hacer explícita la renuncia a toda intención de objetividad, sino establecer el lugar de enunciación y la posición desde la cual se leen las políticas educativas por las que se caracteriza la provincia de Buenos Aires y la Argentina.

Cabe, por lo antedicho, una mención a la subjetividad y objetividad en la producción de un docente-investigador. Al respecto de la posición de subjetividad y objetividad en el posicionamiento político de los profesores, Paulo Freire (2015) señala que no debe reducirse la tarea docente y su posicionamiento político a las clásicas condiciones de subjetividad u objetividad. La primera porque haría aparecer toda intención de transformación política a la sola voluntad de los actores educativos; y la segunda, porque haría aparecer el dominio de determinaciones sociales y políticas sobre los agentes educativos. Se trata de pensar una dialéctica entre condiciones subjetivas y objetivas a partir de las cuales poder pensar en condiciones concretas para la superación de las condiciones políticas en las que se implementan las prácticas educativas.

2.2. La gestión del Estado desde una perspectiva eficientista

Uno de los signos más marcados de la perspectiva eficientista en la gestión del Estado se registra en el objetivo de reducir el gasto público por considerar cómo prioridad dejar de gastar más de lo que se tiene, es decir reducir el déficit fiscal provocado por una administración deficiente del Estado. De esta manera, el término recorte se volvió a instalar en la agenda de los medios de comunicación y de la discusión política. La reducción en la magnitud del gasto, llevó a que se cometieran “errores” tales como bajas en las pensiones por discapacidad y/o becas de estudio. Errores que fueron subsanados después de la publicación de los casos en cuestión y el fuerte rechazo público que cada una de estas medidas implicó. La selección de estos dos errores u omisiones obedece al fuerte impacto público que tuvieron ambas medidas: el rechazo a la baja en los presupuestos (también denominados como gastos o inversiones) educativos como también aquellos destinados a la población con capacidades diferentes rápidamente motivó la indignación de cierto sector del periodismo y de la sociedad que emitieron un importante número de reclamos que colaboraron en la revisión y anulación de las medidas en cuestión (diario Clarín, 2019).

El objetivo de la reorientación del gasto público tuvo algunas medidas que sirven como signo de época (fuente: diarios Clarín y Página 12). Estos son:

- El aumento del gasto orientado a políticas sociales por vía de la actualización de los programas que requieren de transferencias directa de ingresos y el incremento en la cantidad de beneficiarios como consecuencia del progresivo aumento en las tasas de pobreza e indigencia
- Traslados de subsidios desde el Estado Nacional a los Estados Provinciales, como en el caso del transporte público
- La reorganización del organigrama de ministerios, trasladando a varios de ellos al rango de Secretarías dependientes de otros ministerios, como ha sido el caso del Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Salud

Estas políticas fueron acompañadas por una desregulación del mercado cambiario que permitió la depreciación o devaluación del peso argentino frente al dólar estadounidense en una relación casi de poco más de sesenta a uno al momento de escribir este artículo. Esta

devaluación se trasladó directamente a los precios de bienes de consumo ya sea durables o no, lo que provocó un aumento de las tasas de pobreza medida por ingresos hasta alcanzar valores superiores al 35% según estimaciones del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica y del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Grassi y Heintze, 2019). En la última semana de septiembre de 2019 el INDEC hace pública la cifra de 35,7 por ciento de pobres a nivel nacional medida por ingresos. La cifra aparece alarmante y se vuelve aún más si se reconoce que su medición no incluye el período temporal de agosto de 2019 cuando el peso argentino registra una nueva devaluación de su valor con respecto al dólar lo que implica el traslado a precios y por tanto, un nuevo aumento en los valores de la pobreza que probablemente alcance cifras superiores al 40% a fines del año 2019.

El aumento de la pobreza se encuentra vinculado además a la consolidación de un proceso creciente de desindustrialización que se evidencia fuertemente en los centros industriales del país que llevó a las grandes empresas a suspender turnos de producción y a reducir la empleabilidad de mano de obra, en otros casos a reducir el plantel de asalariados, mientras que en el terreno de las PYMES se registra una acelerada cadena de cierres como resultado del incremento en los costos de producción y la reducción del consumo interno.

El precio de los combustibles fue desregulado, lo que implica la liberalización de sus costos a las leyes de oferta y demanda, alcanzando un aumento del 400% en los cuatro años de gestión de Macri (Diario Clarín, 2016). El aumento en los costos de producción se vincula principalmente a la desregulación y quita de subsidios a las empresas y cooperativas proveedoras de energía eléctrica y de gas. Estos costos fueron trasladados a precios encareciendo los productos y reduciendo las oportunidades de consumo de los usuarios.

Con estos datos se ha pretendido marcar las principales tendencias del gobierno que dirigió el rumbo del país durante cuatro años.

Sobre esa base de saberes previos, se ha organizado el texto en breves apartados que buscan facilitar y organizar la lectura como también plantear una escueta mención de las orientaciones de políticas educativas que promovieron las gestiones nacionales y provinciales. La redacción de este informe se realiza desde una perspectiva a la vez que situacional o coyuntural orientada a la comprensión del presente desde una perspectiva historicista que entienda la importancia del pasado en la configuración del escenario social y político de hoy.

2.3. La ¿pesada? herencia recibida

La gestión del Dr. Néstor Kirchner (2003-2007) impulsó la reforma de la Ley Federal de Educación y, en consecuencia, se aprobaron e implementaron la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). Dos son las principales innovaciones de ambas legislaciones: la extensión de la obligatoriedad de la educación escolar formal hasta la finalización del ciclo secundario y el reconocimiento de la educación pública de calidad como un derecho universal responsabilidad exclusiva del Estado Nacional y los Estados Provinciales.

La aprobación de la nueva LEN fue acompañada de un conjunto de medidas que facilitaron su implementación. A continuación, nos referiremos a algunas de ellas.

En relación con los sindicatos docentes, uno de los signos del kirchnerismo para fortalecer el vínculo con el sector gremial educativo, se afianzó con la incorporación del marco para el tratamiento de Paritaria Nacional Docente como parte de la Ley N° 26075/2005 de Financiamiento Educativo. El marco en cuestión obligaba a los gobiernos a establecer un piso mínimo salarial, todos los años, para todos los docentes del país.

Una de las medidas más mencionadas y publicitadas como bandera del tipo de políticas implementadas por los respectivos gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner fue el aumento del monto del presupuesto nacional destinado al financiamiento de la educación pública. El acto de destinar el 6% del Producto Bruto Interno a la educación pública fue difundida como el mayor porcentaje del presupuesto nacional destinado a este rubro en toda la historia nacional. Además no faltaron comparaciones con democracias de países desarrollados en las que “sólo” se destinaba el 5% del PBI al financiamiento del sistema educativo (Pérez y Busso, 2018)

Si bien el aumento del porcentaje del PBI destinado a educación creció a lo largo del gobierno de la Dra Cristina Fernández (2007-2014) no es menor decir que la mayor parte de esta asignación de presupuesto se destina al pago de salarios de los agentes del sistema educativo. Con todo el aumento mencionado, los sistemas educativos provinciales no gozaron de fondos necesarios para mantener un adecuado mantenimiento de una infraestructura escolar anticuada y descuidada.

2.4. Las decisiones en política educativa

Después de la consolidación del proceso de globalización con la imposición de las perspectivas políticas liberales en el (des)orden internacional, se hace evidente la hegemonía de esta doctrina política sobre buena parte de los países de occidente. Para el caso argentino los gobiernos de Carlos Menem y Mauricio Macri implementaron abiertamente políticas de orientación liberal en los diversos campos de políticas pública

En lo que respecta a educación,

El cambio de gobierno en diciembre de 2015, trajo aparejadas ciertas transformaciones que se inscriben entre las tendencias privatizadoras de y en la formación docente que hoy pueden reconocerse en Argentina: la nacionalización y federalización de la pedagogía del liderazgo y el emprendedurismo; la subordinación de las políticas de formación docente a las políticas de evaluación de la calidad y el establecimiento de nuevas regulaciones para la formación y el trabajo docente (Feldfeber *et al.* 2018, p. 69).

Estas tendencias privatizadoras se registran por la fuerte presencia de empresas, muchas veces transnacionales, así como también fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG's) que comienzan a convivir y avanzar sobre el rol del Estado como responsable último de la educación pública. Esto no constituye un hecho novedoso para la educación argentina. Sin embargo, hoy los directores o gerentes de las empresas y fundaciones se encuentran como responsables del diseño y de la gestión de las políticas públicas. A ello se refieren dos reconocidas educadoras argentinas: "Justamente, a partir de la llegada al gobierno de la Alianza Cambiemos, es posible advertir un fuerte proceso de desestructuración y redefinición de la educación pública y de su apertura al capital privado" (Puiggrós, 2017).

En el plano concreto de la gestión educativa local, la perspectiva eficientista y empresarial llevó a poner fuerte atención, por ejemplo, en no "perder" días de clase. También las licencias laborales de los docentes fueron revisadas y se cambiaron las formas de administrarlas bajo el principio de que existían inasistencias sin justificación. Por otro lado, cada uno de los días no trabajados por la adhesión a medidas de protestas (paros) no fueron abonados o se descontaron de los pagos mensuales que perciben maestros y profesores.

Otra de las medidas sobre las que se avanzó en perspectiva empresarial, se observa en el intento de vinculación de la escuela secundaria y el mundo del trabajo. Este tema ya era parte de la agenda de política educativa del kirchnerismo e incluso también de gestiones anteriores de gobierno. La novedad desde el macrismo residió en que esta vez la relación entre educación y trabajo se vincula con atender las demandas de pequeñas, medianas y grandes empresas. La intención fue la de que los estudiantes de último año de nivel secundario pasen parte de su grilla horaria desempeñando una variedad de puestos laborales en las empresas en atención a las necesidades y requerimientos de éstas últimas. La propuesta no prosperó por la gran cantidad de críticas y resistencias que recibió, que se sumaron a la dificultad preexistente de las escuelas a modificar sus formatos pedagógicos (espacios y prácticas educativas).

Los principios de la Nueva Gestión Pública, que ya estaban presentes en la reforma de los '90, se reactualizan con algunos rasgos distintivos, como la idea de una gestión profesional del sector público, la importación de estilos de gestión y administración provenientes del sector empresarial, la presencia de CEO's de empresas y funcionarios formados en instituciones privadas en la gestión de programas y proyectos del sector público, y un mayor énfasis en el establecimiento de estándares y medidas de desempeño como solución a los problemas del sistema (Feldfeber et al. 2018, p. 98).

En el plano internacional, la reunión del Foro Mundial de Educación realizado en Incheón, Corea, en el año 2015, introdujo cambios que condujeron a la formulación de los objetivos 2030, marcando la agenda de la política educativa para los próximos quince años. La repercusión de los mismos, en la gestión del gobierno de Cambiemos, se analizará en próximos capítulos desarrollados por otros integrantes del Grupo 5.

2.5. Cosas que pasaron

"Esta es la nueva Campaña del Desierto pero sin espadas, con educación"
(Esteban Bullrich en la Inauguración del Hospital Veterinario de Choele Choel, Río Negro, 2016)

"Yo no me paro acá como ministro de educación, me paro como gerente de recursos humanos, eso es lo que soy para ustedes"
(Esteban Bullrich en la Conferencia Anual de la Unión Industrial, 2016)

"Festejamos cada pibe preso"
(Esteban Bullrich durante la campaña para las elecciones legislativas de 2017)

Las orientaciones de políticas públicas sólo se vuelven inteligibles cuando se estudian en articulación con los discursos que las sostienen y las condiciones sociales en las que se instalan y circulan. Los encuentros entre discursos y prácticas otorgan transparencia a los objetivos (fines) y formas (medios) de las que se valen los gobiernos para diseñar e implementar sus formas de intervención. Por ello, las citas a las expresiones del Ministro de Educación y Deporte Esteban Bullrich (período 2015-2019).

En el período 2015- 2019 tanto la ciudad de Olavarría, como la provincia de Buenos Aires y el Estado Nacional contaron con sus poderes ejecutivos pertenecientes a una sola coalición electoral: la Alianza Cambiemos. Esta condición se refuerza si se considera que los tres integrantes del Ejecutivo considerados son además integrantes de una única formación política de las que conforman el frente Cambiemos: el PRO o Propuesta Republicana, la fuerza política que nace en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y permite la llegada del hoy Presidente de la Nación al cargo de Jefe de Gobierno de la misma.

Propuesta Republicana se posiciona como una alternativa política ubicada en la derecha del espectro político, defendiendo valores tales como la eficaz administración de los recursos públicos, la transparencia o ausencia de corrupción en la administración pública y el modelo económico empresarial como forma ejemplar de administración del Estado. Estos valores, se imprimen en las orientaciones políticas de los estados nacionales y provinciales en lo que respecta al área educativa (Vómmaro, Morresi y Bellotti, 2015).

El posicionamiento político de la Alianza Cambiemos conllevó un corrimiento discursivo en lo que hace a la educación con respecto a la gestión anterior. El énfasis puesto en el reconocimiento de la educación pública de calidad como derecho universal por parte del kirchnerismo fue mantenido por la Alianza Cambiemos, pero orientado hacia una formación escolar que prioriza la inserción laboral en atención a las demandas del mercado, es decir de las empresas privadas.

Al estudiar las políticas educativas en el marco de un determinado gobierno, una consideración a observar reside en los criterios de selección para los perfiles que ocuparan los cargos de Ministro de Educación de la Nación y para la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Los primeros años de la gestión educativa nacional quedaron bajo la responsabilidad de Esteban Bullrich -reconocido administrador de

empresas privadas-, quien en el año 2017 se retira para pasar a postularse y ganar un cargo en el Congreso de la Nación luego de las elecciones parlamentarias. Bullrich había sido responsable de dirigir el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, denominación que adquirió este ministerio a partir de 2015.

Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, debe mencionarse que la cartera educativa quedó en manos del economista Miguel Sánchez Zinny.

Los cambios en la gestión educativa nacional no se evidencian solo en la selección de los funcionarios responsables, sino también en la organización de los ministerios nacionales. En el año 2017, con el propósito de reducir gastos en el Estado, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación se fusionó con el de Ministerio de Ciencia y Tecnología y con el Ministerio de Cultura. El Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación fue, durante los últimos dos años del gobierno de Mauricio Macri gestionado por Alejandro Finocchiaro.

Retomando las decisiones que se tomaron en la primera etapa de gestión en educación, observamos que una de las medidas iniciales del Ministro Bullrich fue la de dejar sin efecto los convenios entre el Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales que habían permitido el desempeño laboral de cientos de trabajadores bajo el formato de asistencias técnicas. Los principios de reducción del gasto y transparencia de la gestión fundamentaron el cese laboral de personal contratado para programas tales como Progresar, Conectar Igualdad, Centro de Actividades Juveniles, Fines, entre otros. Se iniciaron investigaciones judiciales sobre 52 universidades nacionales bajo la carátula de supuesta malversación de fondos (Rodríguez, 2017).

La segunda de las medidas implementadas fue la firma del “Plan Estratégico Nacional 2016- 2021 Argentina enseña y aprende” que presenta objetivos educativos comunes a la totalidad de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para: establecer una educación pública de calidad en atención al Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, Formación docente, Desarrollo profesional y enseñanza de calidad, Planificación y gestión educativa y Comunidad Educativa integrada.

También, en marzo del 2016 y por Resolución del Consejo Federal de Educación se crea el “Programa Nueva Escuela” orientado a que todos los estudiantes aprendan habilidades de comprensión lectora y de escritura, resolución de problemas y uso de modelos científicos para interpretar el mundo.

Otra de las medidas del ministro de educación fue la implementación del "Plan Nacional Integral de Educación Digital" (PLANIED), que pasó a comprender los programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Modelo. En diciembre del año 2016, el programa Conectar Igualdad iniciado por el gobierno kirchnerista se transfirió a la órbita de *Educ. ar Sociedad del Estado*³ dentro del Ministerio de Educación y Deportes (Decreto 1239/16). En el transcurso del año las nuevas autoridades de Conectar Igualdad modificaron las orientaciones teóricas y pedagógicas con las que venían trabajando los docentes en las provincias, al tiempo que se desfinanció la entrega de computadoras (Rodríguez, 2017; Feldfeber et. al, 2018).

2.5.1. La relación de fuerza entre los gremios docentes y el gobierno: continuidades y rupturas

Hoy podemos decir que la relación de los sindicatos docentes con el gobierno de la provincia de Buenos Aires en el período 2007-2014, influyó en la decisión electoral de 2015, tanto a nivel provincial como nacional.

El candidato presidencial del Frente para la Victoria en las elecciones del año 2015 fue el hasta entonces gobernador Daniel Scioli, quien estuvo al frente no sólo de la provincia de mayor presupuesto del país, sino también que es la provincia donde las noticias tienen mayor repercusión en el plano nacional.

El mayor grado de conflictividad se produce en el año 2014 ante los reclamos salariales insatisfechos que tuvieron como consecuencia medidas extremas como las huelgas de docentes. De allí que la mala relación que el Gobernador Daniel Scioli mantuvo con buena parte de los sindicatos docentes tuvo amplia repercusión en los medios de comunicación de alcance nacional. Algunos analistas estiman que por ello, muchos de los trabajadores del sector educación orientaron su voto hacia otras opciones que no sean aquellas representada por quién no supo escuchar el reclamo de los docentes, o lo hizo de forma insuficiente, según su consideración.

Por su parte, la gestión de María Eugenia Vidal en la Provincia de Buenos Aires tuvo una relación caracterizada por los altibajos con los gremios docentes bonaerenses. En el primer año de gestión la

3.- Fue creada en el año 2000 y alojada en el área del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

gobernadora atendió rápidamente los reclamos sectoriales y concedió un aumento que parecía cubrir el índice de inflación.

Los dos años siguientes, en cambio, se caracterizaron por la dificultad en el diálogo entre las partes, por lo cual en ambos ciclos lectivos no se lograron acuerdos en torno a los montos del aumento salarial, la práctica inusitada de descuento de los días no trabajados en el marco de las huelgas docentes y los reclamos por infraestructura, entre otros temas de la agenda de política educativa.

Otra condición que marcó la mala relación entre gobierno y sindicatos docentes fue el abierto rechazo de estos últimos al denominado Operativo Aprender, que reemplazó al Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que se ejecutaba en el país de modo trianual y que fue utilizado para construir estadísticas sobre el estado de situación de los aprendizajes de la educación secundaria en el país.

El Operativo Aprender se llevó adelante pese a la oposición gremial y los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones, contribuyeron a agrandar la discrepancia entre los gremios y el gobierno de M. E. Vidal.

2.6 A modo de cierre. Cosas que pueden pasar

Los gobiernos tienen una responsabilidad global de proveer educación pública de calidad a sus ciudadanos. Los gobiernos inteligentes miran la evidencia y la consideran para su toma de decisiones de política. Este Informe suma al cúmulo de evidencia de que los intereses empresariales en educación en general producen peores y no mejores resultados. Los gobiernos inteligentes toman seriamente sus responsabilidades que tienen de mediar en las inevitables desigualdades que existen en sus sociedades a partir del acceso a diferentes niveles de recursos. La educación no es una excepción. La falla en la mediación de la distribución de los recursos en la educación, de manera que aquellos que no tienen recursos quedan absolutamente sin chance, es un fracaso del gobierno en hacer del mundo un lugar de esperanza. Los gobiernos inteligentes también deben comprender que a mayor grado de igualdad en una sociedad, mayor será el nivel de productividad y de cohesión social.
(Feldfeber, 2018, p. 12)

Estamos convencidos que la educación puede y debe volver a ser un dispositivo de movilidad social ascendente. Para que ello suceda es condición indispensable que la educación sea igualitaria y, en consecuencia, democrática. Tales objetivos sólo serán logrados con un protagonismo central e indelegable del Estado Nacional, los Estados provinciales y los ámbitos distritales.

Si bien en términos normativos la sanción de la Ley Nacional de Educación y su homónima en la provincia de Buenos Aires han avanzado sobre la garantía del derecho universal a la educación pública de calidad, todavía queda mucho trabajo por delante para asegurar en términos concretos y reales esta condición para toda la sociedad.

La consumación de tales objetivos sólo podrá lograrse a partir de diseñar e implementar políticas educativas integrales que, además de enunciados legales sean acompañadas del financiamiento necesario para suplir la creciente desigualdad en el acceso, la permanencia y el egreso del sistema. La educación pública sólo puede engrandecerse si se consideran la complejidad social y cultural del país, reflejada en cada uno de los establecimientos educativos con los estudiantes y docentes que en ellos se desenvuelven.

En el análisis que nos ocupa, hemos observado que las medidas implementadas por los gobiernos de M. Macri y M.E. Vidal se orientaron a consolidar el fortalecimiento de los mercados y, en consecuencia, el rumbo de la educación estuvo puesto principalmente por las demandas de la producción en el marco de una política de ajuste estatal. En ese escenario, se retrotrajeron los derechos de las personas, especialmente los de los sectores más postergados. Las consecuencias sobre la educación han sido el incremento de la desigualdad y la injusticia social.

Referencias bibliográficas

- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en la Argentina*. Instituto de Investigaciones Educativas Marina Vilte- CTERA.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno Editores.
- Grassi, E. y Hintze, S. (2019). *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Prometeo Libros.
- Marx, K. (2006) [1852]. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. CLACSO. Red de Bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe.
- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, L. (2017). *Cambiamos: la política educativa del macrismo*, En *Revista Question*. Vol 1. Número 53. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*.

Taurus Vómmaro, G., Morresi, S. y Belloti A. (2015). *Mundo Pro. Anatomía de un partido fabricado para ganar*. Editorial Planeta.

Documentos citados:

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2015). *Argentina enseña y aprende. Plan estratégico nacional 2016-2021*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf>

Consultado en setiembre de 2019.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>

Consultado en septiembre de 2019

Publicaciones en periódicos:

Pagano, M. (27 de septiembre de 2019) (Sin aviso) Desde junio, El gobierno empezó a dar de baja pensiones por discapacidad. Clarín. https://www.clarin.com/economia/junio-gobierno-empezo-dar-baja-pensiones-discapacidad_0_BJXfQsFM.html

(S/D de autor) (8 de noviembre de 2019) Los rubros que más peso ganaron en el gasto público durante la era Macri: intereses y jubilaciones. Clarín. https://www.clarin.com/economia/rubros-peso-ganaron-gasto-publico-macri-intereses-jubilaciones_0_x3IMGDbE.html?adcmp=AAA_-_Search_-_Paywall_-_DSA_-_Todo_el_Sitio&gclid=Cj0KCQiAqo3-BRDoARIsAE5vnaKwvvgpk9ScG287Q0g5cRoTSCMIEkKi3cW19AQubnP3gMDpAe9QirkaAu09EALw_wc

(S/D de autor) (3 de mayo de 2016) Juan José Aranguren: "Si el consumidor considera que el precio del combustible es alto, deja de cargar". Infobae. <https://www.infobae.com/2016/05/03/1808689-juan-jose-aranguren-si-el-consumidor-considera-que-el-precio-del-combustible-es-alto-deja-cargar/>



Capítulo 3

Inclusión de tecnologías digitales en el ámbito educativo: estrategias para reducir la “brecha digital” y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria.

Por Gimena I. Fernández

La educación no se mantiene ajena a las transformaciones socioculturales, económicas, políticas y al avance tecnológico que ha tenido lugar en las últimas décadas. Michael Serres (2015), Alexander Baricco (2008, 2019) entre otros referentes de la cultura digital nos ayudan a comprender la intensidad de la revolución cultural y tecnológica de nuestro tiempo. Sus ideas nos sitúan de manera crítica ante el escenario de revolución tecnológica en relación a la construcción de derechos, de política, de inclusión en el mundo productivo y de vivir el espacio virtual. Serres nos dice *“vivir en un nuevo espacio no es inocente”*.

En esas pocas líneas cargadas de sentido, la escuela tiene marcado un gran desafío. Hacia él se han orientado las últimas reformas educativas de las que hemos sido protagonistas. El discurso que fundamentó la primera oleada de reformas en el ámbito educativo hacía referencia a los múltiples beneficios y soluciones que otorgaba la tecnología en sí misma para formar a los futuros trabajadores de la sociedad de la información, en una clara respuesta a las demandas de la economía. Una década más adelante, se desplazó el eje del aspecto meramente económico para dar paso a discursos fundamentados en la motivación y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los jóvenes, con la posibilidad de brindar herramientas y habilidades que les permitan hacer un ejercicio pleno de su ciudadanía.

En América Latina, las transformaciones de la educación se realizaron con gran influencia de los agentes externos, sean organismos internacionales o capitales privados con interés en el potencial mercado que se abre en el ámbito educativo, contribuyó a la conformación de una agenda educativa que contemple la reforma de los marcos regulatorios de los sistemas educativos como así también una redefinición de sentidos, discursos y/o prácticas asociadas a la incorporación de la tecnología en la práctica áulica cotidiana, bajo el imperativo de la inclusión social y la necesidad urgente de la alfabetización digital.

El desembarco masivo de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo en los últimos quince años, ha precipitado un cambio de paradigma en la educación, donde docentes y estudiantes se vieron obligados a “desarmar” su lógica de enseñar y aprender, para dar lugar a habilidades, estrategias y herramientas que suponen la incorporación de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sumadas a los conocimientos académicos, las TIC contribuyen al desarrollo de competencias transversales a la formación de los jóvenes, tales como la resolución de problemas a partir de la creatividad y el trabajo colaborativo, lo que fortalece la comunicación interpersonal al mismo tiempo que impulsa su participación en clase.

El objetivo del presente trabajo será identificar momentos de la política educativa en los cuales la incorporación de la “cuestión digital/tecnológica” (Buckingham, 2008) en la agenda resulta relevante en relación al proyecto productivo y cultural que se ha propuesto. Se analizará, además, cómo la escuela contribuye o no para desarrollar esa agenda y presiona para instalar una demanda que no surge de la necesidad manifiesta de los actores implicados directamente en el proceso educativo. Finalmente, se incluye una descripción de la implementación de planes y programas de incorporación de tecnología en las escuelas secundarias en el período 2015-2019, en el territorio donde se realizó la investigación que nos ocupa.

3.1. Agentes externos y presión sobre los Estados Nacionales: reforma de los marcos regulatorios del sistema educativo

El ingreso a la globalización y su modelo económico, el neoliberalismo, significó para los países latinoamericanos, aceptar la influencia de

organismos internacionales en las decisiones locales. En Argentina la primera etapa de reformas estatales (Oszlak, 1999) se orientó a redefinir el papel del Estado, reestructurar las instituciones y reducir el gasto público. El neoliberalismo atribuía la crisis económica existente a una intervención excesiva del modelo estado-céntrico y, en ese sentido, la resolución del problema consistiría en "...correr las fronteras, sustituyendo estado por mercado, estableciendo un nuevo esquema de división social del trabajo y desregulando la actividad económica" (Oszlak, 1999, p. 4).

La acción de desregulación estatal sobre los servicios públicos tuvo un alto impacto en educación, al sentar las bases para una reforma posterior en la que se desarrollaría la idea de menor (estado) a mejor (funciones), parafraseando el título del artículo que se está citando. Desde el análisis y el pensamiento del autor, la primera etapa de reforma resultaría "fácil", debido a que, al igual que en una intervención quirúrgica, el objetivo era extraer áreas de competencia estatal, reducir el ámbito de gestión. En cambio, la segunda sería la que presente mayores complejidades por la implicación social que supone el fortalecimiento de las instituciones después de una drástica reducción de funciones y responsabilidades.

La cuestión a destacar es que ambas reformas, para su implementación, requirieron de importantes sumas de financiamiento externo que operan como base de la permanencia de estos agentes en las decisiones estatales.

Ambas etapas contribuyeron a la conformación de una agenda educativa que incluyó la reforma de los marcos regulatorios como así también una redefinición de sentidos, discursos y/o prácticas asociadas a la educación en nuestro país. Esta incidencia se hizo más explícita a partir del ingreso formal al modelo neoliberal-global imperante desde la década de los 90, y la tendencia no ha sido modificada por ninguno de los sucesivos gobiernos.

3.1.1. La educación en la primera etapa de reformas

Durante la década de los '90 se llevaron adelante importantes procesos de reforma del sistema educativo, que confluyen en la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195/93. En el marco del achicamiento del Estado, se aprobó una norma que implementaba la descentralización

de los servicios educativos y su transferencia a las provincias (Ley 24049/91), lo que generó una fragmentación de las unidades escolares y un desfinanciamiento del sistema educativo nacional.

En ese contexto, los diseños curriculares de la primera reforma incorporan los programas de integración de las TIC en el sistema educativo. De forma explícita en programas y contenidos curriculares, o implícita en determinadas estrategias de gestión, comienza a aparecer en la agenda de política educativa la incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Por citar algunos ejemplos, se puede hablar del diseño e implementación del *Plan Social Educativo*, en 1993, o el *Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Media*, en 1994. Dichas iniciativas contemplaban el otorgamiento de becas y/o infraestructura, pero no tenían cobertura universal en las escuelas estatales, sino que estaban destinadas a aquellas cuya matrícula estaba compuesta por sectores de mayor vulnerabilidad social o necesidades básicas insatisfechas.

Esta primera etapa del neoliberalismo en Latinoamérica comienza a ceder y dejar paso a la segunda etapa, luego de los alzamientos de 1994 con el llamado “Tequilazo” producido en México; un antecedente del 2001 argentino que hacen repensar, a los organismos internacionales, las medidas “quirúrgicas” adoptadas en los países pobres. Comienza entonces, una segunda etapa menos drásticas pero quizá, más difícil ya que se tratará de producir a la vez, la inclusión social de los excluidos de la primera ola y mejorar las funciones del Estado.

3.1.2. La educación y las TIC en la segunda etapa de reformas del Estado

En el año 2003, comenzaron las reformas en las normativas destinadas a atender a las problemáticas del sistema educativo, consecuencia de la fragmentación y desfinanciamiento de la educación durante la década del '90. Ruíz y Scioscioli (2018) sostienen que las reformas y normativas que se implementan a partir de 2003 buscan dotar de homogeneidad, en términos institucionales y académicos, al sistema educativo argentino. En esta misma línea, Finnegan y Pagano (2007) consideran fundamental la sanción de tres leyes que allanaron el camino para la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006, por el hecho de que se establecen como las bases jurídicas de un sistema

que garantice el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en materia educativa: Ley de Garantía de la duración del Ciclo Lectivo N° 25864/04; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05; y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05.

En un escenario en donde se posiciona a la educación como una prioridad nacional, considerada un bien público y un derecho personal y social, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), en la cual se propone como concepto central que articula la propuesta de la *inclusión educativa*. Ruiz y Scioscioli (op.cit.) analizan el texto de la norma y sostienen que, en sus artículos, se hace explícito que el sistema educativo debe contemplar las particularidades, por lo que hace hincapié en el respeto de la diversidad e interculturalidad, con el objetivo de promover una educación integral e inclusiva. Para ello, tanto el Ministerio de Educación como el Consejo Federal de Educación, fijarán y desarrollarán políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación y discriminación. A partir de ello, se intenta garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos en todos los ciclos y modalidades. Al mismo tiempo, se produce la ampliación de la obligatoriedad, desde el nivel inicial hasta la finalización de la escuela secundaria, completando el proceso de extensión de obligatoriedad de la educación formal iniciado con la Ley Federal de Educación en 1993.

Uno de los aspectos que aparece enunciado en el texto de la LEN, y que marca una continuidad con lo expresado en el discurso que fundamentó las políticas educativas de la década del '90, es la **calidad** de los aprendizajes que debe ofrecer el sistema educativo. En el artículo 84, se enuncia como obligación del Estado, garantizar las condiciones materiales y culturales para que los/las alumnos/as logren aprendizajes de calidad. Dentro de los aprendizajes fundamentales, en el artículo 88 se menciona, como contenido curricular indispensable para la inclusión en la sociedad del conocimiento, el acceso y dominio de las tecnologías digitales.

En pos del cumplimiento de la normativa, para garantizar los recursos materiales que posibiliten la incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo, desde el Ministerio de Educación se impulsaron propuestas de provisión de equipamiento informático y multimedia para establecimientos de todos los niveles educativos y modalidades, tales como el *Programa de Mejoramiento de la Educación Rural* (PROMER, 2006) y el *Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento*

de la *Equidad Educativa* (PROMEDU, 2008). Otra línea de política educativa en relación a TIC es la que se basa en el modelo 1:1, es decir una computadora portátil para cada alumno y cada docente. Las primeras experiencias de implementación de este tipo de programas datan de mediados de la primera década del 2000, a partir de iniciativas jurisdiccionales en Río Negro y San Luis.

En 2009, y en coincidencia con la etapa de discusión y elaboración del proyecto iberoamericano *“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”*, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó el programa *“Una computadora para cada alumno”*, destinado a los estudiantes y docentes del ciclo superior de escuelas secundarias técnicas y funcionó como antecedente del Programa *Conectar Igualdad* (2010) que amplió la cobertura a incluir a todos los estudiantes y docentes de educación secundaria, de educación especial y de los Institutos Nacionales de Formación Docente.

La educación debe enfrentarse al desafío de consolidar la expansión, pero esto está ligado a la transformación de la identidad, procesos internos y formas de organización del nivel medio.

Sin esta reforma integral, el objetivo de garantizar una *educación inclusiva, equitativa y de calidad*, como se promueve desde Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y otros organismos internacionales con injerencia en la política educativa regional y nacional, se verá seriamente comprometido; será difícil masificar la escolarización hasta el nivel secundario, de manera sostenible y con sentido para los jóvenes (Pedró, 2017).

En pos del trabajo para el logro de objetivos y metas planteados a nivel macro, el Ministerio de Educación trabaja de forma mancomunada con distintas organizaciones regionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), o el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), por citar algunos ejemplos.

Desde el discurso de los actores que toman decisiones respecto al funcionamiento del sistema educativo, se reconoce la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola a los requerimientos de una sociedad digital e interconectada, por lo que se propone la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se evidencia un análisis crítico y reflexivo en torno a la

potencialidad que ofrece el uso de las tecnologías digitales en el aula y su impacto en los aprendizajes, como tampoco la formación docente para ese fin y la modificación, adaptación y/o actualización de los contenidos curriculares de acuerdo a las demandas de la sociedad actual.

Puede decirse que en el período de gobierno comprendido entre los años 2015-2019 se observa una tendencia que podríamos nombrar como *filotecnológica* en educación, en el marco de un discurso que se inclina por la incorporación de las TIC como recursos individuales, haciéndose cargo el estado de la provisión de dispositivos tecnológicos de uso común en los sectores más vulnerables.

3.2. Diseño e implementación de políticas públicas de inclusión de tecnologías digitales en el sistema educativo argentino

En América Latina, y en Argentina particularmente, la incorporación de dispositivos informáticos en educación ha pasado por distintas etapas. De acuerdo al recorrido que plantea Morales (2015), las iniciativas públicas y privadas de incorporación de tecnologías digitales en educación comienzan en la década de 1980. Esto se produce en línea con la creciente incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas.

En este sentido, Morales (2015) considera que, como parte de estrategias educativas regionales en el marco de políticas globales, se reconoce discursivamente la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola a los requerimientos de una sociedad digital e interconectada, y de una economía planetaria, por lo que se propone la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a infraestructura, en la última década, se visualiza un aumento porcentual en la posibilidad de acceso a las tecnologías digitales en el ámbito educativo: *netbooks* y dispositivos portátiles mediante políticas estatales, como Conectar Igualdad o Aprender Conectados, la masividad de acceso/uso de *smartphones* o teléfonos inteligentes en los distintos sectores socioeconómicos, la posibilidad de conexión inalámbrica, etc., comienza a edificar nuevos modos de interactuar en la escuela, al mismo tiempo que obliga a la resignificación de la noción de “brecha digital”.

3.2.1. Planes y programas de incorporación de tecnologías digitales en educación

De acuerdo a los resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina (Steinberg, C. y Tedesco, J. C., 2015), el programa *Conectar Igualdad* representa, en el nivel secundario, la política de mayor envergadura en pos de la universalización del acceso a las TIC en escuelas y profesorados. Sancionado en 2010 a través del Decreto N°459/10, su objetivo es proporcionar una computadora a todos los alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias, de educación especial, e institutos de formación docente de todo el país. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta, y elaborar propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Contempla el uso de *netbooks* tanto en la escuela como en los hogares de los alumnos y de los docentes.

En la fundamentación del programa se puede identificar el problema al que se intenta dar una solución: uso y conocimiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En una sociedad heterogénea y con desigualdades, se piensa que la escuela es el medio por el cual democratizar el acceso al conocimiento. Es por ello que, a partir de la entrega de *netbooks* y la oferta de capacitaciones a docentes, se propone reducir la “brecha digital” y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria, al promover valores como la integración y la inclusión social.

Es el Estado Nacional el que asume la responsabilidad de brindar una respuesta efectiva a este problema, e introduce en los diseños curriculares la necesidad de aprendizaje de competencias de gestión de información, comunicación, intercambio con otros en un mundo global, capacidad de innovación, etc.

El programa *Conectar Igualdad* es reemplazado en 2016 por las medidas tomadas en el marco del “*Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende*”, diseñado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para

el desarrollo integral de los sujetos. Para el logro de dichos objetivos, se establecen como ejes centrales de la política educativa nacional los siguientes puntos: aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; planificación y gestión educativa; comunidad educativa integrada.

Por otra parte, el plan contiene ejes transversales en pos de generar condiciones y oportunidades para el desarrollo de los objetivos específicos en contextos diversos y cambiantes, a saber:

1. Innovación y tecnología: prácticas innovadoras a partir de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la gestión institucional.
2. Políticas de contexto: planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizadas.
3. Evaluación e información: evaluación y uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y las autoridades provinciales y nacionales para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

Posteriormente, tal como se establece en el documento Orientaciones pedagógicas de Educación Digital, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la ONU, y el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende, en 2018 se diseña e implementa el plan *Aprender Conectados*⁴.

Aprender Conectados se presenta como una propuesta de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro. Implementa educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios y para Institutos de Formación Docente.

En términos de infraestructura, prevé dotar a los establecimientos educativos de gestión pública de equipamiento tecnológico: aulas digitales móviles (equipadas con dispositivos digitales y accesorios como *tablets*, *netbooks*, proyectores, etc.) y laboratorios de programación y robótica (*drones*, laboratorios digitales, impresoras 3D, robótica, realidad virtual, plataformas educativas, etc.). También se contempla la construcción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica, con el objetivo de facilitar la integración curricular de las tecnologías en el aula.

4.- Creado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, bajo Resolución Ministerial N°1410/18.

Desde principios de 2020, la gestión de las políticas de innovación e integración de la tecnología en educación está a cargo de EDUCAR, Sociedad del Estado. Dentro de sus principales acciones se encuentra la compra, la entrega y el mantenimiento de toda la tecnología incorporada al sistema educativo. También se encarga del desarrollo de software, plataformas de aprendizaje y producción de materiales digitales.

A efectos de realizar una síntesis gráfica de los programas presentados, se ofrece el siguiente cuadro:

Síntesis de planes y programas de incorporación de tecnologías digitales en educación secundaria		
Programas relevados	Período de vigencia	Principales características y acciones
Programa Conectar Igualdad	2010/2016	-Infraestructura: entrega de netbooks para estudiantes y docentes (modelo 1 a 1). -Capacitación docente. -Repositorio digital en portal educ.ar.
Argentina Enseña y Aprende: Aprender Conectados	2016/2019	-Infraestructura: aulas digitales móviles, laboratorios de programación y robótica. - Construcción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica para niveles obligatorios e Institutos de Formación Docente.
EDUC.AR Sociedad del Estado	2019/continúa	-Infraestructura: entrega de netbooks, tablets y/o smartphones para estudiantes (modelo 1 a 1), mantenimiento y actualización de software. -Capacitación docente. -Desarrollo de plataformas, portales y entornos digitales. -Repositorio de contenidos digitales.

3.3. Implementación a nivel local de propuestas de inclusión digital nacionales y provinciales: Aprender Conectados y Red de Escuelas de Aprendizaje

En Mayo de 2018 se presentó el programa de innovación y mejora escolar denominado “Red de Escuelas de Aprendizaje”, una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento (DPEyP)

dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. La participación de los establecimientos educativos fue voluntaria, a raíz de una invitación cursada por la DGCyE en 2017. A partir de la convocatoria, para una primera etapa, se seleccionaron 2000 escuelas (22% del interior de la provincia y un 78% de AMBA). En el caso del partido de Olavarría, los establecimientos educativos del nivel secundario que forman parte del programa son los EES 3, 3 Anexo 3031, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 19 y 20.

El programa contempla la capacitación a 7.000 docentes, la incorporación de tecnología en las escuelas, suministrando 8.000 celulares para uso didáctico, **drones** y equipamiento en robótica, material didáctico, conectividad en los establecimientos educativos y obras para la mejora en la infraestructura escolar, entre otras iniciativas. Para la totalidad de los establecimientos, se implementaron las siguientes estrategias:

- Capacitación a directores en postítulo de Actualización en Gestión y Conducción Educativa (con una carga horaria de 200 hs., modalidad de cursada semipresencial, en articulación con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés).
- Capacitación a docentes referentes en por lo menos una de las áreas de abordaje propuestas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Clima Escolar y Educación Emocional, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Medios Digitales para el Aprendizaje, Fortalecimiento de Alfabetización y Acompañamiento de Trayectorias Escolares.
- Acciones de capacitación para docentes no referentes, fundamentalmente en el área de Prácticas del Lenguaje y Matemática de nivel superior.
- Entrega de material: libros, celulares y dispositivos de innovación pedagógica.

Sintéticamente y a modo de registro de la implementación del programa Aprender Conectados en la Región Educativa N° XXV⁵ de la provincia de Buenos Aires, se presentarán algunos rasgos de la llegada al territorio escolar. En el mes de julio de 2019, de acuerdo al testimonio de la coordinadora de Educación Digital, dependiente de la Dirección Provincial de Innovación de Tecnología Educativa, en medios de comunicación locales (El Popular, 2020), nueve establecimientos de educación secundaria del partido de Olavarría recibieron, en el marco del

5.- Integrada por los distritos de Azul, Bolívar, Olavarría y Tapalqué.

programa, un aula digital móvil (dotada de *netbooks* con dos sistemas operativos —*Windows* o *GNU/Linux*— variedad de aplicaciones educativas, *kits* de robótica y programación).

A nivel local, se puede decir que se complementa la implementación de programas nacionales y provinciales. Un amplio porcentaje de los establecimientos de nivel secundario que formaban parte de la Red de Escuelas de Aprendizaje (DGCyE), eran también destinatarios de las iniciativas del plan Aprender Conectados.

Dentro de los establecimientos seleccionados por los organismos nacionales y provinciales para la puesta en práctica de los programas, se encuentran dos que forman parte de la muestra del proyecto de investigación: la escuela centenaria pública y la escuela de reciente creación.

Mientras que los directivos cursaron el postítulo de manera semi-presencial, se seleccionaron docentes referentes que participaron periódicamente de capacitaciones en servicio desarrolladas en la ciudad de Azul. Los docentes referentes asumieron el compromiso de mejorar su práctica áulica a partir de los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, de ser agentes multiplicadores en sus escuelas y socializar con los pares dichos saberes. Las instituciones recibieron recursos tecnológicos que permitan a los docentes llevar a la práctica los contenidos teóricos abordados en los encuentros.

En el caso de la escuela de reciente creación, la convocatoria a docentes referentes se realizó en el marco de la reunión plenaria en la que se establecen lineamientos para el inicio de ciclo lectivo, en la que estaban presentes profesores de sede, anexo y extensión. En aquella oportunidad, los directivos comentaron brevemente el objetivo del programa Red de Escuelas de Aprendizaje, las áreas en las que se iba a realizar la capacitación y el rol que debían asumir los docentes referentes. En ese mismo acto, indicaron posibles referentes del área de Prácticas del Lenguaje y Medios Digitales para el Aprendizaje, y abrieron la convocatoria voluntaria para el resto de las temáticas. Finalizada la reunión, ya se encontraba completa la nómina de docentes referentes de la institución.

Desde la Coordinación de la Red de Escuelas de Aprendizaje (DGCyE) se diseñó una propuesta de capacitación que contempló encuentros presenciales -de frecuencia mensual, con modalidad taller y duración promedio de 4hs.- y acompañamiento virtual. Entre marzo y agosto de 2018, fuentes oficiales indican que se realizaron encuentros mensuales,

entre 5 y 7, según el área. Una vez finalizado el encuentro presencial, se otorgaba -en formato papel o digital- un guión o síntesis de la capacitación, que funcione de insumo para las jornadas de multiplicación institucionales. Sin embargo, los docentes referentes de reciente creación no cumplieron con el compromiso asumido al momento de la postulación/selección: no organizaron encuentros a posteriori, de cada una de las áreas implicadas, con el objetivo de socializar con los colegas las experiencias y/o saberes adquiridos en el marco de la capacitación. Tampoco pudo relevarse la realización de propuestas de trabajo áulico que contemplen el uso de alguno de los recursos digitales de los que fue provista la institución.

Respecto a la experiencia de la escuela centenaria pública, la directora completó el postítulo de Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa y recibió en Septiembre de 2019 una distinción por parte de autoridades gubernamentales de la provincia de Buenos Aires. Su propuesta de investigación en el marco de la formación contempló un diagnóstico institucional que permitió identificar un alto índice de repitencia en los estudiantes. A partir del trabajo articulado entre docentes referentes, equipo de orientación, preceptores y equipo de conducción se desarrolló en el marco de la Red un plan de acción con foco en la actualización de las prácticas de enseñanza de los docentes y un acompañamiento cercano de la trayectoria de los estudiantes.

Comentarios finales

Las políticas públicas de incorporación de tecnologías digitales en educación, en toda América Latina, formaron parte de estrategias adoptadas por los Estados en consonancia con la agenda de organismos internacionales y agentes privados, en el marco de la transformación de distintos aspectos de la vida social, fundamentalmente la economía global.

En el caso argentino, el sistema educativo históricamente ha sido objeto de cuestionamientos y múltiples reformas. La más reciente de ellas, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206/06, en la que el Estado se asume como el responsable de garantizar el acceso a la educación y el conocimiento, entendidos como derechos personales y sociales.

Para ello, desarrolló e implementó múltiples políticas y programas, en pos de la inclusión educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza y

los aprendizajes. Para citar algunos ejemplos, se puede hacer referencia a Conectar Igualdad y Aprender Conectados, dos de las más recientes políticas de alfabetización digital con énfasis en la inclusión y la calidad, respectivamente, en línea con los objetivos para la educación de los gobiernos que las diseñaron (Benítez Larghi y Welschinger, 2020).

En sintonía con lo propuesto por Benítez Larghi, Lemus y Welschinger (2015), compartimos la idea de que la desigualdad se mantiene como una temática transversal a la relación TIC-EDUCACIÓN, pero se profundiza en relación al uso significativo de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la dinámica social. En este sentido, a partir del análisis de la implementación de programas y políticas de inclusión digital a nivel local, se vuelve necesario comenzar a hablar de apropiación de las tecnologías digitales, en lugar de “brecha”, para reflexionar sobre los usos, sentidos y prácticas que los sujetos le otorgan a las mismas en los contextos en los que se encuentran insertos.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama.
- (2019). *The game*. Anagrama.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M. y Welschinger, N. (2015). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Revista Ensamblés*, (1), 57-81.
- Benítez Larghi, S. y Welschinger, N. (2020). Once puntos para una futura política de inclusión digital. *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/once-desafios-para-el-futuro-del-conectar-igualdad/>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. FLAPE.
- Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación en Lago Martínez, S. (coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate*. Teseo.
- Oszlak, O. (1999). De menor a mejor: el desafío de la “segunda” reforma del estado. *Revista Nueva Sociedad*, (160). <https://nuso.org/articulo/de-menor-a-mejor-el-desafio-de-la-segunda-reforma-del-estado>
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para transformar la educación*. Fundación Santillana.

- Ruiz, G. R. y Scioscioli, S. (2018). El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (114), 105-129.
- Serres, M. (26 de febrero de 2015). Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva" [discurso principal]. Disponible en: <https://youtu.be/8qh44YFczt0>
- Steinberg, C. y Tedesco, J. C. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina*. Programa TIC y Educación Básica. Las TIC y la educación secundaria en la Argentina. UNICEF.

Leyes y documentos oficiales consultados

- Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires. (2019). Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019. La Plata: Autor.
- Ley N°26.206 de 2006. Ley Nacional de Educación. 14 de diciembre de 2006.
- Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. CABA: Autor.

Publicaciones en periódicos:

<http://www.elpopular.com.ar/132800-16/11/2020>



Capítulo 4

Los jóvenes y el aprendizaje significativo en la escuela secundaria obligatoria: dialogar entre desigualdades.

Por Gabriela Casenave y Marianela Recofsky

4.1. Introducción

Preocuparse por los jóvenes destinatarios de la educación secundaria obligatoria supone, tal como se lo propuso el Proyecto “La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas”, aproximar el análisis a las prácticas y sentidos que se construyen en la escolaridad de los sujetos.

El análisis, centrado en la figura del joven que se propone aquí, se basa en el relevamiento llevado a cabo en 5 escuelas del Partido de Olavarría, en las que se presentan realidades y contextos diversos. Esta diversidad permite reflexionar acerca de los distintos sentidos que presenta el derecho a la educación y las múltiples experiencias que habilita la fragmentación educativa existente. El concepto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) nos hace avanzar en un análisis de la desigualdad en las juventudes, sin dejar de encontrar transversalidades en las experiencias. Para la autora, las instituciones que se agrupan en cada fragmento son muy diferentes a las que se agrupan en los otros; así como los patrones con que se socializa a los jóvenes, los saberes que circulan, los valores y hasta los docentes en cada fragmento pueden ser diferentes. A través de esta configuración fragmentada del sistema educativo es donde se reproducen ciertas desigualdades, ya que

“las instituciones educativas, y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural” (Tiramonti, 2008, 37).

Nuestra hipótesis inicial consiste en suponer que existe una relación entre la fragmentación social, la desigualdad social y educativa y los aprendizajes significativos que los jóvenes producen en las escuelas secundarias.

El propósito de este capítulo será, entonces, el de mostrar, desde la perspectiva de los jóvenes que habitan las escuelas secundarias de la muestra, ciertos rasgos de la relación entre fragmentación y desigualdad educativa. Dichos rasgos, que se manifiestan en las prácticas y los discursos, permiten aproximar una noción de significatividad y relevancia de los aprendizajes adquiridos en la escuela secundaria por parte de los jóvenes que participan de la investigación. Al hacer referencia a los aprendizajes significativos, noción que será desarrollada más adelante, referimos a aquellos aprendizajes que permiten producir sentidos, habitar y apropiarse del espacio escolar, y dejar una huella, la cual puede ser diversa y habilitar posibilidades múltiples. De aquí que la intención de este capítulo sea la de presentar las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos en contextos escolares desiguales.

La diversidad entre las culturas institucionales escolares en las que se pudo indagar fue notable; no obstante hubo rasgos que permitieron o bien detectar constantes entre todas las escuelas secundarias analizadas y establecer relaciones entre ellas; o hallar diferencias a partir de las cuales problematizamos las desigualdades en contextos institucionales escolares.

La desigualdad en los ámbitos educativos puede ser desentrañada al pensarla de manera relacional, y aparece de manera sutil, solapada, como señalan Mayer y Nuñez (2016) en su reconstrucción de la persistencia como de las nuevas formas que asume. Se vislumbran, asimismo, en las prácticas y sentidos vinculados a los orígenes sociales que acompañan las expectativas con las que transitan su escolarización los sujetos, constituyendo fronteras simbólicas, que trazan diferentes itinerarios, pero que son vividos como elecciones individuales.

4.2. Juventudes y desigualdad social

Cuando se problematiza acerca de la educación, los aprendizajes y la fragmentación escolar, es ineludible hacerlo también sobre los destinatarios de estos espacios. En las escuelas abordadas nos encontramos

con jóvenes que construyen sus experiencias atravesados por las características de la era informacional (Corea y Lewkowicz, 2004): la fluidez, la inmediatez, lo mediático y el consumo, que asumen identificaciones en procesos culturales marcados por el mercado global y también por procesos territoriales locales. Pero así como tienen estos rasgos epocales comunes, hay diferencias dadas por las distintas posiciones que ocupan en las configuraciones (Elías, 1996; Grimson, 2011) que habitan, y marcan estas subjetividades a partir de los diversos capitales culturales, sociales y económicos.

En este sentido, las desigualdades se piensan de modo relacional y flexible. A diferencia de la desigualdad estructural de clase o posición de poder, se hace referencia –desde la perspectiva de Rosanvallon– a desigualdades dinámicas que requieren “atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes” (Dussel, 2008, 42). Entre éstas se cuenta la desigualdad educativa, que en el caso de Argentina, presenta un sistema educativo que a la vez que ha ido ampliando en su cobertura, también ha generado más preguntas acerca del crecimiento de las desigualdades en su interior.

Ahora bien, hablar de joven, implica reconocer que es una categoría social construida por miradas adultocéntricas, donde son visualizados como seres en transición, recorriendo una curva en ascenso hacia el mundo adulto. Este proceso, que parece más temporario que otros, se lee como una etapa de crisis, caos, hacia una etapa que es plena, la de la adultez (Chaves, 2010). Asimismo, se los ve como seres rebeldes, cuyo estado bio-cronológico los habilita a ser transgresores, a enfrentarse a todos; “hay un desorden hormonal que posibilita un desorden social” (Chaves, 2010).

“Lo joven”, asociado a la vulnerabilidad social y económica es analizado desde las instancias estructurales como sujeto a ser controlado, a quien se le destinan espacios focalizados para su circulación. En cambio, las representaciones mencionadas como etapas de transición y ser rebelde, se suelen asignar y reconocer para los jóvenes de posiciones medias (Chaves, 2010).

En las referencias antes expuestas, hallamos representaciones sobre los jóvenes que oscilan desde la idea de “víctimas” de la cultura masiva hasta la de ser una amenaza para la sociedad. Desconocen, en última instancia, cualquier sentido productivo de la capacidad de acción de los jóvenes, porque al encasillarla se le resta entidad. No se puede prescindir, de igual modo, en el análisis de la juventud, de los

atravesamientos de las lógicas de mercado que dividen y satanizan en el espacio público a determinados sectores.

Las escuelas abordadas en la investigación parecen construir una representación de alumno ideal que se vincula a lo que para ellas es ser joven: un sujeto que logre transitar ese espacio y se corresponda también con las representaciones que circulan en el campo social y los atributos que se esperan de ellos. Este es un fenómeno cotidiano, donde se marcan distinciones y se puede producir la estigmatización de grupos o sectores mediante la asociación de ciertas características, prácticas y sentidos a un origen social determinado.

Más adelante nos referiremos, en este sentido, a las expectativas de la escuela secundaria para con los jóvenes, pero si recurrimos a los discursos de las gestiones institucionales o docentes consultados en el marco de la investigación, puede observarse que en la construcción del “ser joven en la escuela” se presentan tres énfasis diferentes: uno vinculado con el ser joven en la escuela secundaria como instancia de aprendizaje de contenidos que los proyecten a la vida profesional/laboral; otro, vinculado a ser joven en la escuela secundaria como momento para fortalecer el compromiso social y la participación activa comunitaria; y finalmente, ser joven en la escuela secundaria como modo de encontrar un espacio de contención o amparo frente a los desafíos de las propias biografías.

Ser joven en la escuela secundaria como instancia de aprendizaje de contenidos que los proyecten a la vida profesional/laboral

• -Hay una página (...) en la que tenés parciales del CBC, entonces yo lo que hago es año a año reviso eso, hablo con los graduados (...), les pregunto qué es lo que están viendo, qué se está pidiendo para ir preparándolos mejor. Es ir adaptando y dando los contenidos en base a eso (profesor, escuela nacional).

• -Nosotros nos basamos en una curricula, el diseño, que lo tenés que respetar, es para todas las escuelas iguales. Yo cuando doy mi clase la doy en todas las escuelas de la misma manera no porque aquella tenga chicos de la periferia le voy a dar menos no, no. (...) (La escuela) tiene muy buena biblioteca, hay mucho material pero el chico no recurre tanto a investigar por ejemplo a contra turno que podría ser porque no tiene la capacidad de investigar (profesor, escuela centenaria pública).

En la voz de estos docentes de escuelas diferentes, el joven se encuentra en la escuela secundaria construyendo las simientes para su

vida laboral o profesional futura, por lo que se valoran las capacidades o conocimientos que los espacios disciplinares pueden brindar para esa proyección.

Ser joven en la escuela secundaria como momento para fortalecer el compromiso social y la participación activa comunitaria.

En esta línea se inscribe el discurso del equipo de gestión de la escuela a la que llamamos centenaria pública. Por ejemplo:

• -Ellos quieren tener su identidad, porque ellos quieren, por ejemplo, constituirse como escuela secundaria, nuestro centro de estudiantes quiere ser referente de escuelas secundarias. De hecho quieren armar una jornada e invitar a todos los centros de estudiantes de Olavarría. Y los convocan como capacitadores, ahora van a ir a una escuela, fueron a otra y ellos van y cuentan la experiencia (...). Ellos te dicen “estamos cansados de que nos digan lo que hay que hacer, lo que no hay que hacer...” (...) “no nos quemem la cabeza...”. Están con eso, de que les quemás la cabeza, en cambio donde les ofreces un espacio distinto, donde los escuchas más y les das participación, cambia (...) Hay mucho cariño y mucho cuidado, ellos sienten que la escuela los quiere. El tema es que hay mucho para trabajar. Todo lo que tiras prende, todo lo que haces prende, entonces ya tenés un grupo dispuesto. Por ejemplo, yo dije “necesito mozos para la fiesta” y ya tenía 10 mozos parados acá en la puerta (directora de escuela centenaria pública).

En estos fragmentos de entrevista, el eje del relato del equipo de gestión de la escuela no está puesto en el desarrollo de los espacios disciplinares, ni en la experiencia de aprendizajes de contenidos, sino en otras oportunidades que se habilitan en el tránsito por la escuela secundaria en relación con la participación, la capacidad de negociación, de trabajo en grupos y, en última instancia, la constitución como sujetos políticos de los jóvenes.

Ser joven en la escuela secundaria como modo de encontrar un espacio de contención o amparo frente a los desafíos de las propias biografías.

• -Es como que todo el mundo va, ir a la escuela es su salvación. No importa para qué, así hagan nada durante cuatro horas, ellos tienen que estar en la escuela. Vos los echás y a la tarde están dando vueltas por ahí porque quieren entrar. Entonces yo me daba cuenta que hay un montón de cuestiones que están relacionadas con que tienen familiares presos, o la pasan mal, o los llevan mal con las drogas o con el alcohol... (profesor, escuela sede de reciente creación)

• -Y la escuela tampoco les dejó tanto, si bien les dejó mucha contención (...) Yo no la quiero dejar tampoco [a la contención], porque yo digo, si dejamos eso nos convertimos en cualquier cosa (director, escuela de reciente creación)

• -Estábamos hablando (de) poder brindarles también otras experiencias, otras miradas a los chicos más allá de los contenidos específicos que uno pueda darles en las distintas materias y lo que los diseños curriculares nos prescriben que nosotros tenemos que dar. También hay una integralidad, una amplitud en este tipo de cosas y actividades que nosotros veamos y también que tienen que ver con la característica, esto que hablamos, del lugar donde se encuentra la escuela, el barrio en el que está, los chicos que acceden a esta escuela (profesora, escuela sede de reciente creación).

Así, como se planteaba al inicio de este apartado, es que se puede establecer una relación entre juventudes en la escuela secundaria y desigualdades, en el sentido en que lo plantea Dubet (2016), en tanto pérdida de los lazos de solidaridad que nos hacen querer abogar por la igualdad social. En el caso de la escuela, Dubet refiere que cuando elegimos mantener ciertas pequeñas desigualdades producimos grandes desigualdades escolares. Y que, con frecuencia, las grandes desigualdades que condenamos resultan de pequeñas desigualdades que defendemos.

Se hace necesario, en este punto, pensar la categoría de joven en el cruce con otras categorías que son asimismo portadoras de desigualdades, como puede ser la de posición socioeconómica, etnia o género, por ejemplo. En este sentido, se vuelve relevante considerar el enfoque de la interseccionalidad, que ha permitido reconocer la complejidad de los procesos formales e informales que generan las desigualdades sociales. Este enfoque, que nace de la teoría de género, revela que las desigualdades son producidas por las interacciones entre diferentes sistemas de subordinación que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio. Crenshaw (1991) fue quien comenzó a utilizar el término “interseccionalidad” para argumentar que género, raza y clase interactúan y definen conjuntamente su particular situación de desventaja social, y distinguió, en su análisis, tres niveles interconectados de interseccionalidad: el estructural, el político y el representacional o simbólico. En relación con esto, la perspectiva de la interseccionalidad se centra en las desigualdades sociales y analiza las interacciones entre estructuras sociales, representaciones simbólicas

y procesos de construcción de la identidad que son específicos de cada contexto e inextricablemente vinculados a la praxis política (Winker y Degele, 2011). Consideramos que la categoría “juventudes”, en condiciones de múltiples desigualdades y en el contexto de sus prácticas en la escuela secundaria, puede ser también leída desde esta perspectiva.

4.3. Las escuelas como configuraciones

Como se ha mencionado antes, la expansión de derechos que implicó la obligatoriedad de la escolaridad secundaria a partir de la Ley Nacional de Educación 26.026 del año 2006, entró en tensión y lo sigue haciendo, con la fragmentación social y el crecimiento de la desigualdad en el campo educativo.

En este sentido, la escuela secundaria actual, que atiende en su interior al desborde de lo social, no puede eludir los múltiples puntos de partida de los destinatarios de la educación y las diferencias por desigualdad que existen entre los mismos. En función de ello, configura diferentes perfiles de estudiantes sobre los cuales establece objetivos y prácticas de enseñanzas particulares (con mayor o menor conciencia y planificación), como así también constituye un perfil particular de institución educativa con ciertos atributos reconocibles y campos de posibilidad que habilita.

Los jóvenes que asisten a unas y otras escuelas, atravesados por las configuraciones sociales que habitan, también establecen expectativas particulares sobre lo que esperan de su tránsito por las instituciones educativas y en función de las mismas, reconocen algunas experiencias de enseñanza como más significativas que otras.

La noción de configuración social (Elías, 1996) nos ayuda a comprender la construcción de sentidos en determinada situacionalidad, sin perder de vista que la misma se encuentra inscripta en un marco de construcciones sociales mayor, vinculado al contexto social contemporáneo, que de manera transversal a todas las instituciones educativas analizadas, viene mostrando que las subjetividades de los jóvenes no se ajustan al formato moderno de la escuela. Esto es lo que dificulta el encuentro y produce, en algunas circunstancias, este mero transitar por los espacios escolares, complejiza el habilitarlos y genera una asignación de sentidos por parte de los estudiantes que no necesariamente son los previstos por las leyes educativas, tomando el mandato de inclusión diversas características que cuestionan sus objetivos.

Hablar sobre el desajuste entre las subjetividades de los jóvenes y las instituciones permite, en un nivel de análisis macrosocial, referir a las tensiones siempre existentes entre el sujeto y la estructura. Posicionadas desde el lugar del sujeto, entonces, es preciso referirse al desacople entre sus modos de lectura vinculados a la fragmentación y la inmediatez, al predominio de la imagen y de lo sensorial (Corea y Lewkowicz, 2004), frente al formato escolar y su gramática que persiste en rasgos de la educación moderna. La exaltación de la cultura letrada y los procesos de concentración, la reivindicación de su lugar de producción del saber y su oferta de conocimientos curriculares en forma de mosaico que exige un tipo de subjetividad que ya no se condice con los modos de hacer y pensar de los jóvenes, da cuenta del descentramiento cultural de la escuela (Tobeña, 2011).

En la investigación referenciada aquí, se observa que los desacoples en la propuesta que la escuela secundaria hace a los jóvenes, tienen que ver con cuatro variables:

- Los diversos trayectos en la escolaridad secundaria de los jóvenes
- Las propuestas que son valoradas
- Las expectativas que la escuela proyecta sobre sus estudiantes y lo que la escuela ofrece a los jóvenes en función de las mismas
- Las tensiones entre los rasgos epocales de las subjetividades jóvenes y el formato escolar con sus raíces modernas. Por ello, pese a las diferencias que encontramos en los relatos de los jóvenes, podemos vislumbrar ciertas experiencias comunes que imprimen su huella en los sentidos y prácticas de los jóvenes en relación a la experiencia educativa.

Los diversos trayectos en la escolaridad secundaria de los jóvenes

Esta primera variable tiene como eje de análisis las trayectorias diversas de los jóvenes en la escuela secundaria. Esos trayectos, muchas veces se encuentran sostenidos por la institución a la que los jóvenes asisten y es así que hay escuelas en las que las trayectorias se observan como constantes y lineales y otras en las que son interrumpidas y con saltos entre instituciones diversas.

La escuela secundaria, con una propuesta de educación obligatoria e inclusiva, no puede en muchos casos aprehender la diversidad de esas trayectorias si mantiene la pretensión de la gradualidad y las divisiones etarias, rasgos a su vez distintivos del formato escolar moderno.

En los discursos de los jóvenes de la escuela confesional se observa un ejemplo de trayectos más bien constantes y compartidos por un mismo grupo a través de los años. Las dificultades en la adaptación a los cambios, por su parte, se resuelven para permanecer en el espacio. Lo que se relata es, precisamente, una forma de adaptación que evita el abandono:

- - Ah, o sea que toda tu trayectoria escolar la hiciste en esta escuela ¿Por qué venís a esta escuela? (Entrevistadora)
- - Porque a mi mamá le dijeron que esta escuela era buena, que tenía un buen nivel. Así que me anoté en el jardín, empecé y yo nunca me quise cambiar, después me hice amigos y me quedé acá (estudiante de la escuela centenaria privada).
- - ¿Y cuándo hiciste ese cambio, entre la primaria y la secundaria, notaste un cambio fuerte? (Entrevistadora)
- - Sí, como que acá había mucha más exigencia. En la escuela primaria no teníamos tanta exigencia. Más que nada acá el inglés, por ejemplo, como que yo lo veía re exigente, en aquella escuela nada que ver. O que acá tenían música en la primaria. Yo me acuerdo en primer año que nos enseñaban a tocar la flauta y yo era un queso, y los chicos como que ya sabían. Sí, noté una exigencia más (estudiante de la escuela centenaria privada).

En otros casos, la fragmentación educativa pone en evidencia heterogeneidades que remiten a diferentes recorridos y capitales sociales y culturales. Tal es el caso de un estudiante de la escuela tradicional que provenía de una escuela secundaria privada, que pone en valor lo que le brinda la escuela estatal, pero da cuenta de representaciones que remiten a una mirada construida en su andar previo, a la vez que naturaliza ciertos logros por su pertenencia a la institución:

- - Yo tengo buena relación con todos y para mí esta escuela en sí es hermosa, yo antes, ponele, la criticaba porque pensaba que acá venía gente mala o capaz que vos ves el entorno y (...) hay otro tipo de gente, hay mucho más quilombo, hay gente que sacó desde un fierro por así decirse, pero en esta escuela es nada que ver totalmente diferente, yo me llevé otra impresión desde el primer día que vine acá, como te tratan, como te ayudan, como te quieren porque yo en mi escuela estuve como un año y medio y el profesor no conocía mi nombre el primer día ni bien entré la directora me dijo "R te sentís cómodo... ¿Cómo sabes mi nombre si recién entré?" Porque te conocen, tienen otro tipo de relación (...)

- - ¿En algún momento te sentiste que sabías más o menos que tus compañeros, por la escuela donde hiciste tu primaria? (Entrevistadora)
- - No sé si por la escuela, sino porque soy curioso. Yo capaz, por la escuela no sé, creo que es en todos lados los mismos programas, por lo que yo recuerdo. Cuando arranqué la secundaria en la privada no tuve problemas (...) va más en uno, hay gente que se deja estar porque quiere y no creo que después diga no me lo dieron en la escuela; si te lo dieron y vos no le prestaste atención es problema tuyo eso (estudiante de la escuela centenaria pública).

En este ejemplo, el estudiante observa que el adaptarse o no a una institución es una responsabilidad individual, se trata de qué hacer con “lo que te dan”.

Según esta primera variable de desacople, los diversos puntos de partida de los jóvenes en su escolarización hacen también a la diversidad de experiencias de escuela secundaria.

Las propuestas que son valoradas

Al enfocar en la segunda variable, vinculada con lo que los jóvenes valoran de aquello para lo que los prepara la escuela secundaria, se observa una diferencia y una constante: la primera tiene que ver con la valoración que en algunos contextos los jóvenes hacen de los contenidos de ciertos espacios curriculares de la escuela secundaria, a los cuales dotan de un potencial para su inscripción social o laboral:

- Me está gustando esta materia de trabajo y ciudadanía porque siento que para el día de mañana si quiero salir a trabajar son cosas útiles. Quizás lo demás también sea útil pero a simple vista lo más útil que veo es la elaboración del currículum, que te introduce mucho más en el ámbito laboral.
- -Vos para qué sentís, ahora que lo dijiste, que te prepara la escuela? (Entrevistadora)
- -Claro como que salís con una base bastante grande
- -¿Y para hacer qué?
- -Y el día de mañana si querés trabajar o si querés seguir alguna carrera” (estudiante de la escuela centenaria privada).

...y vos pensás que te prepara para el trabajo la escuela? (Entrevistadora)

-Sí. Te prepara para respetar, en el caso de que tengas un jefe. Para poder expresarte. Te prepara si el día de mañana vos querés tener un microemprendimiento poder liderarte vos solo. Bah, no sé. En mi caso. Por ahí sí... no a grandes rasgos. Pero sí hay pequeñas cosas" (estudiante de la escuela de reciente creación)

-Vos para qué crees que te prepara esta escuela? Te prepara para algo? (Entrevistadora)

- Sí, obvio

-Para qué sería?

-Bueno, más allá de los valores que te enseñan en la escuela, como el respeto por ejemplo, la responsabilidad, a mí personalmente, particularmente porque voy a seguir estudiando la formación para un futuro" (estudiante de la escuela centenaria privada)

Se destacan aquí dos grupos de contenidos que los jóvenes destacan: los conceptuales, relacionados con los alcances que los contenidos de ciertos espacios curriculares puede tener para facilitar el acceso a los estudios de nivel superior o al mundo del trabajo; y los actitudinales, que enfatizan en los "valores" o actitudes que pueden servir como medio en la consecución de objetivos futuros.

La constante, por su parte, se vincula con la valoración positiva del vínculo ya sea con otros jóvenes, con algunos docentes u otros miembros de las comunidades escolares que todos los entrevistados hacen. Los vínculos estrechos con otros (con o sin mediación de conocimientos disciplinares) son considerados como fundamentales para el sostenimiento del tránsito por la secundaria:

-Si bien venís a aprender de acá te llevás muchos amigos, te relacionás con varias personas. Es una linda etapa que pasar por la vida (...) Siempre la relación [con los profesores] en lo que es nivel personal me llevé bien, siempre hablamos, charlamos, hay chistes, todo bárbaro" (estudiante de la escuela centenaria privada).

-Es muy diferente a como es el trato en otras escuelas. Los directivos están más cerca, porque al ser más chica la escuela, es como que, los conocés a todos (estudiante de la escuela de reciente creación).

En este marco, la dimensión vincular, como se dijo, constituye uno de los puntos de partida para valorar a un docente en el desarrollo de su tarea como educador:

- -...hay algunos profesores que bueno...no tendrían que ser profesores.... Bueno, no es que no tendrían que ser profesores. Tendrían que amar más lo que hacen
- -y por qué lo decís? (Entrevistadora)
- -por el modo que vienen y se paran... Saber de la materia, saben, porque son profesores y pasaron todo. Pero a la hora de comunicarse con el alumno lo hacen mal.
- -en qué sentido?
- -yo que sé, hay algunos que te gritan sin necesidad y no ven el contexto en el que están los alumnos ni nada. Vienen de afuera mal y se la agarran con los alumnos (estudiante de la escuela de reciente creación).
- - nosotros elegimos a J. P., profesor de Economía porque es buen profesor y sus clases son muy organizadas, por ejemplo nos dijo después de las vacaciones, nos quedan tantas clases, vamos a ver tales temas, y tal día hacemos las pruebas. Entonces vos te podes organizar. Está organizado él y nos organiza a nosotros. Y que tiene diferentes...métodos y formas para la evaluación. Te dice en esta no te podes sacar menos de 9 así te alivia en la próxima. Igualmente es muy "así y así". Si te dice que te pone un dos, no va a cambiar en eso.(...): te da las oportunidades pero para que las aproveches, no te regala nada(...) Él viene, te explica y bueno, después vos trabajás. El año pasado impartía tanto respeto que era un poco de miedo, pero después ya fue, era J. (se ríe). Creo que ahora tenemos una relación muy cercana.
- - sus clases no son unidireccionales. Él tiene en cuenta los conocimientos que tenemos nosotros y te deja intervenir. Se preocupa un montón por nosotros. (escuela nacional, entrevista colectiva)

En síntesis, puede observarse que la valoración de la escuela secundaria, con sus constantes y diferencias, impacta en las prácticas que los jóvenes desarrollan y en el modo en que reciben las propuestas que se les dirigen, independientemente del marco de obligatoriedad que las regula. Las valoraciones en ocasiones se tensionan con aquello que la escuela espera de los jóvenes, y de aquí la relevancia de la tercera variable.

La expectativa y la oferta de la escuela

Con esta variable, se hace referencia a la distancia que se genera entre los enunciados de la LEN, reglamentos y documentos relacionados, y los discursos y prácticas que desarrollan las escuelas a través de sus proyectos institucionales - o ausencia de ellos- en referencia a la representación de su estudiantado, sus necesidades y posibilidades. Esa distancia tiene su correlato en las valoraciones que los jóvenes depositan en la escuela secundaria, como se hizo referencia anteriormente. ¿Qué esperan los jóvenes de la escuela secundaria respecto de lo que ésta tiene para ofrecer?

- Sé que también es un camino personal pero si no lo haces la escuela también te lo exige. Porque sé por amigos de otras escuelas que más de media hora no han pasado y yo en primero, segundo y tercero pasaba horas y horas estudiando y está bueno, bah a mí me parece una buena preparación para la facultad (...) a mí al menos me sirvió para aprender cómo estudiar y creo que eso es lo más importante. No sé si aprendí tanto en contenido, hemos aprendido cómo hay que estudiar, que hay que sentarse y trabajar y también a cómo pensar, porque no todo es leer un texto y que esté todo en el texto, sino también cómo pensar (docente de la escuela centenaria pública)

- Yo siempre les hablo desde la experiencia, lo que significó para mí irme y salir del contexto rural. Yo tenía ciertos privilegios porque mis padres eran universitarios y bueno, pero otros compañeros míos quedaron ahí, los ves y están en la misma situación (docente de la escuela nacional)

-... y las historias anticipadas que hay para esos chicos, no? Porque muchos maestros rurales dicen: bueno, para qué esforzarse tanto si nunca van a salir del campo...lo escuché acá" (docente de la escuela rural)

-...para mí todos necesitamos la formación básica y si no fuera obligatoria yo creo que la mayoría ya se hubiese ido, hubiese buscado su propio trabajo y a esta altura ya estaría muy mal, digamos económicamente. Sí, le alcanzaría para vivir y mantener su casa, y nada más. (docente de la escuela de reciente creación).

En los discursos seleccionados aquí, subyace que la expectativa de los actores consultados que forman parte de la escuela secundaria es la de formar a los jóvenes estudiantes. Esta formación puede leerse en tres sentidos que se entrecruzan: la formación en conocimientos

disciplinares, vinculada con la serie de contenidos básicos necesarios para la vida en nuestra sociedad; la formación “como personas”, a la que tanto estudiantes como docentes hacen referencia para indicar contenidos actitudinales, cuestiones que aunque se relacionen con las disciplinas en ocasiones las superan; y por último la formación como un acto de empoderamiento o transición a otras posibilidades de vida (cuestión observada particularmente en la escuela ubicada en entorno rural, donde la formación conceptual es una herramienta para la movilidad en principio territorial y también social). Como se analiza en la segunda variable, no siempre las valoraciones de los estudiantes coinciden con la demanda de conocimientos disciplinares o procedimentales por parte de la escuela, mientras que se encuentra una constancia en resaltar positivamente el vínculo afectivo, la dimensión actitudinal.

Por otra parte, y en relación a las expectativas de la escuela para con los jóvenes, se plantea aquello que la escuela ofrece. Al relevar lo que los jóvenes manifiestan que las escuelas les ofrecen a través de sus propuestas y qué horizontes de posibilidad (Grimson, 2011) creen que les habilita, aparecen mínimos elementos vinculados con la formación ciudadana y el modo de ejercer derechos y responsabilidades en un contexto social regulado, y se rescata en menor nivel el aprendizaje de ciertos contenidos disciplinares puntuales y en mayor medida la enseñanza de “valores” o principios intangibles presentes en los vínculos interpersonales:

- -vos sentís que a lo largo de la escuela secundaria han abordado el tema de los derechos, de los derechos juveniles? (Entrevistadora)
- -Sí, se ha hablado bastante
- -En algún espacio en particular?
- -Y más que nada en Salud y Adolescencia y después en Construcción de la Ciudadanía.
- -Los primeros años...
- -Sí, en el ciclo básico
- -Hicieron proyectos también o no?
- -Que yo recuerde no
- -Se trabajaba en el aula...

-Se ha trabajado sí (...). Pero lo que más nos hemos enfocado es en lo de la huerta. En 1º hicimos la huerta, en 2º no tanto porque hubo cambio de profesor (...), y después en 3º retomamos la huerta" (estudiante de la escuela centenaria privada).

-Yo creo que te prepara para el futuro, los valores que te enseñan acá, más allá de que sea una escuela católica, te enseña a ayudar a los demás, a pensar en los demás, a no pensar solamente en uno mismo y tratar de ayudar y pensar en la gente que lo necesita. (estudiante de la escuela centenaria privada).

-Acá te ayudan, te preguntan: ¿Qué no entendiste? Te lo vuelven a repetir, tenés a la tarde apoyo, o sea tenés apoyo extraescolar, es gratis en una escuela estatal. En comparación con la privada tenés mucho más apoyo acá, hay un montón de cosas (...) en la pública tenés muchos más talleres, ponele ayer vinieron unos artistas para arte, si hubieran estado en otra escuela no aparecen... hacemos muchas cosas, es mucho más abierto, el grupo es mucho más unido porque tenés diversidad de clases sociales en el mismo salón, nosotros integramos a todos. (estudiante de la escuela centenaria pública).

Por último, en algunos contextos también puede considerarse, de acuerdo a lo relevado, que lo que la escuela secundaria brinda es una posibilidad, y en tanto tal puede ser tomada o no. Aunque se realicen ciertas adecuaciones de ser necesario para que los jóvenes elijan dicha posibilidad:

-Yo siempre les digo "chicos, terminen la secundaria, tengan el certificado abajo del brazo y después si querés ser croto, y vos decidís que vas a ser croto, selo. Se feliz. El día que vos decís 'bueno voy a seguir con otra cosa', sacás el título, las herramientas y seguís trabajando con lo que vos querés". Pero nuestra misión o el objetivo general de la escuela es que todos estén preparados para ir a la universidad. Y después que cada uno transite lo que quiera, lo que desea, lo que sienta, lo que pueda (director de la escuela de reciente creación)

-Hay chicos, como en todas las escuelas de ciudad también, hay chicos que les interesa más estar trabajando con el padre que venir a la escuela. Entonces lo de la obligatoriedad se maneja (preceptora de la escuela rural)

La dimensión administrativo-burocrática se flexibiliza, en ciertos casos, en pos de contribuir a la titulación como posibilidad. Y esto también es algo que la escuela disimuladamente ofrece.

Tensiones entre las subjetividades jóvenes actuales y el formato escolar moderno

Por último, indicamos una cuarta variable como portadora de las transversalidades, y es donde reside el desafío común de las escuelas: resignificarse para salir al encuentro de ese nuevo otro, que no es el estudiante de las escuelas modernas, sino un joven atravesado por la vida social, la cual implosiona en el aula, con nuevos modos de leer y valorar el mundo que no se condicen con los resabios de la cultura institucional escolar tradicional. En este análisis nos hemos referido a los “jóvenes en contextos educativos”, o “las juventudes en tal o cual escuela”, para intentar repensar el concepto moderno de estudiantes, cuyos rasgos vinculados con el oficio de aprender no se corresponden de manera homogénea con los discursos relevados. En este sentido es que proponemos recuperar el binomio “jóvenes estudiantes” para dar cuenta de que la categoría estudiante no puede pensarse en abstracto, sino en contextos escolares (o socioeducativos) diversos, contingentes y cambiantes.

Esto puede leerse en la línea de lo que ya han postulado varios autores respecto de repensar los formatos de la enseñanza escolar, o incluso de las premisas acerca de enriquecer la enseñanza (Maggio, 2012), pero lo cierto es que no puede avanzarse en la significatividad de los aprendizajes y de la escuela en general, para los sujetos jóvenes, si no se empieza a cuestionar el modo aprendido de la relación docente-joven-contenidos.

4.4. Aprendizajes en los desacoples. Cuando se produce el encuentro

En este entramado complejo de cambios en el nivel secundario, de desigualdad y ciertos desencuentros a los que se hizo referencia, reviste relevancia analizar aquellas prácticas que los jóvenes consideran portadoras de aprendizajes significativos, como puntos de encuentros donde se producen sentidos que les permite habitar y apropiarse del espacio escolar, destacando lo que produce en ellos una huella, la cual es diversa y habilita posibilidades múltiples. Por esto, se hace necesario aquí dedicar unas líneas a la noción de aprendizaje significativo. En primer lugar, esta categoría puede ser comprendida desde el campo de la psicología cognitiva, como lo presentara David Ausubel (1983), en tanto un aprendizaje relacionado de modo no arbitrario y sustancial con lo que los jóvenes ya saben. “Por relación sustancial y no arbitraria

se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel, 1983, p.18)

Lo significativo, desde el plano cognitivo, nos invita a reconocer la importancia de lo que los jóvenes ya saben, de tal manera que se establezca una relación con aquello que deben aprender. Este proceso tiene lugar, no obstante, siempre que quien aprende tenga en su estructura cognitiva conceptos, estos es: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Problematizar cómo es que pueden propiciarse los aprendizajes significativos implica, para los docentes, pensar de manera prospectiva una innovación con respecto a los formatos tradicionales de enseñanza, abrirse a despertar el deseo de aprender. Para ello, hay que ser flexibles, trabajar de manera colaborativa con otros profesionales, tener una visión holística del aprendizaje, estableciendo contratos didácticos consensuados con derechos y deberes de estudiante y profesor, dándoles protagonismo a los primeros. Sin despertar el deseo de los estudiantes, sólo se generan aprendizajes memorísticos, poco significativos (Bautista, Borges y Fores, 2006).

Invitarlos a pensar, no sólo a reproducir un saber, utilizando metodologías de enseñanza más participativas y sobre todo, establecer estrategias lo suficientemente flexibles para considerar a ese otro que es el estudiante realizando estrategias más personalizadas de acuerdo a los grupos, son puntos para poder generar prácticas tendientes a producir aprendizajes que tengan un anclaje en los jóvenes.

Remitiendo a las escuelas analizadas, encontramos en sus discursos que la motivación se posiciona en prácticas educativas de carácter diverso y que las expectativas de los jóvenes son variadas entre sí, ya que, como se dijo, se vinculan a una construcción de sentidos constituidos en las configuraciones establecidas en cada escuela, en cada grupo. De esta manera, como vimos a partir de los desacoples, el deseo de aprender no necesariamente se posiciona en aprendizajes disciplinares, sino que aparecen otras dimensiones desde las cuales los jóvenes otorgan sentido a su paso por la educación secundaria y que se vinculan con las expectativas construidas desde sus trayectorias sociales.

En este punto, es relevante transparentar el modo en que pensamos la relación entre significatividad de los aprendizajes y el sentido que los estudiantes le otorgan a la escuela, y lo que sucede en ella. Los procesos

de atribución de sentido están fuertemente impregnados por las configuraciones socioculturales, por el contexto social y las relaciones interpersonales y comunicativas entre los sujetos del acto pedagógico. Así, los sentidos que los estudiantes atribuyen a la escuela secundaria en la actualidad, según los relevamientos realizados en el conjunto de escuelas vinculadas, se actualizan y hacen visibles en la significatividad que otorgan a los aprendizajes. Por ejemplo, en una de las escuelas de reciente creación alejada del centro de la ciudad, el sentido que prima en el discurso de los estudiantes respecto de la escuela secundaria es el acceso al mundo del trabajo. Al relatar aquellos aprendizajes que les resultaron significativos a lo largo de su trayecto por el secundario, se destacan mayormente los vinculados con el hacer práctico (la redacción de un CV) o el vínculo con un docente que les transmite, más allá de un contenido (informática de 1er año, en este caso) una experiencia de vida por la que atraviesa la importancia de saber usar un procesador de texto para “defenderse en la vida”.

Este vínculo entre aprendizaje significativo y sentido hace que si bien existen rasgos compartidos entre lo que dota de significatividad a los aprendizajes, también se comienzan a visibilizar otros rasgos que muestran los de la desigualdad, y que cargan también de otros sentidos al tránsito por la escuela secundaria, ya que, “en definitiva, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña” (Coll, 1988 pp. 137) no dependen sólo de sus conocimientos previos sino del sentido que le otorgue a la actividad de aprender.

El relevamiento de las experiencias permite ver que hay escuelas, en mayor medida las creadas de forma posterior a la LEN del año 2006, donde éstos jóvenes son los primeros que llegan a este nivel educativo en su contexto familiar. Se observa que estos jóvenes estudiantes al momento de pensar en un docente que habilitó la construcción de aprendizajes significativos, valoran la dimensión vincular, la cercanía en el trato y del mismo, reconocer en él una trayectoria de vida atravesada por situaciones similares a las de su entorno. Así puede transmitir, a través de su historia, consejos, valores, que contribuyan a sostenerlos en su vida cotidiana, hablando desde su propia posición, con palabras y sentidos compartidos, situación notoria en aquella escuela que no sólo es de reciente creación, sino que se ubica en la periferia de la ciudad y

que es habitada generalmente con jóvenes atravesados por situaciones de vulnerabilidad social y económica.

En relación con la significatividad, la relación vincular se puede reconsiderar con la perspectiva de Novak (1997), quien se refiere a que en un proceso de aprendizaje no sólo se lleva a cabo un intercambio de conocimientos sino también de sentimientos. Un aprendizaje significativo estará también acompañado, entonces, de una experiencia afectiva.

En palabras de los estudiantes:

- -Un aprendizaje se da cuando el profesor no solo interactúa con los materiales de trabajo, sino que trae sus experiencias personales y se corre del lineamiento que debe enseñar (estudiante de la escuela de reciente creación)
- -Cuando dicta las clases con ganas, se mete en el tema, se preocupa por los alumnos y además que no solamente cumpla el rol de profesor, sino que cumpla otro rol que es el de tratar de ayudar a los alumnos, ver si están bien o mal (estudiante de la escuela privada confesional)

Se identifica una fuerte relevancia social de los aprendizajes significativos en tanto los jóvenes reconocen que los ayuda a inscribirse socialmente, a dar cuenta de sus derechos, como modo de poder crear mayores oportunidades en un futuro y escapar a aquello que en ocasiones se ve como un destino prefijado.

En la valoración de la dimensión vincular en los discursos de los jóvenes se puede ver cómo, dada la crisis propia de las instituciones modernas (Dubet, 2010) y por ende de los roles históricamente asignados a los docentes, éste ya no tiene asegurada la autoridad simplemente por la posición que ocupa. La posición de autoridad ostentada por poseer un conocimiento disciplinar, hoy debe ser validada desde la relación subjetiva que construye y las estrategias que pone en juego para captar el interés y el deseo de sus alumnos, como un rasgo constante aunque teñido de matices, en cada grupo de aula y en cada institución escolar.

Los docentes cumplen un rol fundamental en tanto son los intermediarios dentro de cada configuración, entre la cultura que se reproduce y sus estudiantes y de la selección y elaboración de los recursos educativos que realicen dependerá, en gran parte, la posibilidad de habilitar un aprendizaje que tenga sentido para los jóvenes (Gimeno Sacristán, 1997). Para ello deberán ser capaces de pensar posibilidades

educativas por fuera de la cultura escolar. Este énfasis en las posibilidades de los actores docentes no puede desconocer que existe un marco más amplio de condiciones, que en ocasiones se vuelve opaco y deja librados a los sujetos a sus posibilidades y voluntades individuales. En este sentido coincidimos con la siguiente expresión:

la desigualdad se sostiene por las acciones y representaciones de los actores que participan (...) la capacidad de distinción que pueden producir cotidianamente los sostiene en esas desigualdades, que unidas a otras, de carácter político y económico, arman redes en las que se desarrollan (...) las vidas de las personas. (Chaves, Fuentes y Vecino, 2017, p 77-78)

Aún a pesar de las condiciones de desigualdad mencionadas, la preparación de la clase, la predisposición para explicar de diversas maneras, las ganas de que ese otro que es el estudiante aprenda, la vinculación de contenidos con la realidad que los haga tangibles y sobre todo reconocer al otro como un sujeto capaz y acercarse a él adaptando los estilos comunicacionales, son indicios que permiten repensar las prácticas para poder generar esa significatividad.

4.5. Primeras conclusiones: la significatividad del aprendizaje como horizonte

El proyecto llevado adelante entre los años 2015 y 2018 se preguntaba acerca de ¿qué transformaciones en el sentido de educar se manifiestan en las prácticas de los sujetos que participan en las instituciones que componen la actual educación secundaria obligatoria, bajo el mandato de inclusión social? Analizar algunas de esas transformaciones nos ha llevado, en el caso de los jóvenes, a pensarlos en la complejidad de sus prácticas en tanto sujetos atravesados por dinámicas socioculturales más allá de su pertenencia a una escuela secundaria determinada. Dichas dinámicas, por su parte, no impactan en el joven sólo en tanto estudiante, sino que –desde el enfoque de la interseccionalidad-, pueden revelarse las interacciones entre diferentes sistemas de subordinación que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio (como género, raza y clase).

En este sentido, una primera idea para continuar pensando la pregunta anteriormente formulada, consiste en considerar a las juventudes

actuales como pivote en el que se apoyan las transformaciones al sentido moderno de educar, que aún persiste en muchas de las dinámicas cotidianas de las escuelas.

En este orden de cosas, hemos indicado ciertos desacoples y puntos de encuentro y es pertinente ampliar la pregunta hacia cómo es que la escuela, atiende o no su trabajo con los jóvenes. Para ello se puede recurrir a la dimensión legal y hacer hincapié en las prescripciones existentes a nivel nacional e internacional en materia de políticas educativas, pero es relevante incorporar activamente, como aquí se propuso, el análisis interpretativo de las prácticas y discursos de los sujetos jóvenes, quienes son los destinatarios de las políticas.

En este punto, entendemos que cumplen un papel relevante los actores -docentes- de cada configuración escolar, más allá de los lineamientos generales de las políticas y proyectos educativos institucionales existentes o no. La potencialidad de las prácticas que desarrollan para trabajar en la producción y reproducción de aprendizajes se vincula a la disposición de capitales sociales y culturales de los actores -jóvenes estudiantes y docentes- que se desempeñan en estas escuelas, en ocasiones incluso por encima de las prescripciones y funciones asignadas desde niveles estructurales y políticos de la gestión educativa.

Un tema a seguir problematizando es aquel que hemos llamado "la constante" relevada en la investigación y que comprende a la importancia que se otorga a la dimensión vincular como modo de generar significatividad en la escuela secundaria. Y, especialmente, si esta dimensión del vínculo afectivo interpersonal puede ser un vehículo para el aprendizaje de contenidos o es producto de intenciones individuales que se escinden de la enseñanza de contenidos curriculares y el incentivo del ejercicio de una ciudadanía autónoma y crítica por parte de los jóvenes.

Por último, analizar la valoración de los aprendizajes por parte de los jóvenes nos lleva a avanzar incluso en repensar nuestra propia noción de aprendizaje. Es decir, en primera instancia, qué cosas de aquellas que la escuela pretende enseñar a los jóvenes son consideradas por éstos dignas de aprendizajes y cuáles no. En este camino no se trata -como se dijo en este artículo- de reducir las prácticas escolares solo a aquello que remita a la necesidad o al entorno joven, sino de que la reflexión en el diálogo entre todos los actores escolares permita la resignificación de los formatos que la escuela secundaria ha naturalizado pero que, en la práctica cotidiana, suelen resultar insignificantes.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bautista, G., Borges, F. y Fores, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Narcea.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario- CLACSO.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio editorial.
- Coll, C. (1988). Aprendizaje y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*. Nº 41, 131-142. España.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1.241-1.299.
- Dubet, F. (2016). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2010). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Gedisa.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y políticas culturales*. Ediciones Morata.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Crítica de las teorías de la identidad. Siglo Veintiuno Editores.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como posibilidad*. Paidós.
- Mayer, L., Nuñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Revista Temas* Nº87.88. La Habana: Cuba.
- Novak, J. (1997). Retorno a clarificar con mapas conceptuales, in Moreira, M. A., Caballero, C. y Rodríguez, M. L. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. 65-84.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar editorial.
- Tiramonti, G., Montes, M. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.

Tobeña V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural, WILKINSON, R. y PICKETT, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Penguin.

Winker, G. y Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, N° 18: 51-66.



Capítulo 5

La docencia en contextos complejos: tensionando los sentidos de enseñar y aprender

Por Gabriela Casenave y Mariángeles Glok Galli

5.1. Introducción

Abordar como tema el trabajo de los docentes en la escuela secundaria supone, en la actualidad, ubicarlo en un contexto complejo, cambiante y desafiante. Este artículo presenta el análisis de los discursos docentes en torno a ciertos ejes que consideran transversales a su trabajo.

Se presentarán, en este sentido, los saberes que para los docentes van más allá de la enseñanza de una disciplina en particular, que los involucran con la transmisión de la herencia cultural y la adecuación a entornos particulares de enseñanza y aprendizaje, en el marco de una serie de desafíos a los que los enfrenta el complejo contexto donde se interpretan los sentidos de educar. Aquí cobran relevancia problemas de enseñanza que los docentes piensan en términos de problemas prácticos, o de adecuación a situaciones novedosas, pero que pueden traducirse en el análisis de los cambios en las estrategias de enseñanza y en la búsqueda de generar aprendizajes significativos.

Los docentes se muestran preocupados por los aprendizajes de los jóvenes estudiantes (puede verse capítulo 4, acerca del binomio juventudes/estudiantes), en el marco de transformaciones que llevan a repensar las clásicas relaciones entre la tríada didáctica docente, alumno y conocimiento.

Por su parte, otro eje de análisis reside en la concepción del trabajo docente como construcción colectiva. El ser docente no puede pensarse en singular. Una reflexión acerca de la compleja tarea de enseñar requiere una mirada en plural, que implica no solo pensar la diversidad de docentes sino también las múltiples formas de construirse como educador en el escenario actual. En los discursos de los profesores de las instituciones que forman parte de la muestra de la investigación, lo plural aparece reiteradamente. Si bien encontramos en las entrevistas referencias comunes, es claro como cada uno se construye docente de un modo diferente, ya sea por cuestiones personales (elecciones, trayectorias propias, intereses, necesidades) o por factores externos (lineamientos, vínculos institucionales, características y demandas de los contextos). Y esto último atiende a cuestiones vinculadas con la tarea docente, con las condiciones en que éstos desarrollan su tarea y el modo en que se piensan en su función, en su rol de enseñante, ante los demás y frente a las exigencias externas.

• Ser docente no es repetir de un libro, dar contenido y me voy; eso no es ser docente, eso es otra cosa, tiene otro calificativo. El docente se ocupa de un montón de cuestiones que a veces no se ven (...) pero si no la trabajas en conjunto no hay iniciativa, no hay motivación, no hay un incentivo y es imposible que vos solo puedas revertir, es imposible (docente de la escuela de reciente creación)

Este capítulo se propone –teniendo en cuenta los datos obtenidos en el trabajo de campo– mediante entrevistas en profundidad y observaciones, compartir el significado que le dan a su trabajo, cómo se visualizan ellos mismos como docentes y en su relación con los demás actores que forman parte de las escuelas. Tal como sostienen Chapato y Errobidart (2011), los testimonios, aún permiten analizar las

• percepciones construidas acerca de la docencia y la pertenencia al colectivo que, en términos cohesivos, los identifica a ellos mismos como tales, se caracterizan por el cambio y las transformaciones que el devenir histórico les ha ido otorgando. Lugares, posiciones, valores, sentidos y prácticas que se construyen y cobran sentido socialmente, son parte de las configuraciones que dan lugar a un ir siendo e ir haciéndose docente (Chapato y Errobidart, 2011, p.24),

5.2. Los desafíos de un contexto complejo

En primer lugar -tal como propuso el proyecto- los sentidos no unívocos de educar interpelan a los docentes a través de su vínculo con los jóvenes en contextos complejos, pero también a través de las políticas cristalizadas en prescripciones institucionales y en el vínculo con colegas. Para comenzar a pensar en dichas interpelaciones, consideramos necesario analizar sus discursos considerando los cambios y continuidades que inciden en la configuración del significado que le otorgan al ser docente, entendido este último como un oficio vinculado con el trabajo con y sobre el otro (Alliaud y Antello, 2011).

Para entender el rol docente en el contexto actual y bajo los mandatos de obligatoriedad e inclusión social con calidad de los aprendizajes es necesario comprender qué sucede hoy con las instituciones modernas como la escuela y de qué modo eso afecta en la construcción del rol docente, su autoridad y posibilidades de desarrollar su tarea.

El programa institucional (Dubet, 2006) propio de la escuela moderna se encuentra en crisis. Es evidente que las promesas de progreso y las certezas que las acompañaban ya no forman parte del contexto contemporáneo, donde incluso “la fuerza de las estructuras institucionales que aportaban a la construcción de una sociedad integrada también comienza a diluirse” (Casenave, 2017, p.1). Y, de este modo, “la escuela moderna como «maquinaria de imposición de identidades» se encuentra debilitada y cuestionada” (Alliaud, 2014, p. 319).

El programa institucional moderno garantizaba autoridad al profesor, ya que la fuerza de la institución hacía que los valores puestos en juego al momento de enseñar fueran incuestionables. La institución se situaba fuera del mundo, era como “un santuario blindado a los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad” (Dubet, 2010, p.18). La realidad traspasa los muros de la escuela y desafía –sobre todo a los adultos– a hacerse cargo de lo nuevo o novedoso que ocurre en el interior de las configuraciones escolares. Esta situación los interpela a construir la autoridad día a día y las destrezas y recursos que se necesitan para lograrlo son complejas: requieren revisar las lógicas de la formación docente, de algunas culturas escolares, la de los padres y también algunos estudiantes. Las decisiones que se tomen y las acciones que se lleven adelante deben ser justificadas porque ya no existen las garantías propias del programa institucional moderno. Los

sujetos son expuestos permanentemente a un “escrutinio del desempeño” (Alliaud, 2009). Por ejemplo:

Lo que yo tengo para mejorar es el tema de tener mayor autoridad, porque soy muy..., no sé, vulnerable o permeable (...) Y eso te lo marcan los chicos debilidades que uno tiene ‘eh señora porque no se para y grita, porque no golpea el borrador en el pizarrón’. A veces me ha pasado que he estado -que no es perdido, para mí- diez, quince minutos parada esperando que ellos mismos se calmen y a que uno le empiece a decir al otro ‘che está la profesora” (docente de la escuela centenaria pública)

Por lo anterior, construir la autoridad docente en un contexto de crisis y declive institucional implica procesos de socialización y de trabajo con el otro que difiere de las construcciones propias de la modernidad, donde la autoridad ya estaba dada por el entorno institucional. Y estos procesos se perciben en los relatos de los docentes, quienes evidencian en sus testimonios cierta incomodidad y hasta añoranza, por aquellos tiempos donde la institución funcionaba como ordenadora de las prácticas.

Otro desafío para pensar el significado del trabajo docente en contexto, está en considerar que el trabajo de enseñar se relaciona con la cultura y con los otros. Los educadores, como ciudadanos, toman posiciones en relación al abordaje de los problemas y dilemas que plantea la sociedad actual (Dussel y Southwell, 2010). El ser docente constituye una mediación

respecto a la cultura, la sociedad, la política, la alteridad. Enseñar es -a riesgo de ser un poco esquemáticas- establecer una relación; esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas” (Dussel y Southwell, 2010, p.28).

Se trata entonces de concebir a las escuelas como lugares de encuentros y posibilidades de establecer relaciones, cuestión que en los discursos docentes se traduce como una necesidad de “adaptación”, de modificación de ciertos usos y costumbres para adoptar otros:

Era otra escuela secundaria totalmente distinta a esto, vos ibas a hacer unas prácticas y tenía que ser todo meticuloso: el traje, la corbata (...) era un poco parte de la exigencia, yo viví esa época, bueno me formé ahí, ¿no? Yo creo que si ahora vas así sos un ridículo, bah, te lo dicen supongo o sos el antiguo; sí, se perdió mucho eso. No es más el docen-

te con ese formato... Es distinto, es distinto (...) te tenés que adaptar y tenés que ver un montón de cuestiones que si no, no podés sobrevivir (docente de la escuela centenaria pública)

-No es la misma escuela y no es sólo la escuela. Yo me acuerdo una clase mía en 2006 a una clase mía en 2016 son diferentes, está bien, va cambiando uno se va adaptando (docente de la escuela nacional)

Frente a este contexto de identidades no fijadas, de necesidad de adaptación a nuevos contextos, se destacan ciertos rasgos que son propios del ser profesor que pueden orientar para pensar en torno a la tarea.

Siguiendo la propuesta de Tenti Fanfani puede pensarse a la docencia en relación con un **servicio personal**, *“un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado”* (2010, p.30). Por lo tanto, enseñar compromete no sólo los saberes de una disciplina, sino también las emociones y sentimientos, que —como sostiene Tenti Fanfani (2010)— es estimulante y riesgoso al mismo tiempo. En las voces de los docentes es recurrente la referencia a este aspecto, al compromiso con la dimensión personal de los jóvenes, al interés y al vínculo con los sujetos con los que comparten el día a día:

Yo creo que hay tiempo para todo, para dedicarse a transmitir los contenidos necesarios y para acompañarlos, y resolver, y enseñarles otras cosas porque el profesor también enseña otras cosas, valores, yo creo que también se educa con el ejemplo. Yo siempre desde que abro las puertas el buen día, buenas tardes, ya empezamos a transmitirle valores y lo que más transmitimos son herramientas eso siempre es lo que hago foco yo” (docente de la escuela centenaria privada)

Quiero que (...) tengan respeto, que sean responsables. Esa escala de valores que tengan códigos. Yo lucho por eso, más allá de lo que enseño, a mí me interesa más rescatar a una persona, que sean personas de bien”. (docente de la escuela de reciente creación).

Uno recibe testimonios que se queda pálido, pero que los respondés desde ese sentido común desde lo que primero te sale como para contener a ese chico o chica” (docente de la escuela centenaria pública)

Relevamos, en las voces de los docentes, la referencia tanto a valores como a intuiciones, apelando también al llamado “sentido común” y

no a los saberes especializados adquiridos en la formación para afrontar la complejidad de sus prácticas.

Asimismo, se puede hacer referencia al **carácter colectivo de la tarea docente**, en tanto los aprendizajes no son resultado del trabajo individual del educador, sino que dependen de las intervenciones y acciones de varios docentes, en forma diacrónica y sincrónica. En las instituciones educativas que forman parte de la muestra, el trabajo en equipo de docentes y directivos adquiere diversos matices que van desde los proyectos comunes e interdisciplinarios, hasta el aislamiento causado por la distancia física, pero también simbólica entre los actores.

Acá trabajamos todos juntos preceptores, profesores, directivos, las hermanas. Cuando hay un problema, el que sea que tenga el alumno empezamos a charlarlo, empezamos a buscar alternativas, lo vamos siguiendo, a ver si el problema es conmigo, en mi hora, con mi espacio o si es un problema que trae de casa. Para que funcione nos ponemos todos a trabajar y encontramos la solución siempre (docente de la escuela centenaria privada)

Acompañamiento, es como que no hay. Si uno no va a la sede no se encuentra tampoco con los directivos, porque si de casualidad te encontrás, es porque justo coincide el día que viene con el día que a vos te toca... (docente de la escuela rural de reciente creación)

Vos acá podés en cualquier momento y hablar con los directivos, con los estudiantes constantemente eh... con los auxiliares también porque nos ayuda muchísimo a nosotros los preceptores, no para mí hay mucha comunicación muy abierta y muy respetada de todos los actores que forman parte de ella (la institución) (docente de la escuela centenaria pública)

Yo no conozco docente que te diga que esté acompañado, uno está en el recreo y charlas dos minutos y según el grupo que te tocó usas el recreo más para hacer catarsis, para hacer un chiste y distenderte o hablar algo de afuera. Se habla de proyectos sí, pero en el día a día es difícil concretarlo porque uno necesita tiempo con el otro docente para juntarte y organizarse, la mayoría de las veces ese tiempo no lo tenés. Yo trabajo de docente, trabajo 29 hs frente a grupo, no tengo ganas de juntarme con otro docente a veces (docente de la escuela nacional)

En los discursos docentes se observa que la tarea colectiva puede verse como un facilitador de las prácticas o como parte de una nueva

carga de responsabilidad, que apela a la voluntad de cada docente para generar relaciones amables y además eficientes en la tarea con colegas en contextos institucionales. Las condiciones del trabajo docente no se observan como un elemento facilitador del trabajo colectivo.

Puede pensarse también al **docente como un artesano**, en tanto es alguien que, de acuerdo a las necesidades del contexto y a las problemáticas a abordar, construye herramientas que va necesitando en su desempeño, es decir, que el “oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles” (Tenti Fanfani, 2010, p. 30).

Esta concepción de la docencia como un **oficio** (Alliaud y Antello, 2011), es relevada en los testimonios de los profesores a partir de cierta añoranza que hace referencia a un pasado que fue mejor, que en algún punto se idealiza y convierte en parámetro para mirar a las escuelas en la actualidad. Esta “apelación nostálgica” (Alliaud, 2017) busca reivindicar y recuperar la seguridad que se perdió y hace referencia a los valores propios del programa institucional moderno.

• “Se exigía, y a su vez los chicos aceptaban la exigencia. Ninguno decía nada. Se podía expresar (...) no era tan estricto, [como que] el chico ahí recibía información y no podía expresarse. Era estricta en otras cuestiones, en enseñar y que el chico pueda aprender ¿Si? Es lo que hoy se ha perdido, hoy se perdió eso (docente de la escuela centenaria pública)”

• “Por lo que vemos, por lo que charlamos los profes que viajamos juntos, todos vemos que los chicos están como más combativos, que están muy competitivos entre ellos... Y bueno, muchas veces tienen contestaciones para los compañeros y para los profesores, que tal vez en otros momentos no las tenían (docente de la escuela rural de reciente creación)”

Finalmente, las voces de los docentes hacen también referencia a una tensión ya tradicional entre la idea de vocación y la de profesión docente. Para Tenti Fanfani (2008), al referirse a la **vocación** se apela a algo innato. Se trata de una misión, de un llamado que deriva en una decisión no racional vinculada con la idea de que “maestro se nace”. Asimismo, lo vocacional se asocia con el desinterés, ya que deja a un lado la exigencia de contraprestación, debido a que “el docente tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio” (2008, p.2). La referencia a lo vocacional es relevada en los testimonios de los educadores entrevistados, quienes

explican que su necesidad de enseñar pareciera estar “desde siempre”, en ocasiones, acompañada o impulsada por cierto mandato familiar.

⋮ (...) desde chica me encantó poder explicar y poder enseñar diferentes temas. Siempre jugaba de chiquitita a la maestra, así que bueno calculo que la vocación la tengo desde chica (docente de la escuela de reciente creación)

⋮ -Vocación por un lado y a veces viene incorporado un poco lo de la familia, tengo una hermana que también es maestra, de las maestras viejas (docente de la escuela centenaria pública)

⋮ -Ser docente, quise serlo siempre, en toda mi familia hay una tradición desde el lado de mi papá, [ya] que mi abuela es docente, mi madrina es docente, todos son docentes y bueno, siempre de chica me hicieron jugar a dar clases y me gustó. Y después en la secundaria era la que le daba particular a mis compañeros, siempre era la que explicaba...” (docente de la escuela centenaria pública)

En los relatos de los docentes, el aspecto vocacional aparece acompañado por la preocupación y ocupación por una gran voluntad de “marcar la diferencia” a favor de los estudiantes, de ofrecer ciertas oportunidades –relacionadas tanto con el conocimiento como con los vínculos– que los profesores no tuvieron durante su trayectoria.

⋮ (...) decidí el profesorado porque la docencia es a lo que quería dedicarme porque me gusta dar clases, me parece que la educación es un pilar fundamental y bueno, por eso decidí el profesorado, con todos los desafíos que implica ¿no? (docente de la escuela de reciente creación)

⋮ Yo en mi secundaria no la pase bien. Tal vez por esto de que una tenía una relación muy distante con el docente alguien que no cuestiono porque me tocaron excelentes profesores, pero no pude lograr la cercanía incluso en algunos docentes veía que el reto por así decirlo en palabras nada más ¿no? Entonces yo iba a ser profesora para que haya chicos que no pasen lo que yo pase, es medio utópico, todo lo que vos quieras, pero bueno por ese lado es (docente de la escuela centenaria pública)

⋮ Siempre valoré a los docentes que uno considera que eran buenos docentes y siempre tuve una mirada crítica a aquellos que consideraba que no lo eran (docente de la escuela nacional)

A diferencia de la vocación, la idea de **profesión** deriva de una elección racional, en la que cada persona se forma académicamente

—en una institución especializada— y adquiere conocimientos que le serán necesarios y útiles para desarrollar su tarea, y vivir de ella. Por ello, *“el componente cognitivo es dominante en la definición del profesional”* (Tenti Fanfani, 2008,p.02).

⋮ (...) también era una salida laboral a una carrera que era mucho más grande la de licenciatura entonces a mí el profesorado me abrió un campo laboral cercano (docente de la escuela centenaria pública)

El modo en que los docentes se visualizan en tanto tales se encuentra, entonces, como se pudo desglosar aquí, en relación con el contexto en el que se desarrollan sus prácticas, el cual en la actualidad presenta nuevos desafíos como la construcción de la autoridad o los modos de pensar la transmisión de la cultura en la escuela, pero también sigue actualizando tensiones clásicas, como la definición de la docencia como vocación o profesión, como oficio o servicio. Tres dimensiones entrelazadas se tensionan permanente en sus relatos: la subjetiva, la contextual y la práctica.

5.3. Cuando las condiciones condicionan

“Sí, sí, y eso es en mi casa, que no es remunerado, porque no está percibido por nadie, no existe”

(docente de la escuela nacional, en referencia a “lo que no se ve” del trabajo docente)

Hemos mencionado que la tarea docente se desarrolla actualmente en un escenario complejo, que demanda responsabilidades, estrategias y prácticas que exceden la tarea que durante el programa institucional moderno se suponía que debía hacer un educador.

Pueden destacarse, en relación con los discursos docentes relevantes, las tensiones entre ciertos condicionantes y lineamientos que impactan en su tarea y la orientación que para estos adquieren los sentidos de educar.

Uno de los condicionantes es la demanda de actualización docente, en un contexto de avances científicos y tecnológicos.

⋮ Yo calculo que nunca es suficiente lo que uno estudia. Se tiene que ir capacitando un docente día a día. (...) También te faltan muchas otras para aprender. (docente de la escuela de reciente creación)

La exigencia recurrente de actualización supone un gran esfuerzo por parte de los educadores, que implica tiempo y recursos. Y las

condiciones de trabajo no siempre facilitan la formación continua, sino que, por el contrario, aportan a generar resistencia.

Estás en capacitación constante para poder resolver otras cosas. En lugar de darte herramientas para que uno pueda ir adaptando los cambios, se está siempre dependiendo. (...) No digo que no hay que capacitarse, pero, todo ese sistema de capacitación de provincia tengo una mirada muy negativa. Porque ante tal problema, una capacitación, y quizá cuando te capacitaste el problema ya cambió. (docente de la escuela nacional)

El mandato de inclusión social -combinado con su par de la exclusión, también es considerado un factor condicionante. Los profesores se vieron obligados a asumir roles para los que no se sentían preparados o calificados (profesional o personalmente), ya que

las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. (Tenti Fanfani, 2009, p.5)

La complejidad de la demanda de las políticas educativas contrasta con las condiciones en que se ejerce el trabajo docente, la cantidad de horas de clase, la diversidad de instituciones por las que transitan los educadores y la poca permanencia en las mismas, generan grandes limitaciones en relación al sentido de pertenencia que enriquece las prácticas docentes.

Y hoy tengo cinco escuelas, (...) con tres cargos o sea que yo me levanto a las seis de la mañana y vuelvo a descansar un poquitito 7,30, ocho de la noche porque es continuo (...) los fines de semana en correcciones, en preparar o sea que te demanda mucho, es mucho el desgaste (docente de la escuela centenaria pública)

Yo en la semana tengo más de 300 estudiantes, me pasa que de muchos no se los nombres, tengo que ser honesto, desde el punto de vista teórico quizás sería buenísimo, pero para mi capacidad es imposible. No sé si llego a evaluar bien el contenido disciplinar, porque a veces si me tengo que poner quisquilloso e indago en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, si pudiera hacerlo es imposible, porque tengo 30 y

plazos de entrega. Uno cada 3/4 semana tiene que estar presentando una calificación. Si yo tuviera 8/9hs a la semana daría unas excelentes clases, pero con 29 hs a la semana doy las clases lo mejor que puedo (docente de la escuela nacional)

Los cambios en los lineamientos curriculares, el régimen administrativo pedagógico, las recomendaciones didácticas e incorporación de tecnología en el aula, son otros de los aspectos que alteran la vida de las y los docentes.

Ellos sostienen que tales cambios no siempre favorecen sus prácticas, ya que en ocasiones no se adecuan a los contextos –diversos y fragmentados– donde los profesores desarrollan su tarea. Asimismo, expresan, las modificaciones constantes que complican el desarrollo de acciones a largo plazo.

-Las políticas educativas no son claras y no coincido en eso que gobierno que entra cambie lo que hizo el gobierno anterior...subimos dos escalones, retrocedemos dos, no hay una continuidad como en países de centro donde vos tenés una política que no se cambia (...) porque la educación se planifica a años, no la planificas a cuatro años y cambio, vos planificas varias generaciones, veinte, treinta años. Bueno, a ver: ¿qué pretendemos de estas generaciones acá? (docente, escuela centenaria pública).

Sin embargo, según el análisis realizado en las distintas escuelas es posible establecer diferentes modos de llevar a la práctica los lineamientos de la política curricular. Los docentes diseñan el programa de su materia teniendo en cuenta los contenidos mínimos explicitados en el currículum y sumando otros que considere puedan ser de interés de los estudiantes.

Al opinar sobre los diseños curriculares para cada espacio, la mayoría de los profesores coinciden en que los contenidos prescriptos son demasiados y es muy complicado materializar en el aula las orientaciones que se establecen en estos documentos. Incluso, pareciera que fueron pensados para una escuela –y unos estudiantes– que dista bastante de las realidades de las instituciones en la actualidad.

Los contenidos que yo tengo que dar son muchísimos. Yo hago una selección (...) sobre todo en segundo y tercer año si son contenidos difíciles muchos y si no alcanza el año (docente de la escuela centenaria privada)

Las estrategias que implementan para adaptar los contenidos del currículum prescripto y habilitar aprendizajes significativos, se vinculan principalmente –como se lee en los testimonios– con decisiones personales y características de los grupos, que en ocasiones, parecieran no contar con las competencias básicas por ejemplo, comprender un texto. Esto sucede principalmente en los tres primeros años del nivel secundario.

• Tienen serias dificultades para expresarse verbalmente y también en forma escrita. No saben estudiar, no saben, no comprenden, hablo de lecturas básicas, temas básicos (docente de la escuela centenaria pública)

• Me encuentro con alumnos que -no todos- pueden de leer de corrido, no saben interpretar y precisan mucho del docente. (...) Ellos leen una consigna y tiene que estar el docente al lado para explicársela. (...) y muchas falencias en cuanto a la interpretación, en la redacción se ve horrores. Y en la escritura, por ejemplo, están muy acostumbrados a la mayúscula y la imprenta. Ellos por ahí te dicen no profe esa letra no la entendemos. (...) Ellos están acostumbrados a la letra grande, imprenta mayúscula por ahí con una cursiva ya se marean y tardan mucho en escribir; mucho, capaz que tardan media hora para copiar tres renglones del pizarrón” (docente de la escuela centenaria pública)

El cumplimiento de los lineamientos de la política curricular varía entre iniciativas individuales, planificaciones en equipo y propuestas institucionales.

En algunas escuelas, existen programas como el Plan de Mejora Institucional (PMI), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que contribuye a planificar el desarrollo institucional para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes, posibilitar cambios en la cultura institucional, lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos aprendizajes significativos:

• Los profesores del Plan de Mejora trabajan como parejas pedagógicas de los profes que están a cargo de los cursos (...) De hecho a la tarde concurren muchos chicos al apoyo escolar para preparar materias previas. Entonces hay mucha comunicación y mucho diálogo entre el docente que va a estar en la mesa examinadora y entre el docente del plan mejoras en cuanto a temas, en cuanto al modo de tomar (docente de la escuela centenaria pública y coordinadora del PMI)

En otras instituciones, los docentes coordinan acciones para afrontar las dificultades que el día a día les presenta, y también para generar interés y motivación y darle sentido para todos los actores a las acciones que se proponen desde la escuela. En general, las propuestas se vinculan con proyectos de trabajo junto a otras instituciones o en su beneficio.

5.4. Y hay docentes que avizoran virtuosamente los cambios de época desde la enseñanza

En tres de las cinco escuelas vinculadas a la investigación se relevaron experiencias pedagógico-didácticas en que los docentes, trabajando en torno de los contenidos curriculares, generaron estrategias metodológicas que alteraron la rutina de enseñanza, de organización del tiempo y espacio escolar, de participación de los jóvenes y de su propio modo de enseñar y aprender.

De acuerdo a los testimonios, estas iniciativas son las que han motivado más a los estudiantes y generado en los participantes experiencias significativas.

• Todo lo que hago con “La cooperativa” (de elaboración de cuadernos), no está en ningún contenido, pero para mí es lo que hay que saber ahora, es lo que te prepara para comprender. En los próximos años les va a servir no solo para comprenderlo sino quizá también para hacerlo, les va a dar herramientas (docente de la escuela nacional)

• El proyecto de “Radio Cien por ciento nacional” que lleva tantos años lo podamos sostener porque siempre fuimos solidarios el uno con el otro a la hora de sacar adelante el proyecto (...) la emisora siempre nos dio el espacio gratuito (...) En ese momento el proyecto sale solo de sexto año y solo trabajan los sextos años de comunicación (...) Terminó siendo extensivo a todo el colegio y nos empezaron a acompañar profesores de otras orientaciones que llevaban a los chicos por un trabajo práctico que había hecho que les gustaba participar. Lo que yo siempre valoramos mucho de radio es que los chicos fueran un día sábado a la tarde a comprometerse en ese trabajo (docente de la escuela centenaria pública)

• Estoy con un proyecto que se llama ‘En piloto’ en el que con los chicos hicimos capas de lluvia con sachet de leche, los chicos trabajaron un montón, pero, en ésta segunda mitad del año hay que volver a ‘la normalidad’ o a trabajar, si se quiere en algo más conceptual y cuesta.

• Mientras estábamos haciendo los pilotos nos mandan una carta desde el Impenetrable (lugar a donde se llevan las producciones) diciéndonos que necesitaban para cubrir sus casas, chozas. Ahí dejamos un poco los pilotos y nos pusimos a hacer eso. Hicimos las dos cosas. Desde la institución tenemos un gran apoyo, los profes también estuvieron juntando sachet, han cedido horas cuando se necesitaba. La escuela nos ayudó a comprar la selladora. La comunidad también nos apoya, porque ellos tienen muy arraigada la escuela (docente de la escuela centenaria privada)

En las propuestas presentadas, que se cristalizan en proyectos curriculares individuales o colectivos, se observa un tema transversal en los discursos de los profesores y eje de este artículo, que es la preocupación (explícita e implícita en las propuestas de enseñanza) por la búsqueda de la calidad de los aprendizajes. Este elemento, que expresamos como aprendizaje significativo desde la perspectiva de los estudiantes, supone un proceso de enseñanza que impacte en ellos y en el contexto de modo de dejar una huella en su trayectoria actual y futura, pero asimismo es el modo en que los docentes dan cuenta de los cambios que interpelan al formato de la enseñanza.

La planificación de estrategias de enseñanza en formato de proyectos como una cooperativa escolar, la radio en la escuela, la confección de pilotos con sachet de leche para donar al Impenetrable, se ha convertido en una estrategia didáctica con potencia para atraer y sostener el interés de los estudiantes, desarrollar aprendizajes perdurables y significativos y generar, además impacto en la comunidad intraescolar y el entorno que rodea a la escuela.

El hallazgo de estas indagaciones consiste en haber relevado experiencias que los docentes desarrollan, vinculadas con la enseñanza de contenidos por proyectos, aún antes de que cristalizara en políticas educativas. Puntualmente desde la reglamentación del Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) en 2017, pero ya en el discurso de los gestores de políticas educativas y los organismos internacionales con anterioridad (puede verse el Capítulo 3, acerca de las prescripciones de los organismos internacionales para la educación), se relevan orientaciones sobre la importancia de que los jóvenes estudiantes puedan aprender haciendo, y que los docentes promuevan el vínculo con la realidad social a través de experiencias directas. Dichas orientaciones se apoyan sobre la noción de trabajo interdisciplinario y enuncian el fomento del trabajo colaborativo.

Estas prácticas que se juegan por probar otro tipo de experiencia didáctica, nos muestra a docentes que percibieron el desacople de la escuela con la vida de los jóvenes y decidieron actuar.

La realidad social y las problemáticas del contexto, así como la construcción subjetiva de los sujetos que aprenden, han interpelado a las prácticas de la enseñanza cambiando la relación entre los tres referentes de la didáctica clásica: docente, conocimiento y estudiantes. Hoy podemos decir que la tríada didáctica ya no puede pensarse sino, al menos, como un prisma, en el que uno de los vértices tienen necesariamente que ver con la función social de las enseñanzas, o su diálogo con el contexto.

Este tipo de práctica nos pone en diálogo con la propuesta de la escuela laboratorio que, en contraposición a la escuela enciclopedista -que pensaba en llenar la cabeza de los estudiantes de contenidos- propone que los estudiantes experimenten -al estilo de un laboratorio- para llegar a los contenidos (Morín, 2002).

Propuestas como las mencionadas por los profesores en sus testimonios, requieren algunas condiciones, que pese a las diferencias entre una institución y otra, son necesarias para que las cosas funcionen. En primer lugar está la iniciativa, por parte de los educadores para emprender acciones que, en ocasiones, los sacan de su zona de confort. Gestionan, contactan gente, se vinculan con otras organizaciones, trabajan en red, proponen y accionan. Disponen de su tiempo personal, se capacitan, aprenden junto a sus compañeros estudiantes. También se equivocan. Y siguen.

Pero más allá de las motivaciones personales, el apoyo institucional favorece el trabajo y ayuda a que se sostenga en el tiempo. Se trata del trabajo en equipo, de entender que la docencia necesita del carácter colectivo. Ésta se devela como una cuestión imprescindible para hacer frente a los desafíos de los diversos contextos.

5.5. El vaso medio lleno

Existen experiencias educativas que muestran que las escuelas pueden constituirse en lugares de encuentro. Habilitar estos espacios de trabajo con los otros y de generación de experiencias de aprendizaje significativo supone poner en jaque construcciones sobre la docencia que permanecen en el hacer cotidiano de las escuelas, y conviven, se tensionan, entran en conflicto, con los sentidos no unívocos de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria.

A través del relevamiento de las acciones de los docentes que compartieron sus voces en el transcurso de la investigación se pudo avanzar en la reflexión sobre algunas de esas construcciones y el modo en que se concretan en prácticas. En torno al modo en que se visualizan como docentes, aparece la importancia de una labor que supone el trabajo sobre un otro, pero también el atravesamiento de un contexto complejo que interpela a los docentes en tanto mediadores de la cultura y los invita a construir autoridad en un marco institucional en el que antes esa autoridad les era dada.

En relación con esto, se releva la pregunta acerca de ser docente y la recuperación de las tensiones tanto entre servicio personal y tarea colectiva, como entre profesión y vocación docente. Todo ello enmarcado en condicionantes institucionales y sociales que se imponen a la tarea de enseñar.

En este sentido, se observa que algunos docentes avanzan hacia caminos en los que intentan romper las fórmulas estandarizadas (Alliaud, 2014), hacer acuerdos con otros, fortalecer los vínculos y probar nuevos modos de llevar adelante la tarea que, de acuerdo a lo relevado, requiere de la acción colectiva. Generar espacios significativos de enseñanza y aprendizaje supone una construcción artesanal, que contemple al otro –de allí la importancia de los vínculos– y las realidades donde las prácticas se desarrollan. No existen fórmulas mágicas, pero tampoco soluciones generales. La complejidad de los escenarios actuales plantea obstáculos, pero abre posibilidades para generar experiencias de enseñanza y de aprendizaje con sentido. Y deja abierta la pregunta acerca de aquello que se enuncia como calidad de los aprendizajes, y su relación con las experiencias de búsqueda de aprendizajes significativos a las que los docentes dan forma y recrean.

Algunos docentes nos dejaron asomar a estas primeras experiencias de la escuela del futuro antes que ningún programa oficial se los demande, porque cuando hay un docente que es capaz de mirar su espacio de actuación asumiendo la tarea de enseñar como una acción emancipadora, puede leer qué es lo que los jóvenes y el contexto social están pidiendo de la escuela.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Ed. Paidós.

- Alliaud, A. (2014). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación". *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2015): 319-349.
- Alliaud, A. y Antello, E. (2011). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor.
- Alliaud, A. y Antello, E. (2009). "Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL. 13, N° 1 (2009) ISSN 1138-414X.
- Casenave, G. (2017). "Los docentes de la escuela secundaria. Pensar el vínculo para fortalecer la enseñanza bajo el mandato de inclusión social". En *Newsletter* N° 36. Inclusión social y filiación simbólica de los sujetos en educación: avances de investigación del NACT IFIPRAC_Ed. FACSIO / UNICEN. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3047-gabriela-casenave-los-docentes-de-la-escuela-secundaria-pensar-el-vinculo-para-fortalecer-la-ensenanza>
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2011). (comp). *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempo de cambios y turbulencia*. Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). "Des-armando escuelas". Paidós Educación. Versión digital disponible en: <http://revistaelcanillita.com.ar/wp-content/uploads/2017/04/Desarmando-escuelas.pdf>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El Monitor de la Educación* N° 25, Junio de 2010. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Tenti Fanfani, E. (2 al 6 de junio de 2008). "Sociología de la profesionalización docente". [Conferencia] Seminario internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2010). "Particularidades del oficio de enseñar". *El Monitor de la Educación* N° 25, Junio de 2010. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía* 07 40-44 Recuperado el 30 de noviembre de 2020, <http://www.revistatodavia.com.ar>



Capítulo 6

La escuela secundaria inclusiva y obligatoria: análisis desde la perspectiva de los equipos directivos. Organización escolar y sentidos de la educación que se mezclan, se fortalecen, se desvanecen.

Por Analía Errobidart

6.1. Introducción

Para poner en contexto las acciones de los equipos directivos que organizan y conducen las escuelas vinculadas, retomaremos los principales cambios producidos en el campo de la política educativa —que se mencionan en la Introducción— para arribar luego a un análisis desde la mirada de la administración educativa, conducción pedagógica y sociología de la educación.

En correspondencia con las recomendaciones de organismos internacionales —como sucede explícitamente desde los años 90 en nuestro país y la región— la extensión de la obligatoriedad bajo el mandato de inclusión social es el eje de las políticas sociales y entre ellas, de la educación. La escuela se constituyó en el centro de las instituciones inclusivas cuestión que ha implicado, en especial en las escuelas de gestión estatal, una subordinación de la enseñanza ante este mandato de inclusión/contención de los jóvenes en las escuelas. Algunos autores sostendrán que hacia el final del segundo período de gobierno de C. Fernández, se vislumbró una etapa de “inclusión educativa” orientada a restituir la enseñanza a la escolarización (Terigi, 2016).

Como hemos referido en una investigación anterior (Errobidart, 2016) la ubicación de escuelas secundarias en sectores sociales de alta vulnerabilidad, transitó por diversos momentos, que comprenden desde la aceptación de la escuela secundaria en el barrio hasta la producción de una cultura identitaria propia en la que progresivamente se asoman indicios de que la escuela, como transmisora de cultura, de saberes, está presente entre las paredes de los nuevos/viejos edificios. Y también, como una institución de control social.

En este período que consolida en el imaginario social a la política “dadora de derechos” se realiza a la vez una distribución de bienes materiales como becas, notebooks, planes sociales, programas socioeducativos, materiales educativos que acompañarían el sostenimiento de la escolaridad secundaria.

El nuevo signo político en el gobierno a partir de 2016 iniciará una reconfiguración del sistema educativo argentino con una serie de recortes no solo económicos sino también de acciones que podrían interpretarse como limitaciones a los derechos adquiridos en el período anterior.

...desde julio de 2016 se procedió de modo sostenido a la reducción de las plantillas de los programas de Memoria, Coordinación de Publicaciones, Educación Sexual Integral, Educación y Prevención de Adicciones, Comunidad y convivencia escolar y Plan de Lectura y las modalidades educativas de Educación Intercultural Bilingüe, Educación Artística, Contextos de Encierro y Educación de Jóvenes y Adultos, entre otras líneas de acción (Imen, 2017, p.14).

Este desmantelamiento progresivo se realiza sin reemplazar los programas de los organigramas ministeriales, pero se vacían de técnicos, especialistas y recursos aunque formalmente, no se cerraron.

Las modificaciones que anuncian progresivamente cambios en los sentidos de la educación, se realizan en consonancia con un marco ideológico que atraviesa toda la política: nos referimos a un reposicionamiento neoliberal caracterizado por su impronta gerencial, eficientista y un modelo de educación centrado en la producción. Esa impronta va a cruzar el desarrollo de este capítulo en cada una de los temas seleccionados para su análisis.

6.2. Los lineamientos de política educativa que se instalan en el período 2016-2019

El documento fundamental en que se asientan los cambios en el sistema educativo argentino a partir del año 2016 abrevan en la Declaración de Incheón (2015) “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, cuyo objetivo de desarrollo es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Declaración de Incheón, p. 11).

Los conceptos centrales orientadores de la política educativa de los próximos quince años, de acuerdo a la Declaración mencionada, son: acceso, inclusión y equidad, igualdad de género, aprendizajes de calidad a lo largo de la vida para todos.

A partir de la publicación del documento mencionado, los gobiernos latinoamericanos comienzan a perfilar sus políticas hacia el logro de las metas establecidas, advirtiendo que los acuerdos centrales que se vienen reiterando desde el año 2000 se mantienen, pero que se incorporan nuevas metas que complejizan el escenario.

En el año 2016 se realiza en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) una cumbre de ministros y ministras de educación de países latinoamericanos, representantes de la ONU y de la sociedad civil, en la que firman el acuerdo E2030 que se compromete a trabajar para superar la brecha educativa (esto es, desigualdad educativa) que aún persiste a pesar de los esfuerzos políticos y económicos realizados. Los compromisos asumidos pueden sintetizarse en una serie de palabras-clave que comenzarán a conformar la “nueva jerga” de la política educativa: calidad, innovación científica y tecnológica, enseñanza y aprendizajes para el siglo XXI, desarrollo sostenible, ciudad educadora. En ese sentido, el gobierno de Cambiemos produce una serie de documentos de alcance nacional que reflejan, por un lado, el marco propositivo de la UNESCO y por otro, la marca de la propia ideología.

El documento Marco Normativo para la Elaboración de la Secundaria 2030 (2016) se produce con el propósito de “apoyar los procesos de planificación e implementación de la transformación de la educación secundaria en la Argentina”.

Los ejes centrales del Marco de Organización de los Aprendizajes para la educación obligatoria Argentina (MOA/17), son: Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo

docente; Régimen Académico; Formación y acompañamiento profesional docente.

6.3. Cómo se perciben en las escuelas los cambios en la política educativa

El ingreso a las escuelas en el año 2016 se produce en medio de diferentes cambios internos que están vinculados, en algunos casos, a lo que parece ser la dinámica que impulsará el gobierno, en especial a lo que refiere al financiamiento educativo y a la organización institucional y pedagógica de las escuelas secundarias.

La escuela privada, confesional, fundada en 1901, después de más de cien años de dependencia de la congregación alemana que le dio origen, se asocia a la Comunidad Escolar La Salle Argentina, presente en el país desde 1891. A partir del momento de la transferencia administrativa, la escuela comienza a ser gestionada por laicos y se producen también cambios en el equipo directivo, liderado ahora por una mujer ex alumna del colegio.

En esta escuela, asentada en un proyecto educativo consolidado que ha sido analizado en trabajos anteriores (Errobidart y Caffarelli, 2017), el énfasis de la tarea ha estado colocado en la calidad de los aprendizajes y el mantenimiento del proyecto institucional fundamentado en la espiritualidad, la vida de servicio y los proyectos de inserción en la comunidad a la que pertenecen desde hace 118 años.

La escuela exhibe un alto porcentaje de continuidad en estudios superiores por parte de los egresados, situación que se registra a lo largo de su historia y que es una de las razones por las cuales las familias la eligen para la educación secundaria de sus hijos. La mayor parte de los estudiantes ha mantenido la escolaridad en esa institución desde los primeros niveles educativos.

La escuela secundaria dependiente de la universidad nacional completó el nivel secundario a partir del año 2010. Hasta esa fecha, funcionaba solo el nivel Polimodal correspondiente a la Ley Federal de Educación. Presenta una estructura organizativa que depende del Consejo Superior de la universidad de origen, quien ha dictado para las escuelas de nivel preuniversitario, estatutos, reglamentos y Proyectos Educativos Institucionales. El eje de la formación está referenciado en un alto nivel académico de los aprendizajes, la formación política de los jóvenes en tanto ciudadanos responsables y en la continuidad de los estudios superiores.

La matrícula es reducida, con un cupo máximo de sesenta ingresantes que se cubre por sorteo, los docentes ingresan por concurso de antecedentes y oposición, las exigencias en cuanto a aprendizaje y desarrollo de tareas extraescolares es intensivo y existe un trabajo minucioso de acompañamiento vincular y pedagógico por parte de los preceptores de cada curso.

Las preocupaciones que se expresan por parte de su directora, se refieren a la discrepancia entre las normas universitarias y la LEN: por estatuto, los estudiantes no pueden adeudar materias de años anteriores ni repetir el curso. En caso de que suceda, los estudiantes deben irse de la escuela. Esta situación produce tensión entre docentes, con las familias y es motivo de debate en las reuniones académicas.

Es esta una escuela pequeña en cuanto a su matrícula y ese hecho hace posible un conocimiento más minucioso de los estudiantes. Así, entre las principales preocupaciones que expresa el equipo directivo son las derivadas de las condiciones de vida de algunos jóvenes: consumo de sustancias, abusos, maltrato, indiferencia familiar.

En la escuela secundaria que llamamos “de reciente creación”, en cambio, con su corta trayectoria iniciada en el año 2011, el equipo directivo conformado en el año 2015 manifiesta trabajar para cubrir las demandas del día a día, que responden a dinámicas diferentes de la gestión pedagógica. La escuela ubicada en un barrio de clase media trabajadora, pretende satisfacer las demandas de diferentes zonas periféricas de la ciudad que al igual que ésta, no tenían escuelas secundarias hasta el momento de la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el año 2006.

Además de la gestión y dirección de esta joven escuela secundaria, el equipo directivo tiene a su cargo dos escuelas secundarias rurales que por su pequeña matrícula de estudiantes “*no reúnen las condiciones para tener un equipo directivo propio*” y han sido adicionadas a la escuela en cuestión. Como manifiestan, la identidad de esta escuela, conformada por tres instituciones educativas con diferentes historias y contextos socioculturales “*se está construyendo*”.

El objetivo principal del equipo directivo -que gestiona las tres sedes- es sostener la permanencia de los jóvenes en el circuito educativo. Aunque la acción se focaliza principalmente en ello, el nivel de pérdida o traslado de la matrícula escolar oscila entre un 25 y 30 %, y este desgranamiento de la matrícula no se produce por razones de rendimiento académico deficitario sino por cuestiones de orden social, vincular o

cultural. De allí que los esfuerzos cotidianos se focalicen en atender las diversas situaciones que exponen los jóvenes: conflictos familiares, oportunidades laborales, embarazos, adicciones y luego de todo ello, dificultades que se manifiestan en relación con la dimensión pedagógica: escasos hábitos como estudiantes, conflictos grupales entre jóvenes y/o con los docentes, baja proporción de graduación.

En ese escenario, no han logrado todavía “dedicarse al acompañamiento pedagógico de los docentes, ni incluir debates sobre de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” expresa su vicedirector. Las capacitaciones, los cursos y programas son presentados a los docentes por las líneas jerárquicas del sistema pero pareciera que no logran consolidarse en prácticas innovadoras.

El equipo directivo de la escuela secundaria centenaria pública, advierte un giro de la política educativa hacia los aprendizajes y se abocan a las propuestas que parecen abrirse para poner el eje en el aspecto pedagógico, sin descuidar las acciones orientadas a la retención de los estudiantes. “Esta escuela ha sufrido grandes transformaciones en su identidad institucional, pero en este proceso se ha humanizado”, expresa la actual directora.

El equipo de gestión ha logrado una comunicación fluida con los jóvenes, conociendo sus problemas, intereses, preocupaciones y posicionamientos ante determinados temas sociales y políticos. La escuela es lugar de concentración de programas educativos transversales como Foro Juvenil, Parlamento Juvenil, y brinda espacios de debates para el centro de Estudiantes, para la Federación de Centros de Estudiantes, entre otros. Por estas razones con frecuencia se interrumpen las clases y los jóvenes participan de las actividades formativas extracurriculares.

La atención a los problemas juveniles ya mencionados para otras escuelas, también se registra en ésta. El nivel educativo actual no es el que ostentara la escuela en épocas anteriores previas a las sucesivas reformas desde los años 90, pero desempeña una función socializadora que satisface al equipo directivo.

6.4. Calidad de la educación, uso de las TIC e igualdad de género: tres propósitos que tensionan a la escuela secundaria bajo el mandato de inclusión

Como señaláramos en el inicio del documento, las recomendaciones que se expresan a partir de la convención de Incheón (2015), los

acuerdos regionales y las disposiciones a nivel nacional, introducen cambios progresivos en la educación secundaria.

Tres acuerdos sobre política educativa a nivel nacional e internacional se destacaron y se hicieron visibles en el cotidiano escolar: los debates en torno de la calidad de la educación, la relevancia de las TIC en la formación de habilidades para transitar el siglo XXI logrando aprendizajes para toda la vida y las cuestiones referidas a la igualdad de género.

En la provincia de Buenos Aires, se realiza una propuesta pedagógica que impulsa modificaciones en el formato de la escuela secundaria, que: “tiene como propósito implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de los estudiantes, promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender, recuperando y profundizando aquellas experiencias que ya se implementan como proyectos institucionales en la Provincia de Buenos Aires” (2018)⁶. Estas modificaciones de forma del funcionamiento institucional acompañan los propósitos de calidad, uso de TIC e igualdad de género. Nos referiremos a los tres propósitos mencionados focalizando en los discursos de los integrantes de los equipos de gestión de las escuelas que integran la muestra.

6.4.1. La calidad de la educación, un debate que se reposiciona en los escenarios contemporáneos

Los debates en torno de la calidad de la educación y de la enseñanza nos retrotraen a expresiones, perspectivas e instrumentaciones curriculares vinculadas a la Ley Federal de Educación. Al igual que en la agenda de política educativa de hace casi treinta años, la calidad de la enseñanza se promueve a través de tres ejes principales: la formación profesional de los docentes, el trabajo por proyectos de aprendizaje basado en problemas y el uso de herramientas TIC como recursos didácticos eficientes.

Con estas consideraciones, los equipos directivos de las escuelas públicas comenzaron a recibir cursos de formación que se concentraron en la tarea de *inclusión con aprendizaje*. Para ello, fueron alentados a construir proyectos curriculares en relación a la información institucional que se focaliza en el seguimiento de la matrícula, la conformación

6.- Nuevo formato para la escuela secundaria. Propuesta pedagógica. Res. 5811/18

de los equipos docentes y sus posibilidades de formación, otorgándole a los directivos la función de capacitador y orientador pedagógico en servicio.

En ese sentido, los integrantes de los equipos directivos, debían realizar una agenda de su trabajo para optimizar la utilización del tiempo en la institución, a la vez que observan las capacidades de los demás integrantes técnicos en quienes comenzarían a derivar tareas posibles de delegarse en el logro de la calidad educativa (preceptores, secretarios).

Los equipos directivos que ya han transitado por diferentes enfoques de política educativa, disponen de recursos materiales y capacidades profesionales que les facilitan la comprensión de los cambios que se impulsan. Esta situación de permanencia de los equipos directivos la encontramos en la escuela centenaria pública y en la escuela nacional. Sus integrantes visualizan los problemas relevantes derivados de la contención de los jóvenes en la escuela secundaria y ya han probado, durante más de diez años, la implementación de diferentes estrategias con variados resultados.

En la escuela centenaria pública cuentan a la vez con un núcleo de profesores que están transitando los últimos años de labor docente que, de acuerdo a sus características personales se torna a la vez que un beneficio, expresan los entrevistados, un obstáculo. Porque mientras poseen una amplia experiencia en la resolución de conflictos y en la enseñanza de la disciplina en la que están formados, sus concepciones acerca de la inclusión educativa en el nivel secundario suele operar en sentido contrario de los impulsos de la política vigente y el equipo de gestión.

Esta característica de algunos docentes próximos a egresar del sistema (jubilarse) que se manifestó en la escuela centenaria pública, tiene puntos de convergencia en situaciones de la escuela nacional y la escuela privada confesional. Los directivos de las tres escuelas mencionadas expresan que los docentes de mediana edad (entre el ingreso a la docencia y su jubilación) con alta concentración horaria en la escuela, son su grupo de referencia y hacia el cual enfocan los esfuerzos formativos.

Junto a los cambios asociados a la calidad de educación y la enseñanza, se promovió a inicios del año 2017 un plan para la concentración de horas cátedra de los docentes (Res. 4636/18), a efectos de superar el clásico modelo de profesor de escuela media llamado “profesor taxi”. El plan que pretende realizar el pasaje de horas cátedras a cargos, si

bien llevará varios años y es una de las variables a considerar en el armado de proyectos pedagógicos institucionales, comenzó a delinearse en un marco de proyecto educativo institucional, en la escuela centenaria pública, recién en el año 2018. En la escuela pública de reciente creación (tanto en la sede urbana como en las sedes rurales) no han comenzado a proyectar este plan como iniciativa institucional y solo algunos docentes producían movimientos por iniciativa propia, dejando cargos vacantes al trasladarse a otras escuelas.

En todas las escuelas vinculadas, los equipos directivos trabajaron con los docentes para instalar un modelo de gestión del aula, el de los aprendizajes basados en proyectos (ABP). La iniciativa parte de la provincia de Buenos Aires, en el año 2018 con la experiencia “Escuelas promotoras para escuelas secundarias”. En esta experiencia, las escuelas públicas y privadas, denominadas *escuelas de aprendizaje* integran un proyecto que se inicia con la inscripción voluntaria de escuelas como promotoras y reciben, además de una capacitación específica de los docentes, elementos de tecnología para su desarrollo curricular.

6.4.2. Las TIC en la escuela: del divorcio, al objeto fetiche para ingresar al siglo XXI

En un texto que tiene varios años, Graciela Carbone (2004) plantea que la escuela y los medios han demostrado desde los orígenes de su vínculo, una relación conflictiva. En el transcurso de diferentes procesos y momentos históricos la autora revela los modos en que la escuela, dispositivo moderno por excelencia para la transmisión del conocimiento y la cultura, deja ingresar “bajo sospecha” los medios de comunicación al aula. Señala que a pesar de las articulaciones posibles que los docentes son capaces de producir, los medios son percibidos, en general, con recelo, lo que ha producido divorcio y denuncias.

En esta nueva etapa del capitalismo globalizado, una vez más la escuela parece ser la institución insignia de los estados y los organismos internacionales que marcan los rumbos de la construcción posible de lo social. Si como dice Sosa Escudero (2018) estamos ante un nuevo proceso civilizatorio, las TIC sin duda tienen mucho que ver en este proceso de transformación del paradigma moderno.

Pero ¿cómo ingresan las TIC a la escuela? Los orígenes y trayectoria de la inclusión de las TIC en las aulas han sido referidos en el Capítulo 3 de este libro, por Gimena Fernández. Nos interesa aquí mencionar

cómo los equipos directivos perciben la incorporación de las TIC en el marco de la calidad de los aprendizajes y cómo se ha gestionado este lineamiento en cada escuela.

En el año 2016, las escuelas que integran el programa “Escuelas del Futuro”, “Red de escuelas de aprendizaje”, “Escuelas 2030”, recibieron capacitaciones en el uso de TIC en diferentes áreas disciplinares y en la gestión curricular e institucional. Esta apuesta a la tecnologización de la escuela ha estado acompañada en la provincia de Buenos Aires, de la entrega de *drones*, pantallas y robots. Si bien se realizan capacitaciones a docentes, el acceso a tales dispositivos, en las escuelas, aún está restringido a los profesores de TIC aunque no exista ninguna prohibición para su uso.

En la escuela confesional, no se ha avanzado en estos aspectos porque no han recibido tales provisiones desde el Estado. Las computadoras y el *router* que abastece de internet al colegio están circunscriptos a la sala de computación (que posee 27 computadoras actualizadas), pero no reciben, prácticamente, otro uso que el que define el profesor de TIC. Según expresiones de la directora

...los profesores solo tiene que pedir su acceso con un día de anticipación, para ordenar su uso. Pero no lo hacen. Nos dicen que el traslado de los chicos hasta la sala de computación es complicada, se pierde mucho tiempo...Y nosotros hace años hemos dispuesto que el teléfono celular en clase no se usa. No deben traerlo al colegio, bah! Pero muchos lo traen. Los padres ya saben que si algo les pasa con el celular en el colegio, no es nuestra responsabilidad (directora de la escuela centenaria privada).

En la escuela rural, el Estado ha proveído de conexión de *internet* que es definida por los usuarios como deficitaria, pero no hay computadoras, ni *drones*, ni *robots*. Tampoco celulares digitales, más que los que llevan los jóvenes para su uso privado.

-Acá nos llegó todo, pero a la sede [urbana]. Igualmente no se usa porque no tenemos Internet. Tenemos, pero la banda es muy chica y no resiste el uso en un curso, por ejemplo. Ahora la cooperadora está viendo si puede arreglar con [proveedor del servicio]. Porque ni los celulares de los chicos se pueden conectar. [...] Nos mandaron, sí, 10 celulares, *drones*, todo está guardadito en la biblioteca.

...en el campo [refiriéndose a la escuela rural que depende de la misma gestión], no hay nada. Solo una computadora que usa la preceptora

- para las tareas administrativas. [...] hay cañón, si, cuando los profesores lo quieren usar llevan su propia *notebook*. Ah, y su alargue, porque hay uno solo... (vicedirector escuela de reciente creación)

En la escuela centenaria pública y en la escuela nacional, la realidad es diferente en relación al uso de tecnologías digitales. Principalmente, no hay prohibiciones institucionales de uso. Sí se registran restricciones producidas por las dificultades de acceso a Internet y las que puede incorporar algún docente que no quiere tener problemas con el uso de los celulares en el aula: "...cuando empieza mi hora, yo paso una canastita y junto los celulares. Cuando toca el timbre, se los devuelvo. Nunca tuve ningún problema" (docente de la escuela nacional).

6.4.3. La igualdad de género: la promesa educativa más incumplida

Entre los aspectos que generaron profundas expectativas en la política de inclusión que acompañó a la LEN, se ubica el trabajo en torno a la igualdad de género en sus variados planos. La Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), aprobada en el año 2006 fue un antecedente fundante de los movimientos sucedidos en el período 2015-2018.

La construcción de la igualdad, especialmente desde la perspectiva de las mujeres, adquirió una potencia inusitada, y su punto de mayor expresión y visibilización se produjo con el tratamiento del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

Este proyecto tuvo un alto nivel de tratamiento en las escuelas secundarias y el espacio transversal Educación Sexual Integral llegó a su punto máximo de participación, demanda y desarrollo en las escuelas. Sin embargo, la desaprobarción de la Ley en el Senado de la Nación, marcó el campo ideológico de tratamiento a futuro –bajo el mandato de este equipo de gobierno– no solo del proyecto de Ley de IVE sino de la Ley ESI.

Progresivamente, la ESI se instaló en un espacio de descalificación social a través de la reproducción, en algunos medios masivos de comunicación, de la voz de grupos familiares de la acción católica bajo el lema "de la educación sexual de los hijos se ocupa cada familia". Esta acción instaló también en algunas escuelas, además de la vulneración del derecho de los estudiantes a recibir educación sexual integral, dificultades para el abordaje de problemas cotidianos que vivencian los y

las jóvenes, como abusos de diferentes tipos, el ejercicio del patriarcado como forma establecida de organización social, laboral, etc.

Cabe señalar que en las escuelas secundarias: rural o la escuela centenaria pública, la escuela nacional y en menor medida, la escuela privada confesional, los casos de maltrato o abuso juvenil se presentan como problemática reiteradamente, y tanto los equipos directivos como los de apoyo escolar (EPyPS) tienen como única herramienta de acción las emanadas de la ESI. Ante la situación de vulneración social a las que están expuestos los y las jóvenes, la ESI en la escuela secundaria ha logrado un espacio de reconocimiento y empoderamiento que generó un ejercicio de resistencia a su desmantelamiento.

Compartimos un fragmento de entrevista en la que se exponen situaciones de vulnerabilidad y el espacio de la ESI, como ámbito de abordaje de los problemas:

• -...en un grupo de jóvenes, en una instancia de trabajo de ESI, donde se planteaba la violencia y la convivencia, dos chicas plantearon que ellas se han cortado en otra época y que no quieren que a otros les pase, entonces quieren armar un grupo en la escuela para que los cortes no aparezcan.

• -¿qué significan “los cortes”? (Entrevistadora).

• D: Se cortan todas. Son cortes en el cuerpo⁸. Cuando ellas inician este relato, empiezan a aparecer otros chicos que decían “si yo también”, “yo también lo hice”, se nos armó toda una movida institucional que ahora estamos viendo cómo armamos ese grupo, quién los oriente y que sea vinculado a un proyecto de vida donde no que aparezcan los cortes, la sangre y tengan la posibilidad de no lastimarse. Todo esto, donde empezás a hablar, acá empieza.

• -¿es femenino? (Entrevistadora)

• D: sí, las chicas. Hicieron algo en las redes sociales y ahora las tienen como consultoras, quieren trabajar con nosotros de todas las escuelas. Vinieron a pedirnos ayuda porque el tema se hizo grande (directora de la escuela centenaria pública)

8.- Los cortes han sido explicados como modos de aliviar la angustia que provoca en las jóvenes situaciones de violencia.

La utilización del lenguaje inclusivo fue otro de los temas que generaron controversias al interior de las escuelas, puesto que oficialmente no se introdujeron cambios ni incorporaciones por parte de la Real Academia Española, ni del Ministerio de Educación, pero su uso se impone entre los jóvenes, en el uso cotidiano del lenguaje.

Se constituyó, a la vez, en otro tema de disputas entre estudiantes y docentes que mantienen posiciones rigidizadas en las relaciones con los jóvenes.

6.5. Reflexiones sobre las particularidades de los cambios producidos y los sentidos de educar que se generaron en los equipos directivos

Finalizado el proceso de investigación, tanto en su fase de trabajo de campo como en el plano analítico, el aspecto que resulta más relevante es el de la persistencia de la conflictividad que se genera en las escuelas (a excepción de la escuela privada) por el mandato de inclusión y por los cambios que promueve la nueva agenda educativa a partir de Incheón. Mientras se desarrollaba el proyecto, la Ley de Educación Nacional cumplió 10 años desde el momento de su sanción y los resultados del proceso de inclusión, arrojaron datos preocupantes en la provincia de Buenos Aires, con un 31% de desgranamiento escolar, de acuerdo a resultados presentados por FLACSO Argentina (2018).

En el escenario actual, hemos relevado que los sujetos que integran los equipos directivos están apropiándose de sentidos que advierten la profundidad de la transformación del sistema educativo y de las pautas culturales y sociales. Algunos de ellos, inician acciones en ese sentido con mayor o menor grado de aceptación en las comunidades escolares. Sin embargo, la dinámica de la burocracia escolar, aún ante el declive de la capacidad modélica de la institución escuela, parece permanecer activa y con capacidad de absorber y modificar cualquier intento de cambio, inclusive el *cambio de época que está ocurriendo*.

Hemos advertido que, cuando los procesos de cambio de sentido de las prácticas escolares son compartidos por distintos actores, ese cambio se encuentra fortalecido y sortea con mayores habilidades los obstáculos de la dinámica conservadora de la escuela como institución moderna.

Gobiernos de distinto signo político han puesto en marcha una batería de programas, proyectos y experiencias educativas para que la

escuela secundaria logre sus objetivos. Sin embargo, advertimos a partir de nuestras indagaciones, que esa tarea requiere de sujetos experimentados y formados en la gestión de instituciones y coordinación de grupos humanos que ya no se sienten atraídos de forma centrípeta por la institución escolar[1]. Ignacio Lewkowicz (2005) plantea con gran claridad cómo las instituciones disciplinarias pierden su fuerza instituyente al debilitarse la función ordenadora del Estado en relación a la sociedad. Entendemos que, en ese sentido, la escuela secundaria como institución en sí al igual que el poder que de ella emanaba hacia su equipo directivo, ha perdido legitimidad y hoy se requieren otros atributos para el ejercicio de la conducción: liderazgo, reconocimiento profesional, experticia, reconocimiento social (entre otros). Al mismo tiempo, las condiciones salariales de docentes y directivos ha profundizado la existencia de los “docentes taxi” que van de una escuela a otra para lograr mayor cantidad de horas de trabajo con la consecuente pérdida de identificación con alguna escuela particular.

Los equipos directivos enfrentan en estos tiempos, el desafío de generar, desde la escuela pública, y con una gran diversidad de sentidos acerca de la educación secundaria, una inclusión no excluyente (Gentili 2011), esto es, que la escuela secundaria retenga su matrícula y los jóvenes egresen con aprendizajes con valor social y con significatividad subjetiva.

Mientras tanto, la vida cotidiana de las escuelas sigue su trayectoria incorporando sólo aquello de lo nuevo que ha comenzado a ser necesario. Y manteniendo en su accionar alguna cuestión que, aunque haya querido ponerse en segundo plano de importancia -como la ESI- posee la fuerza de las situaciones emergentes que la reposicionan como imprescindible.

De este modo, nada parece consolidado y las situaciones coyunturales parecen marcar los rumbos de la escuela secundaria. Los viejos y nuevos sentidos de la educación se mezclan se articulan, por momentos, algunos parecen desvanecerse. Las tensiones entre los sentidos que pulsionan por construirse se mezclan con los sentidos de las estructuras institucionales y así vemos, como lo señaló Norbert Elías en *La sociedad cortesana* (1990) cómo las prácticas de los sujetos cambian mucho más rápidamente que las instituciones y en el caso de la escuela, asistimos a un proceso de transformación que sin dudas, requerirá de mucho tiempo aún para afianzarse.

Argentina ha construido su historia sobre la base de un sistema educativo sólido, proveedor de alta calidad de conocimientos y constructor

de una ciudadanía que aún resiste a la desintegración. La educación pública es una herramienta poderosa para la integración social y productiva, pero es necesario invertir en ella, no solo en el porcentaje de PBI destinado a educación. Nos referimos a invertir tiempo en optimizar la calidad de procesos de formación continua de los funcionarios y docentes del sistema, en generar mayor autonomía en las instituciones para que puedan tener un proyecto que sin perder la referencialidad del sistema resulte idiosincrático cultural y pedagógicamente y, finalmente, que se invierta en investigaciones que pongan en la agenda de política educativa el pensamiento, la acción y el sentir de los actores que construyen cada día la nueva escuela secundaria que necesitan los sujetos que habitan estos tiempos.

Referencias bibliográficas

- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Miño y Dávila.
- Elías, N. (1990). *La sociedad cortesana*. FCE.
- Errobidart, A. (dir). (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria*. Miño y Dávila.
- Errobidart, A. y Caffarelli, C. (2017). Inclusión social y filiación simbólica de los sujetos en educación: avances de investigación del NACTIFIPRAC_Ed. *Newsletter Facultad de Ciencias Sociales* N° 36. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3054-errobidart>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la inclusión excluyente*. Siglo Veintiuno editores.
- Imen, P. (2017). La política educativa de Cambiemos y las enseñanzas de Abraham Lincoln. Disponible en: <http://www.iade.org.ar/noticias/la-politica-educativa-de-cambiemos-y-las-enseñanzas-de-abraham-lincoln>
- Lewkowicz, I. (2005). Escuela y ciudadanía. En: Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Sosa Escudero, W. (2018). *Big Data. Breve manual para conocer la ciencia de datos que ya invadió nuestras vidas*. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Análisis N° 16. Disponible en <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

Documentos mencionados:

Declaración de Incheón. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

FLACSO, Argentina (2018). El mapa de la trayectoria escolar: cuantos alumnos abandonan p repiten en cada provincia. <https://www.flacso.org.ar/noticias/el-mapa-de-la-trayectoria-escolar/>

Marco para la Elaboración de la Secundaria 2030. (2016). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Disponible en <https://ute-secretariade-educacion.org/a/educacionmedia/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/Marcoparalaimplementaci%C3%B3n16.5.pdf>

Nuevo formato para la escuela secundaria. Propuesta pedagógica. Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res_5811_2431876_18_nuevo_formato_escuela_secundaria.pdf

Visitado el 9 de agosto de 2019.



Reflexiones, síntesis y aperturas. Sobre los sentidos de educar.

Por Analía Errobidart y Gabriela Casenave

La mirada de los investigadores, expresada en los capítulos que integran este libro, nos ayudan comprender cómo procesan los actores educativos a través de sus prácticas, los mandatos, controversias y continuidades entre diferentes orientaciones de la política educativa.

Algunos de estos aspectos no habían sido considerados en el proyecto de investigación porque al momento de su formulación (octubre de 2014), el escenario político del país era otro que el que encontramos cuando fuimos a realizar el trabajo de campo a partir del año 2016. Esta situación emergente nos conecta con la pertinencia del enfoque metodológico socioantropológico y a sus características enunciadas en el Capítulo 1 de este libro, porque sin esa perspectiva de abordaje e interpretación del campo, no hubiera sido posible comprender los sentidos que sobre los mandatos, controversias y continuidades en el campo educativo, están construyendo los actores del proceso.

El Capítulo 2 aporta argumentos para comprender las líneas políticas de diferencia y continuidad entre los postulados políticos de dos facciones de gobierno que muestran abundantes enfrentamientos discursivos aunque en la práctica, temas urgentes como la desigualdad creciente permanecen sin ser resueltos. Otro tema que oficia de común denominador es la dependencia en las decisiones de los lineamientos de los organismos internacionales, cuestión que puede analizarse como parte de la pertenencia al mundo globalizado. Aun así, cada sector de la

política imprime sus particulares modos de formulación y habilitación de accesos y derechos; uno pensando más en los sectores excluidos y la asistencia del Estado y otro pensando en las responsabilidades individuales y la eficiencia de la gestión del Estado.

En consonancia con los lineamientos globales en educación, la Declaración de Incheón impulsa la incorporación de tecnologías al aula como reaseguro de calidad de los aprendizajes. El Capítulo 3 nos orienta en la comprensión de los momentos de la política general que estructuran el cambio de época en sus dos etapas principales mencionadas por Daniel Oszlak y los programas y proyectos que impulsó el grupo político gobernante en el período 2015-2019 y que continúan vigentes.

Los estudiantes ejercen un tipo de presión sobre las escuelas que puede ser interpretada como una demanda de aprendizajes significativos que les resulten valiosos en el futuro; y también, como ha sido señalado en el Capítulo 4, en términos de constante porque se presenta en los grupos estudiantiles contactados en las cinco escuelas, el requerimiento de una relacionalidad con los adultos, que trasciende la relación de enseñanza de las disciplinas. Como ha sido señalado en una comunicación académica previa (Casenave y Rekofsky, 2018; Errobidart, 2017) esta búsqueda de vínculo con un adulto-otro que por ausencia o contraste de su núcleo primario se convierte en consejero, orientador, referente, parece dar continuidad a ciertos procesos de construcción de lazo social propios de la escolarización que realiza la escuela primaria.

Esa relacionalidad con eje en cuestiones vinculares, cuando se logra, es el mayor sostén de la escolaridad secundaria en especial en los sectores donde la (posible) movilidad social asociada a la terminalidad del nivel es aún una promesa incumplida. Nos muestra, además, uno de los sentidos de la inclusión que no ha sido el más explorado, pues desde los documentos oficiales -internacionales y nacionales- suele imponerse un discurso que relaciona la inclusión a la adquisición de habilidades o competencias de acceso al mercado laboral.

La relevancia puesta en la relacionalidad con eje en el vínculo, se corrobora también desde la posición de los adultos-otros, quienes, en su vínculo con los jóvenes estudiantes destacan otro aspecto que las juventudes buscan incluir a contraviento de las definiciones formales. Sucedió de este modo con el uso del lenguaje inclusivo, aspecto que en el sector femenino, principalmente, fue un elemento de disputa y de empoderamiento a la vez, aún ante una gestión política de gobierno que batalló en contra de los derechos logrados en este sentido.

Los temas que inquietan a los docentes, desarrollados en el Capítulo 5, son presentados en la diversidad de posiciones que generan. Se destaca que los docentes seleccionados han reivindicado la asimilación de la tarea docente con el oficio, con la dimensión artesanal del trabajo que requiere saberes, paciencia, creatividad, espera. Algunos son críticos con el contexto, otros prefieren adaptarse. Representantes de ambos grupos sin embargo, han tomado la iniciativa de repensar en el contexto escolar dispositivos metodológicos que favorezcan la participación y el entusiasmo de los jóvenes estudiantes en proyectos que, desde la acción coordinada, contribuya a desarrollar los contenidos curriculares. El caso de la cooperativa, la producción de pilotos y la radio escolar son indicadores de lo que puede hacer un grupo; una configuración cultural (en términos del análisis que realiza Alejandro Grimson, 2011) con objetivos educativos compartidos. Es ésta una anticipación desde las bases, de las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa que, a partir de 2016, sería impulsada por la política educativa en forma de Aprendizaje basado en Problemas/Proyectos (ABP).

El Capítulo 6 nos lleva a analizar cómo en los equipos directivos las indicaciones de la política educativa en relación a las nuevas orientaciones basadas en las garantías de acceso, inclusión y equidad, igualdad de género, aprendizajes de calidad a lo largo de la vida para todos (Declaración de Incheón, 2015), generan movimientos específicos en las escuelas de más tradición en el nivel secundario, pero aún ha tenido escaso impacto en la escuela de reciente creación, donde todavía se están sentando las bases de la institucionalidad del nivel.

Podríamos decir que a cinco años de su formulación, la Declaración de Incheón ha operado sobre la política educativa introduciendo cambios de relativa significatividad en el sistema educativo del nivel secundario y en particular, en las escuelas vinculadas al proyecto de investigación.

Este texto pretende ser un diálogo abierto con el desarrollo de investigaciones que preceden a esta propuesta y a la vez, posibilitar también la formulación de nuevas preguntas pensando ya en indagaciones futuras.

Así, las reflexiones que se plantean como cierre habilitan otros debates, los cuales giran en torno de los siguientes temas problemáticos, planteados en forma de preguntas:

- ¿qué variables relevantes intervienen cuando la desigualdad en los aprendizajes se agiganta entre las escuelas con mayor trayectoria y las de reciente creación?

- ¿cómo será la incorporación de las TIC en las aulas y cómo modificará la relación didáctica para generar aprendizajes significativos?
- ¿es suficiente para sostener la inclusión social de los jóvenes, que la escuela ofrezca sólo relaciones vinculares vividas como verdaderas, pero fugaces? ¿Cómo articular la dimensión vincular-social con la apropiación del conocimiento para lograr una verdadera inclusión?

Este equipo de investigación continuará la indagación de las preguntas formuladas porque sostenemos que sin una propuesta de aprendizajes significativos para los jóvenes estudiantes, en correspondencia con una concepción de la enseñanza elaborada para contextos contingentes y cambiantes, no podrá lograrse la necesaria inclusión social.

Referencias bibliográficas:

- Casenave, G. y Rekofsky, M. (15 al 17 de noviembre de 2018). *Una ruta. Recorridos desiguales. Qué es aprender para los jóvenes de la escuela secundaria obligatoria*. [Ponencia] Encuentro de la RENIJA (Red Nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina). Córdoba, Argentina.
- Errobidart, A. (3 al 8 de diciembre 2017). *Los sentidos de la educación que se demandan/ se construyen en la nueva escuela secundaria obligatoria*. [Ponencia] XXXI Congreso ALAS Uruguay 2017. Las encrucijadas abiertas en América latina. La sociología en tiempos de cambio. Montevideo, Uruguay.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.