Publifadecs (Gral. Roca - Fiske Menuco).

Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad.

Soledad Roldán, Luciana Machado, Lucila da Silva y Delfina Garino.

Cita:

Soledad Roldán, Luciana Machado, Lucila da Silva y Delfina Garino (2018). *Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Gral. Roca - Fiske Menuco: Publifadecs.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/9

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pm6Y/49z

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

Conversaciones en la escuela secundaria

Política, trabajo y subjetividad

Conversaciones en la escuela secundaria

Política, trabajo y subjetividad

Compiladora: Silvia Martínez

Coordinadoras

Soledad Roldan

Luciana Machado

Lucila da Silva

Delfina Garino

Gisela Moschini

Romina Fuentes

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue

Año 2018

ISBN 978-987-4459-06-0

Conversaciones en la escuela secundaria : política, trabajo y subjetividad / Nora Gluz ... [et al.] ; compilado por Silvia Martínez ; coordinación general de Soledad Roldan ... [et al.]. - 1a ed . - General Roca : Publifadecs, 2018.
524 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-4459-06-0

1. Educación. I. Gluz, Nora II. Martínez, Silvia , comp. III. Roldan, Soledad , coord.
CDD 373

© Silvia Martínez / Compiladora

Primera edición: Marzo 2018 / 100 ejemplares

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Diseño de cubierta: Viviana García

PubliFadecs

© Publifadecs

Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue, Mendoza y Perú (8332) General Roca. Río Negro. República Argentina.
publifadecs@hotmail.com

INDICE

Presentación / *Adriana Hernández* 11

Introducción / *Silvia Martínez* 13

APARTADO 1: Escuela secundaria en un nuevo escenario: masividad, desigualdad, política y trabajo. . . 21

Presentación: *Silvia Martínez* 23

1. Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales
Nora Gluz (UNGS-UBA) 27

2. La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten.
Nancy Montes (FLACSO) 57

3. La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso.
Claudia Jacinto (CONICET-IDES-CIS-PREJET) 73

4. Convivencia y cuidado: una perspectiva desde los vínculos éticos entre generaciones.
Myriam Southwell (FLACSO-UNLP) 111

5. Aportes para pensar los procesos migratorios en contextos de diversidad y desigualdades sociales en la escuela secundaria, en y desde Patagonia.
Brígida Baeza y Andrea Gago (CONICET-IESyPPat-UNPSJB) 127

6. Mujeres y varones: ¿caminos laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género.
Verónica Millenaar (CONICET-IDES) 141

7. La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan.
Flavia Terigi (UNGS-UBA) 161

APARTADO 2: Escuelas secundarias neuquinas: líneas de investigación 185

Presentación
Luciana Machado y Soledad Roldan 187

8. La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes.
Silvia Martínez 189

9. Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos.
Luciana Machado y Soledad Roldan 225

10. Formar para el trabajo en la escuela secundaria desde la perspectiva de la economía social: huellas en lxs egresadxs.
Delfina Garino, Andrea Properzi y Lucía Di Camillo.... 255

11. Producciones del equipo de investigación. 283

APARTADO 3: Los conversatorios 293

Presentación
Lucila da Silva, Delfina Garino, Gisela Moschini y Romina Fuentes 297

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

12. Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización.
Soledad Roldan, Lucila da Silva, Cynthia Hernández, Mariela Rossetto y Mariela Farías 301

13. ¿Educación Secundaria para qué? Debates acerca de la Escuela Técnica.
Silvia Martínez, María José Ganem, Rocío Carmona, Diego Saez y Alberto Cabezas 323

14. Normas escolares y participación estudiantil: Pensando la formación ciudadana en las escuelas secundarias.
Luciana Machado y Elena Ponzoni 341

15. Debates en torno a la función de la escuela secundaria en el contexto actual: Tensiones con el mundo del trabajo
Noelia Gampaoletti y Lucía Morante 357

II Subjetividades y saberes en disputa

16. Escuela Secundaria, inclusión y nuevos formatos.
Beatriz Celada y Mónica Amado 379

17. Jóvenes migrantes y escuela media: diversidad cultural y lingüística. Tensiones y debates.
Ana María Alarcón, Romina Fuentes y Lorena Martín 391

18. Repensando la Educación Secundaria. El caso de una Escuela con orientación en Economía Social.
Gisella Dorino, Belén Maccarini, Walter Rolhaiser, Agustín Marré, Valeria López y Emanuel Stefanelli . 407

19. Jóvenes, sexualidades y derechos: Educación Sexual Integral en escuelas secundarias.
Gisela Moschini, Mariana Cazorla, Edith Martínez, Mercedes Melo, María Rubio, Carmen Curruqueo y Rocío Fanessi 431

20. La escuela secundaria, varones y mujeres: Develar la ficción de la igualdad en la escuela para entender un mercado laboral desigual.
Rosario Jimenez 453

III Acerca del dispositivo conversatorio

21. Relato de una experiencia: Acerca del conversatorio "La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?" Notas, sentidos y reflexiones.
Natalia Fernández, Sandra Belladona y Verónica Ferreyra 471

22. Tejiendo nuevos escenarios para la participación: pensando el dispositivo de evaluación para un conversatorio ¿Escuela Técnica para qué?
Ramón Inocencio, Anabella Paz y Jennifer Ramírez 487

23. Nuevas trayectorias en la escuela secundaria: El recursado.
Osvaldo Molina, Andrea Andrés, Sandra Berdón, Lina Martínez, y Marilú Tassano 499

Anexo 513

Organizadores del Simposio 515

Programa Simposio 517

Participación en los Conversatorios 521

Presentación

Adriana Hernández[*]

Desde el año 2006, en que la Ley Nacional de Educación decretó la obligatoriedad escolar del nivel medio, la escuela secundaria argentina se ha constituido en el centro de las políticas educativas, de las investigaciones, y ciertamente de los análisis y discusiones de distintxs actorxs sociales. En los tiempos que corren, en que está nuevamente en tensión el lugar del Estado y del mercado en la responsabilidad de la educación, se está produciendo de modo creciente la incorporación del estudiantado al escenario de estudio y de disputa.

Este libro constituye la segunda producción[1] de un equipo de investigación de la UNCo que se ha venido consolidando y que pone en diálogo, una vez más, a investigadoras y docentes de distintas universidades nacionales (UBA, UNGS, UNCo, UNLP, FLACSO, UNPSJB), institutos de investigación (CONICET, IDES, IESyPPat), estudiantes universitarios y de institutos de formación docente. El despliegue de temáticas que se registra en el índice hace visible la riqueza de los múltiples espacios del Simposio "Discusiones en torno a la escuela secundaria. Formación política y trabajo" realizado el 21 y 22 de septiembre de 2016,

---

[*] Es profesora en Ciencias de la educación (UNCo) y Ph. D. (Miami University. Actual decana de la Facultad de Ciencias de la Educación UNCo. Directora del proyecto de investigación a cargo de esta publicación.

[1] La primera producción refiere a nuestro libro: Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, (pp. 181-216). General Roca, Argentina: Publifadecs.

a partir del cual el equipo estrecha vínculos de estudio y trabajo con docentes del Sistema Educativo, articulando con el Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén como así también con el gremio docente ATEN. Una de las materializaciones sustantivas de esta articulación es la participación de docentes/investigadorxs de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Mesa para la Construcción Curricular de Nivel Medio.

Temáticas como la masividad, la desigualdad, la cultura política, el trabajo, se abordan desde una mirada general de las dinámicas y, a su vez, desde un registro local. En este sentido este libro, al igual que el anterior, aporta elementos muy relevantes al debate y la política sobre los desafíos de la escuela secundaria en cuanto a derechos, jóvenes migrantes, educación sexual, normas y ciudadanía. El libro fluye de lo universal a lo particular. Da cuenta de la mirada sobre la escuela secundaria tanto en sus sentidos más amplios como en la inscripción de la institución concreta en su comunidad.

Quisiera resaltar el Apartado 3, en que las voces de distintxs actorxs se hace visible y que refiere al formato 'conversatorio' que se diera en el Simposio. La multiplicidad de voces, estudiantes/docentes, da cuenta del necesario entramado de lo colectivo que tan bellamente Alfredo Zitarrosa escribiera en términos de: "crece la pared por hiladas, crece desde el pie".

Creo que este libro aporta al necesario debate actual de la educación en general, y de la escuela secundaria en particular. Esta producción habla de la generosidad de los vínculos, del esfuerzo y la perseverancia, de la apuesta al futuro, de la solidaridad de lxs sujetxs en tiempos de intemperie.

Introducción

Silvia Martínez[*]

"Con palabras y acto nos insertamos en el mundo humano"
"vivir como ser distinto y único entre iguales"
Hannah Arendt

El nivel secundario en la Argentina ha concentrado, en estos últimos años, fuertes críticas a la vez que intentos de transformaciones estructurales a partir de la Ley Nacional de Educación, y particulares o de alcance parcial, desde proyectos o modalidades diferenciadas de la escuela tradicional.

Si bien la matricula entre el año 2007 y el 2013 creció en un 11% en la secundaria común y en un 14% en el caso de la técnica[1], persisten problemas de abandono y retraso. La tasa de abandono interanual (2012-2013)[2] promedio en el país en el ciclo básico es ya de un 8,66 % y en el ciclo superior de 14, 85 % (DiNIECE. MEN). A la vez, la dilación o abandono se evidencian en los datos del 2013 (SITEAL). El porcentaje de estudiantes con dos o más años de retraso escolar de la franja etárea 12-14 es de 12, 8 % y en la franja de 15-17 años es de 30,09 %.

Si bien los datos anteriores evidencian algunas de las dificultades en el nivel, claramente se registra un sostenido o progresivo crecimiento en estos años con respecto a la terminalidad. Tal es así que en el año 2011 el 62% de la pobla-

[*] Dra. en Educación. Magister en didáctica. Lic. en educación UBA. Co-directora del proyecto a cargo de esta publicación. Actual secretaria de investigación de FACE-UNCo

[1] "Considerando el periodo 2003-2013, la educación técnica secundaria pasó de tener 488.243 alumnos en 2003 a 611.202 en 2013, lo cual revela un crecimiento de la matricula técnica secundaria del 25,2% a lo largo del periodo." (Sosa, 2016)

[2] Porcentaje de alumnxs que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

ción (entre 18 y 30 años de edad) poseía nivel secundario completo o más, mientras que en 2003 el 57,8% se encontraba en esa situación (Sosa, M. en Jacinto y otras, 2015).

Se plantea entonces un aumento de la cobertura pero con situaciones de dilación, deserción o abandono que están fuertemente marcadas por los sectores sociales de donde provienen los/as estudiantes.

Ahora bien, numerosas investigaciones muestran que en la actualidad, tanto el carácter reproductor de la escuela como el transformador de la educación pueden ser resultados de la acción educativa. Las investigaciones actuales sostienen que los grandes cambios sociales a escala global, referidos a la crisis del empleo, de las instituciones (familia, escuela, etc.), entre otras, han dado como consecuencia que, tanto las trayectorias educativas como las de vida, no pueden pensarse solo desde los sectores sociales de origen. Si bien el origen social incide en las trayectorias escolares, también se registran procesos fuertes de fragmentación que diversifican los circuitos y las trayectorias educativas y sociales de lxs niños y jóvenes al interior de los diferentes sectores sociales (Tiramonti, 2004).

En el marco de estos debates se abre una mirada sobre las propuestas educativas que promueven cambios en los formatos tradicionales y sus posibilidades de dar respuestas a los cambios de época y a la diversidad de sectores sociales que intervienen.

En línea con lo antes dicho rescatamos en nuestra investigación las experiencias propuestas por diferentes proyectos escolares. Nos propusimos estudiar proyectos que viabilicen mecanismos de inclusión de sujetos sociales y saberes dentro del espectro de la cultura política y el trabajo en escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. En este sentido, esta publicación, además de reflejar algunos casos que se plantean como experiencias con sentido y a la vez con formatos no tradicionales, se vincula con las investigaciones sobre alternativas escolares en el nivel secundario y su potencial de transformación hacia el resto del sistema.

El objetivo que dio origen a esta publicación fue poner en diálogo las investigaciones que venimos desarrollando con diferentes actores del sistema educativo para construir espacios de intercambio y debate sobre la escuela secundaria en la actualidad. Nos propusimos la inclusión de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas a partir del intercambio entre docentes, directivos, investigadores y estudiantes.

Esta manera de promover la circulación de saberes se fundamenta en una concepción sobre la producción en investigación y su relación con la sociedad. Sostenemos que la Universidad tiene entre sus funciones generar saberes y sentidos a la vez que proponer espacios de divulgación y debate en el marco de una construcción colectiva de nuevos sentidos. Las Universidades Nacionales públicas son las instituciones que producen mayor cantidad de saberes desde la investigación en la Argentina. Tenemos el compromiso de poner esos saberes a disposición de todas aquellas personas que están, de un modo u otro, afectadas por estas cuestiones para que sean parte de una perspectiva compleja de la realidad.

Desde nuestra mirada a la escuela secundaria, propusimos como ejes de investigación la *Inclusión y los Nuevos Formatos en la escuela secundaria*, la *Formación Política* y *El trabajo en la escuela secundaria*. Con el primero se pensó cómo la obligatoriedad nos plantea una nueva oportunidad para revisar nuestra escuela secundaria en función de los sujetos que ingresan, para promover nuevas formas de transitarla, asegurando el éxito de estas trayectorias. El segundo eje, nos invita a entender la vinculación entre ciudadanía y escuela secundaria hoy, nos propone pensarla en términos de la formación para la vida pública, pensando la institución educativa como uno de los pocos espacios en los cuales los y las estudiantes se encuentran para debatir y tomar decisiones que afecten la vida de ellos y ellas, así como de la institución, en contacto con normas que especifican deberes y derechos. En este sentido, es central el papel de los adultos como sujetos que posibilitan la intervención de los jóvenes y la construcción de ciertas nociones acerca de la

justicia, la diferencia, la relación con 'otros' etc. En cuanto a la relación entre escuela secundaria y trabajo, pretendemos señalar las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela para comprender, actuar o producir en el mundo del trabajo. En este vínculo, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para comprender, habitar, intervenir en la producción en su realidad actual.

Conversaciones en la escuela secundaria intenta ser un reflejo de un posicionamiento teórico en la investigación de las ciencias sociales, que hemos puesto en práctica incorporando como un valioso dispositivo a los conversatorios, recurso que ocupa un lugar de privilegio en este proceso porque encontramos que es un medio adecuado para generar espacios que promuevan el diálogo entre investigadores, integrantes del sistema educativo en sus distintas modalidades y estudiantes. Un dispositivo que promueve escuchar la multiplicidad de voces, conocer la diversidad de acciones y experiencias que se generan cotidianamente en la realidad que elegimos investigar y que se nos muestra en un constante dinamismo.

Consideramos que esta obra contiene una dualidad productiva, culminación de un proceso que abre nuevos caminos, final de llegada y señal de inicio de un nuevo recorrido. Un ciclo que se renueva en un constante fluir.

Esta compilación se enmarca en el trabajo del Equipo de Investigación "Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén" (2013-2016) dirigido por la Dra. Adriana Hernández, y codirigido por la Dra. Silvia Martínez. En ella se intenta reflejar una diversidad de miradas con las que se va construyendo sentido a partir de la interacción recíproca de las mismas, generando un espacio común en el que puedan entrar en diálogo las discusiones, los aportes y trabajos que se vienen desarrollando en torno a nuestro tema de investigación.

En el transcurso de nuestro trabajo en el Equipo de inves-

tigación surgió la idea de organizar un Simposio como cierre del proyecto en el que confluyeran docentes, directivos, supervisores y estudiantes de las escuelas de la zona, para debatir, conversar, y abrir nuevos desafíos para la investigación.

Nos planteamos entonces que podíamos comunicar resultados de investigaciones de los equipos organizadores, y que al mismo tiempo se podían generar espacios de intercambio y debate sobre la escuela secundaria en la actualidad. Y que estos intercambios en un proceso de retroalimentación podían producir nuevas preguntas y problemas que contribuyan al proceso de estudio y transformación de la escuela secundaria. El Simposio se pensó entonces con un doble objetivo. Por un lado materializar un espacio de intercambio de reflexiones teóricas y trayectorias investigativas con otros equipos de investigación, y por otro compartir con la comunidad educativa resultados, debates y problemáticas surgidas a lo largo del trabajo del equipo de investigación. Así fue como organizamos el Simposio *"Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo"* realizado en septiembre de 2016 en las ciudades de Neuquén y Cipolletti.

El Simposio se organizó a partir de la presentación de dos paneles: "Escuela Secundaria: Debates actuales" y "Proyectos en la Escuela Secundaria. Experiencias alternativas al formato escolar" en los cuales expusieron investigadores reconocidos a nivel nacional e internacional. Además, en el marco del Simposio se llevaron a cabo muestras de arte, presentaciones de libros y once conversatorios que abordaron diversas temáticas relacionadas con la escuela secundaria. Para la realización de estos últimos, se desarrolló una propuesta de formación a los equipos intervinientes y a los/as coordinadores/as invitados/as, que contó con capacitaciones en metodología participativa y en registro de datos, y diversas reuniones de organización tanto previas como posteriores al evento. Los distintos paneles, los conversatorios, las muestras de arte y los libros presentados ahondaron en el análisis de la escuela secundaria desde diferentes experiencias y perspectivas teóricas.

Los conversatorios, fundamentalmente, se constituyeron en un espacio de suma importancia no sólo para poner a jugar algunos de los puntos que el equipo de investigación ha trabajado en los últimos años, sino fundamentalmente como un espacio de pensamiento colectivo e intercambio de ideas entre participantes de diferentes escenarios del sistema educativo.

Entendimos que este camino que intentamos describir en sus aspectos sustanciales nos llevaba necesariamente a concluirlo en una herramienta que reflejara y contuviera este complejo proceso de investigación, y que a su vez cumpliera la finalidad de difundir las temáticas investigadas generando nuevas preguntas. Así fue como luego del Simposio surgió la idea de este libro en el que van a encontrar una parte importante de las producciones del mismo a las que se suman las producciones de investigadores de distintas partes del país pensadas para la comunidad académica y el sistema educativo como aportes que nos permitan pensar nuevas perspectivas de la educación secundaria.

Esta modalidad que se planteó en el evento mencionado, junto con esta publicación revelan una manera de pensar la investigación educativa, la educación y los sujetos que en ella viven.

Creemos que dar lugar a la palabra no solo es una posición política, sino que también es una concepción de la condición humana. Como plantea Hannah Arendt en el discurso y la acción los humanos entramos al mundo, siendo diferentes entre iguales.

La metodología de trabajo que utilizamos tanto en el simposio como en la propuesta de este libro intenta reflejar lo ante dicho, es decir cómo recuperarla palabra de muchxs, incluir la mirada de especialistas, sumar los resultados de la investigación, y a la vez promover un intercambio que nos permitan producir sentidos compartidos desde diferentes lugares en el sistema educativo.

El libro consta de tres apartados. El primero está formado por un conjunto de trabajos realizados por investigadores de

distintos lugares del país que estudian diversos aspectos de la Escuela Secundaria, quienes también participaron en los paneles y los conversatorios del Simposio.

En el segundo apartado se reúnen las producciones del Equipo de Investigación organizador del Simposio abordando los aspectos particulares de la provincia de Neuquén, referidos a los proyectos escolares estudiados y a los modos de configuración subjetiva que plantea el pasaje por la escuela.

El último apartado reúne artículos que dan cuenta de la experiencia de los conversatorios. La mayoría de ellos son relatados a partir del equipo organizador y otros son documentados y analizados por estudiantes de la cátedra de evaluación educacional y/o estudiantes que participaron como ayudantes de investigación.

Se promovieron dos dispositivos de formación y producción para el armado de los conversatorios y para la documentación de la experiencia en este libro. Por un lado el "Laboratorio IAP: Escuela Secundaria, Política y Trabajo"[3] y por el otro "Ayudantía estudiantil de investigación"[4]. Ambos sostuvieron, antes y después del simposio, un trabajo de formación a partir de talleres, encuentros y producciones escritas que forman parte de este apartado.

Los conversatorios tuvieron el propósito de generar un espacio para el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas, que permiten poner en común inquietudes que

[3] A partir de un proyecto de extensión se invitó a docentes del sistema educativo a una propuesta de 3 meses de duración con capacitaciones en metodologías participativas, documentación de experiencias y taller de escritura. Así fue como se concretó un trabajo conjunto entre académicos- investigadores, estudiantes, docentes FACE- y miembros del sistema educativo: docentes, supervisores, gremios

[4] Esta propuesta les permitió a los/as estudiantes acceder a espacios de formación en aspectos teóricos, metodológicos y técnicos específicos de la tarea de investigación, así como les brindó la posibilidad de participar en calidad de organizadores del evento académico en distintos espacios de discusión, armado y registro de los intercambios que surjan de los distintos conversatorios.

pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo para los/as participantes.

Finalizados los conversatorios se escribió sobre las experiencias vividas y se envió a todxs los participantes para que realizaran los aportes que estimaran convenientes. Estos artículos son la versión final de este circuito de producción que desde diferentes abordajes plantean análisis, sugerencias, problemáticas. El binarismo propio de la lengua española encierra una mirada dicotómica, en la que no tienen cabida la diversidad sexual, ni de género. En este libro, la decisión editorial fue no reducir esta diversidad mediante el uso del masculino genérico, sino reflejar los debates actuales en cuanto a los modos de nombrarla, respetando la forma elegida en cada escrito.

Es nuestro deseo que todo el trabajo hasta aquí realizado se transforme en una invitación a seguir conversando, promoviendo nuevos interrogantes, a la vez que aportando a la construcción de una escuela mejor, más justa para nuestros jóvenes.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1958/2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. (15-46). En G. Tiramonti (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Sosa, M. en Jacinto, C.; Millenear, V. et al. otras (2015). Reserch Project NORRAG-REAL PREJET Understanding barriers to accessing skills development and employment for youth in Argentina and South Africa: Synthesis Report. Ginebra: Ides, Norrag.

Apartado 1

Escuela secundaria en un nuevo escenario:
masividad, desigualdad, política y trabajo

Presentación. Silvia Martínez

1. Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. Nora Gluz (UNGS-UBA)

2. La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten. Nancy Montes (FLACSO)

3. La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Claudia Jacinto (CONICET-IDES)

4. Convivencia y cuidado: una perspectiva desde los vínculos éticos entre generaciones. Myriam Southwell (FLACSO-UNLP)

5. Aportes para pensar los procesos migratorios en contextos de diversidad y desigualdades sociales en la

escuela secundaria, en y desde Patagonia. Brígida Baeza y Andrea Gago (CONICET-IESyPPat-UNPSJB)

6. Mujeres y varones: ¿caminos laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género. Verónica Millenaar (CONICET-IDES)

7. La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. Flavia Terigi (UNGS-UBA)

Presentación

Silvia Martínez

En las últimas décadas las investigaciones sobre la escuela secundaria han sido numerosas. En la Facultad de Ciencias de la Educación UNC, hasta 2017, la mitad de los proyectos de investigación abordaron diferentes aspectos de este nivel educativo. A la vez es el nivel que mayores debates concentra, presentándose con problemas de sentido para quienes lo transitan y habitan.

En este apartado investigadoras de otras instituciones del país, que participaron del Simposio 2016, plantean diferentes abordajes al nivel.

Los primeros artículos nos dan un panorama político y aportan cifras que permiten contextualizar las investigaciones de este libro. En el artículo de Gluz se nos advierte sobre las consecuencias sociales de algunas políticas públicas desde una mirada multidimensional en una sociedad desigual, ya que expone como deben tenerse en cuenta no solo las normativas, sino también los modos de apropiación de estas tanto por las instituciones, como por los sujetos. Por otra parte Montes analiza los avances del nivel secundario en la región y especialmente en la Argentina referidos, entre otros, a los alcances de la cobertura, a la vez que la persistencia de ciertas inmutabilidades que alertan sobre los problemas en este nivel.

La escuela secundaria tiene como función, según la Ley Nacional de Educación, formar para la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de estudios superiores. Esto pone de relevancia

las experiencias, saberes, propuestas que plantea la escuela para que lxs jóvenes puedan reflexionar críticamente sobre la sociedad y el mundo del trabajo, conocer y construir recursos para comprender las difíciles relaciones que se plantean entre el trabajo, la ciencia, la tecnología y la ciudadanía. El artículo de Jacinto aborda esta problemática de la formación para el trabajo desde los debates históricos, para plantear una comprensión reflexiva y crítica del mundo del trabajo, a través de propuestas pedagógicas activas e integradora de saberes y competencias, que también permitan conjugar deseos y aspiraciones futuras para lxs jóvenes con las limitaciones y potencialidades que se les ofrecen en nuestra sociedad.

Referido a la formación ciudadana como formación política Southwell presenta algunos resultados de investigación en relación a la cultura política en donde aborda especialmente la vivencia sobre lo que es justo en la escuela en relación a los vínculos intergeneracionales. De esta manera se propone como una contribución a pensar la escuela desde una mirada amplia que favorezca experiencias de participación y convivencia como modo de desarrollar también una escuela más inclusora.

Tanto en el transcurso de la investigación en un caso, y en el otro durante el armado del simposio, surgieron dos temas relevantes que no estaban incluidos al comienzo del proyecto de investigación que compila este libro. Por un lado los procesos migratorios en la escuela secundaria en la región, y por el otro una perspectiva de género para la formación para el trabajo. Es por este motivo que se incluyen los artículos de Baeza y Gago que plantean desde cuestiones teóricas hasta algunos resultados de investigación en la Patagonia que nos permiten un aporte para la mirada de la escuela secundaria desde los procesos migratorios en contextos de desigualdad social. A la vez, el artículo de Millenaar contribuye a enfocar las desigualdades sociales que también se plantean en varones y mujeres en sus experiencias juveniles en el mundo del trabajo, y plantea orientaciones desde un enfoque de género para las escuelas.

Por último y como cierre de este apartado, el artículo de Terigi desarrolla proposiciones para avanzar en los cambios necesarios de algunos de los temas relevantes en el nivel secundario, a la vez que advierte sobre las dificultades que estos plantean. Desarrolla tanto planteos de la política y sus alcances como del curriculum, y temas en relación a la docencia.

Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales

Nora Gluz[**]

Introducción

Dos fenómenos anudan de nuevos modos la relación entre política social y educación secundaria en América Latina. En primer lugar, la ampliación significativa de los años de escolaridad obligatoria que distintas leyes desde los años ’90 a esta parte han extendido hasta el primer tramo o la totalidad del nivel (D´Alessandre, et. al, 2016). La segunda, que estas políticas de escolarización han estado acompañadas en las últimas dos décadas por políticas sociales de transferencia condicionada de ingresos. Son dieciséis los países que para el 2007 contaban ya con intervenciones de este tipo (Valencia Lomelí 2008). Paralelo a ello, se desarrolló una extensa producción de estudios que apoyaban estas intervenciones por su eficiencia para la atención a la pobreza extrema.

---

* Versiones previas de este trabajo fueron publicadas como Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. Revista Propuesta Educativa. (1). 41, 63-73; Gluz, N (2015). “Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar”, RELAPAE N°2, Buenos Aires, pp 47-58 / Año 2 Nº2,.

** Es Licenciada en Educación, Magister en Ciencias Sociales Flacso. Doctora en educación UBA. Es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y Universidad de Buenos Aires. Coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO “Políticas Educativas y Derecho a la Educación”.

Luego de tantos años de implementación, no quedan dudas que se trata de un tipo de intervención paradigmática de los nuevos modos de intervención social del Estado en América Latina. Afincadas en los principios teóricos del capital humano, proponen la transferencia de ingresos condicionada a la inversión en ese capital: educación, salud y alimentación como estrategia de reducción inmediata y mediata de la pobreza. Los recursos mínimos para la sobrevivencia actual, la formación como estrategia de ruptura del círculo vicioso de la pobreza a largo plazo al "obligar" a la formación para la mayor productividad a futuro.

Estos mecanismos de rápida expansión en los ´90, empiezan a ser cuestionados y reformulados en algunos países de la región. En este trabajo, nos centramos en el caso argentino, más específicamente en la Asignación Universal por Hijo para la Protección social, la política condicionada de transferencia de ingresos más grande de América Latina (Agis et. al., 2010). Esta política constituye un analizador de las tendencias presentes en los denominados "gobiernos de nuevo signo" (Moreira et. al., 2008), caracterizados por la crítica a la ortodoxia neoliberal en la región, cuyo alcance varía entre países, desde aquellos que se proponen refundar el Estado hasta mantienen una continuidad con el periodo neoliberal. Como expresa Sader, el giro ideológico que emprendieron algunos de estos gobiernos acontece en una nueva fase del capitalismo que puede ser caracterizada como de "posneoliberalismo [como] una categoría descriptiva que designa diferentes grados de negación del modelo, sin llegar a configurar un nuevo modelo" (Sader, 2008: 81).

El caso argentino desde la presidencia de Néstor Kirchner (2003) y luego de su esposa Cristina Fernández (2007 a la actualidad, reelecta en 2011), es caracterizado al igual que su par brasilero, como de recuperación de la capacidad regulatoria y de inversión del Estado. Tiene como particularidad una progresiva recuperación de su soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales. Esta revalorización de la política frente a la "mano invisible del mercado" se acom-

pañó de una promesa electoral común respecto de la ampliación de programas y planes de renta mínima como paso necesario pero no suficiente para la superación de la pobreza. Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho, pero en fuerte tensión con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los ´90 (Moreira et. al, 2008). Estas tensiones explican en parte algunas de las contradictorias consecuencias sociales de estas políticas en el campo escolar. Para profundizar en ello, nos proponemos discutir los cambios y las continuidades en tres ejes. El primero, cómo se fue concibiendo la exclusión y cuáles han sido las intervenciones para superarla; en segundo lugar, un análisis más minucioso de dichas políticas públicas desde la normatividad hasta los modos de apropiación de las mismas. Por último cerraremos con una reflexión en torno a los derechos sociales en el capitalismo actual.

El trabajo de campo de las investigaciones sobre cuyos resultados presentamos estas reflexiones fue realizado en la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre los años 2011 y 2013. Se trata de la provincia de mayor población, donde se concentra el 40% de la matrícula escolar[1] y del electorado. En este sentido, tiene importancia cuantitativa y política.

El problema de la exclusión: concepciones, usos e intervenciones en el campo escolar

América Latina ha sido caracterizada como la región más desigual del planeta (CEPAL, 2017), frase que expresa una situación de larga data, pero con nuevas expresiones. En las últimas décadas, La exclusión, ha sido el término más utilizado para explicar los problemas del nuevo capitalismo y para intervenir sobre ellos. Sin embargo, distintos autores coinciden en

[1] Pinkasz, D. (2008). Clase Nº 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina. Especialización en Currículum y Prácticas escolares. FLACSO.

señalar las ambigüedades en el uso del mismo así como las variaciones de sus sentidos y de las causas que explican los procesos de exclusión y las poblaciones afectadas.

Según Boltansky y Chiapello (2002), el concepto de exclusión cobró impulso en Francia en los años 70 con un particular énfasis individualista: los excluidos eran los incapaces, desaventajados y su condición se explicaba por su propia debilidad. Una década más tarde y frente al progresivo e inocultable incremento de la desocupación, se incluyó en el término a las víctimas de la nueva miseria social, con énfasis en la indignación que ello suponía. Será en los ´90 cuando la politización del concepto genere un nuevo impulso a la crítica del orden social, de la mano de los movimientos sociales y de sus nuevos repertorios de protesta. Sin embargo y tal como lo evidencia complementariamente Castel (1998), la exclusión ha fundamentado políticas basadas en la díada adentro–afuera ocultando la discusión sobre la desigualdad o, en términos de Boltanski y Chiapello (2002), obturando los procesos de lucha contra las diversas formas de explotación que, en las sociedades contemporáneas, se caracterizan porque los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común. También Fraser (1999: 19) observa este proceso que "vicia la deliberación dentro de los públicos de las sociedades del capitalismo tardío".

Se trata, en términos de Castel (1998), de nuevas condiciones sociales emergentes de las transformaciones producto de la globalización de la economía, la privatización y los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social (y de acceso de los individuos a redes de protección). Estas perspectivas proponen resituar el problema de la exclusión en el contexto de las condiciones sociales que la producen y por ende, en el núcleo mismo del orden social y no en los sujetos de las periferias. Desde allí su cuestionamiento al uso del concepto y su recurrencia complementaria al de desafiliación; así como su crítica a las políticas de discriminación positiva que lejos de desmantelar el fenómeno de la exclusión lo acentúan por las vías de la estig-

matización, la culpabilización y el carácter paliativo con que se han configurado limitándose a una mera inserción. Dichas políticas no lograron –o no propusieron– sortear el déficit de pertenencia, de allí su distinción entre políticas de integración y políticas de inserción. Mientras las primeras requieren resituar a sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social, de acceso en a los bienes que la sociedad produce, de recomposición del tejido de sociabilidad; las políticas de inserción aputan a la emergencia y sostienen a los sujetos en condiciones de mera "asistencia".

Para el caso argentino, Kessler (2010), discute cómo la literatura francesa ha dado lugar a una perspectiva "republicana" que aunque avanza desde miradas centradas en la cuestión de los ingresos –y la pobreza– hacia otras que involucran distintas dimensiones de la ciudadanía, aún está presente una lógica dicotómica (incluidos–excluidos). Más allá de los límites que encuentra en esta acepción, la misma permitió pensar los procesos de exclusión vinculados a la participación, el reconocimiento o las relaciones sociales más allá del nivel de ingresos o las condiciones materiales de vida (Kessler, 2010). En este sentido, resulto un "principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea" (2010), caracterizada por procesos diferentes que generaban distintas situaciones de penuria y a su vez, una diversificación de poblaciones a las que se orientó la política social. Bajo estas concepciones se diseñaron políticas que articularon ingresos y reconstitución del lazo social a través de por ejemplo, fortalecimiento del tejido asociativo. Y esto es lo que contribuyó a la potencialidad del término en el campo político. Por último, permitió pensar en que los afectados podrían ser sujetos pero también grupos o territorios sobre los que podrían diseñarse acciones preventivas.

Será la visión pluralista propuesta por la OIT para pensar la cuestión laboral (exclusión de, en y otras dimensiones asociadas como género, raza, etc.) constituye para Kessler un nuevo avance para comprender la desigualdad en las sociedades

contemporáneas superando la perspectiva dicotómica. La exclusión no acontece en todas las esferas a la vez, de allí la importancia de pensar grupos y sujetos en las distintas dimensiones, a la vez que considerar las situaciones desiguales de inclusión al interior de una misma esfera. Aunque significativamente más compleja, según Kessler (2010) es necesario incluir aún en esta perspectiva la jerarquía entre esferas. La exclusión de esferas de mayor valía condiciona la integración o exclusión de otras.

Estos antecedentes comparten la necesidad de comprender desde una perspectiva multidimensional las desigualdades, que no pueden reducirse a la pobreza por ingresos, que atraviesan las distintas esferas de la vida social las que con sus propias dinámicas y temporalidades, pueden articularse acumulativamente (la falta de acceso a algunas acarrea la exclusión de otras) o de modo paradojal en tanto la mayor igualdad en ciertas esferas no revierte en procesos similares en otras e, incluso, puede potenciar otras desigualdades.

Al pensar desde este prisma el sistema escolar de nuestro país, se observa que antiguas dinámicas de desigualdad fundadas en la exclusión hoy se redefinen complejizando las formas que adquiere dicha desigualdad. Hasta la extensión de la escolaridad obligatoria[2], la desigualdad en la escuela secundaria se consideraba centralmente en términos de no acceso a la escuela.

Una proporción creciente de la población fue integrándose al nivel, pero hasta el censo del año 1991, la mitad de los jóvenes terminaba la escuela primaria y no ingresaba a la secundaria. Los estudios sobre la desigualdad educativa se enfocaban en las trayectorias escolares en términos de extensión y duración. En la transición a la democracia en el país, se abren nuevas líneas de indagación. Los estudios pioneros sobre los denominados "circuitos de escolarización" (Braslavsky, 1985 y Filmus,

[2] En términos de Foucault este proceso tendría que ver con la biopolítica como forma de gobernar al conjunto de la población a través de la regulación y clasificación de los cuerpos individuales que interiorizan estas operaciones como auto-gobierno.

1988) y acorde a los desarrollos de la nueva sociología de la educación, analizaron la "caja negra" de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998) y aportaron las primera explicaciones respecto de los mecanismos de producción de la desigualdad y ya no sólo de sus efectos. Mostraron cómo los grupos sociales más empobrecidos transitaban por escuelas de peor calidad en términos de aprendizajes de contenidos pero también, con menor preparación en términos del conocimiento sobre las reglas institucionales y las dinámicas de trabajo escolar para insertarse en la escuela secundaria. Dieron cuenta de las expectativas diferenciales que los estudiantes construían en su paso por la escuela y el aporte propiamente escolar a la desigualdad de logros educativos.

Sin lugar a dudas, las brechas no disminuyeron con el ingreso de nuevos estudiantes. Distintos autores evidencian nuevas desigualdades a partir de la masificación reciente en contextos de exclusión social, y la consecuente transformación de las reglas de jerarquización escolar. Recorriendo los debates sobre la reconfiguración del orden mundial en el nuevo capitalismo, al amparo de la crisis de la sociedad salarial y de sus instituciones que supieron construir un entramado que contenía y regulaba la vida individual y promovía la cohesión social, plantean concepto de "fragmentación escolar". A través del mismo pretenden explicar la gestación de fronteras culturales que van configurando una oferta escolar que pierde referencias a lo común. Se trata de nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica sino que hay formas de diferenciación vertical pero también horizontal (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004 y Saraví, 2015).

Así, se avanza sobre las evidencias más visibles son las que dividen la oferta estatal de la privada. Según la Encuesta de Protección y Seguridad Social llevada adelante en 2011 por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el 86% de los estudiantes que pertenece al primer quintil asiste a establecimientos de gestión estatal, mientras que asiste a este tipo de establecimiento el 38% de los alumnos que pertenecen al quinto

quintil, mostrando las diferenciaciones socioeconómicas y los procesos de segregación de la matrícula. Pero según los trabajos antes mencionados, ello no alcanza para explicar los quiebres en los modelos culturales cada vez más diferenciados y con menor referencia a la cultura común. Por ello, aunque desde el 2003 a la fecha se observa un avance en términos formales de instalar el discurso de derechos de la infancia como discurso privilegiado, también empieza a haberlo respecto de la importancia de comprender cómo se materializan esos derechos en el marco de las matrices institucionales históricamente configuradas bajo otros principios, que modelan a los destinatarios al constituirlos o no como sujetos políticos. En nuestro caso particular, respecto de la escuela.

Las instituciones que se agrupan en cada fragmento configuran patrones diferentes de socialización juvenil que cruzan transversalmente a los sectores sociales. Si bien las desigualdades continúan atravesando las instituciones que educan a sectores mejor y peor posicionados socialmente, desde aquellos que intentan reproducir sus privilegios y aquellos otros que encuentran en la escuela el último espacio público de contención, al interior de cada sector social también se observan propuestas culturales distintivas (Tiramonti, 2004).

Estas formas de diferenciación menos visibles no reemplazan sino que se superponen con las brechas históricas. Según los informes del SITEAL (2014), para el año 2013, la tasa neta de escolarización del nivel medio ronda el 85%, lo que implica un incremento de 3 puntos porcentuales en el nivel para el período 2000–2013. Pero para ese mismo año, el 32% de los estudiantes tiene dos o más años de edad a la correspondiente al año que cursa y la tasa de graduación –medida en términos de la población de 20 y 22 años que ingresaron y terminaron– ronda el 68%; representando un 49% los sectores socioeconómicos más bajos y un 81% los más altos (Kessler, 2014). También se observan trayectorias menos lineales que hacen que a la edad teórica, sólo el 39% de las y los jóvenes de 18 haya culminado el nivel secundario (Ministerio de Trabajo y seguridad

social, 2014). Así, la exclusión visible y evidente de los que no están en la escuela, se ve agravada por los que acumulan experiencias de fracaso escolar, trayectorias estigmatizadas o se enfrentan a condiciones adversas para sostenerse en la escuela.

A la hora de explicar estas desigualdades o señalar las probabilidades de encontrarse como población de riesgo, en general, se ha estudiado la vinculación con la posición de los sujetos en el mundo del trabajo o respecto de sus ingresos, evidenciando cómo las condiciones de precariedad laboral en las familias y los sectores de menores ingresos tienen menores probabilidades de avanzar en los estudios pero también como la falta de estudios afecta la inserción en el mercado laboral. Pero la incidencia entre desigualdades en otras esferas del bienestar y la escolarización desde una perspectiva multidimensional sobre la desigualdad prácticamente no ha sido abordada. Probablemente la hegemonía del discurso de la teoría del capital humano que tendió a reducir a preocupación por la relación con el empleo y los salarios pero también, algunos reduccionismos en el uso de la teoría crítica y la tendencia a centrar la mirada sobre la desigualdad en los ingresos haya contribuido a este vacío.

El estudio de una política de seguridad social que como la AUH se propone como de mayor integralidad y que pretende garantizar derechos relacionados –salud y escolarización– es una oportunidad para avanzar en análisis de este tipo.

Sutilezas, detalles y desfasajes en las políticas públicas destinadas a revertir la exclusión

Comprender la incidencia de la AUH en el campo escolar desde una mirada multidimensional de la desigualdad requiere una perspectiva analítica capaz de captar la contradictoria dinámica de las relaciones de fuerza en distintos escenarios sociales y establecer una distancia analítica entre el estudio de las reglas y sentidos de la política pública respecto de las resignificaciones que hacen de ella los actores en función del contexto y su posi-

ción social. Se trata de ver, aunque sea de forma fragmentada, la generación de estructuras y procesos estatales capaces de reflejar e impulsar movimientos del poder político en dirección a grupos poblacionales, espacios territoriales, esferas administrativas y sectores anteriormente marginados por el bloque en el poder (Fleury 2007) y en qué medida reemplaza políticas y prácticas sociales patrimonialistas, clientelistas y excluyentes. Por ello es relevante ver si se van institucionalizando nuevas prácticas de integración y participación plural y democrática.

Aunque no se trata de una política educativa en sentido estricto, la medida supone complementar y fortalecer las políticas de inclusión educativa en marcha, tal como lo han explicitado en resoluciones del Consejo Federal de Educación–ámbito de articulación de políticas entre los distintos estados federados–. La condicionalidad educativa es considerada una estrategia complementaria para garantizar y promover la obligatoriedad escolar.

Siguiendo la perspectiva de Fleury (2007), analizaremos su incidencia en el campo escolar recorriendo tres dimensiones de análisis de esta política pública: los procesos de constitucionalización, es decir, el marco legal desde el cual se garantiza el derecho a la educación; la institucionalización, ligada al reordenamiento o creación de ámbitos institucionales que materializan lo normado, el modo como lo hacen y lo que ello significa; y la subjetivación, relativo a la creación de sujetos políticos en esa arena, a partir de la presencia de espacios de participación de los sectores más marginados y su inserción en el juego político. Al igual que el enfoque sobre la exclusión, estos abordajes posibilitan analizar las relaciones no lineales y hasta contradictorias que se construyen en el campo político, donde los procesos normativos no son necesariamente coincidentes con la institucionalidad y/o con los modos de apropiación de las políticas.

La Asignación Universal por Hijo para la protección social (AUH) en Argentina se crea en el año 2009 vía decreto presidencial, como política que otorga en una *prestación monetaria no contributiva* similar a la que reciben los hijos de los trabaja-

dores formales[3] (Decreto N°1602/09) destinada a las niñas, niños y adolescentes desde el nacimiento hasta los 18 años cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM)[4]. Es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. En su fundamentación concibe al trabajo decente como el integrador por excelencia y la define como una media de carácter paliativo que *aporta a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Se trata entonces de una política social que pretende intervenir tanto sobre las condiciones de vida de las familias y su inserción en el sistema de protección social en función de la situación del mercado laboral; como en la protección de la infancia.

Su percepción está condicionada a la asistencia escolar, el cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud. Si bien esto no es nuevo en los programas de TCI, sí lo es su operatoria, al menos en sus enunciaciones oficiales. Se organiza para su implementación un nuevo proceso estatal tendiente a articular mecanismos de inclusión que funcionan de forma fragmentaria. Mediante la creación de una mesa interministerial que involucra los Ministerios Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES, se organiza una estrategia de intervención de mayor integralidad en la que los distintos ministerios coordinan una serie de acciones para atender derechos vinculados: seguridad social, salud, escolarización.

---

[3] Las autoras, deciden pensar a estos jóvenes como sujetos expulsados –producto de operaciones de *expulsión*- que pierden su visibilidad en el escenario público, pero sujetos que ponen en juego ciertas operaciones en respuesta a esta situación. Las autoras abandonan así, las categorías de pobreza y exclusión que, según ellas, remiten más a un estado en el que se encuentran los sujetos, negando las condiciones que hicieron posible esa situación.

[4] Esto implica que la construcción de la subjetividad no responde a la lógica del tiempo moderno, lineal, con su idea de progreso, de estabilidad, sino que se sustenta sobre una concepción de tiempo aleatorio.

La definición de ese espacio intersectorial supera en su concepción la perspectiva individualista en el cumplimiento de las condicionalidades para el sostenimiento de la percepción, que deja de ser un problema de los sujetos que deben asumir la responsabilidad por el acceso a la escuela, para constituirse en materia de política pública. Es la cartera educativa quien debe garantizar –generando las condiciones para que ello sea posible– el acceso, permanencia y aprendizaje, a través de la creación de nueva oferta, relocalización de vacantes, acompañamiento a las trayectorias educativas, entre otras cuestiones.

Según la información relevada por la encuesta de protección social 2011 cuya representatividad es del casi del 75% de los aglomerados urbanos de más de 5000 habitantes (Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad social; 2014)[5], la AUH amplió significativamente la protección de niños/as y jóvenes en edad escolar, alcanzando al 74,5% de esa población (el 42,5% con cobertura por trabajo formal y un 25% vía la AUH, el resto por fuentes como pensiones y otras coberturas menos extendidas). De la población restante el 13,1 está excluida de la normativa por salarios superiores, siendo del 12,4% la población potencialmente atendible y no cubierta. Probablemente exprese las situaciones más complejas[6].

Mientras que durante el auge de la política social neoliberal primó la privatización que desresponsabilizó al Estado y des–socializó la reproducción, retrayendo la esfera de los derechos vía los denominados programas de combate a la pobreza; la AUH reinstaura la protección como problema público. Distanciándose tanto de las políticas precedentes como de las de otros países de América Latina donde las estrategias de ampliación de programas de transferencia de ingresos se han desarrollado vía programas especiales para atender situaciones de pobreza

[5] Prólogo al libro “Enseñar Hoy” (Dussel y Finocchio, 2003).

[6] La idea de ***invención*** nos parece una idea fértil para pensar los modos en que se concreta la propuesta escolar de formación en contextos de crisis institucional. Esto implica otorgarles a los sujetos que transitan las instituciones un papel activo en la configuración de esta propuesta que no está dada por la necesariedad histórica ni por una supuesta identidad esencial de la escuela.

extrema como los conocidos *Oportunidades* en México o *Bolsa Familia* en Brasil; la AUH propone una intervención que amplía los mecanismos de protección vigentes en el marco del sistema de seguridad social. Aunque es una posición que también están asumiendo Chile y Uruguay (Bertranou, 2010), en nuestro país tiene la peculiaridad de desvincularse de los mecanismos de atención a la emergencia social y de articularse con la ampliación de otros derechos, como los previsionales a amas de casa, personal doméstico y la promoción del trabajo registrado.

Se recupera así la lógica de la "seguridad social", que significó históricamente un paquete amplio de previsión, con un papel fuerte del Estado no solo en la provisión, sino también en la regulación y el financiamiento. Los PTCI durante la hegemonía neoliberal, proponían como orientación la "protección social", que implica un modelo mucho más restringido en el que la actividad estatal se centra en que las personas, las familias y las comunidades desempeñan un papel más activo y por lo tanto, se le trasladan responsabilidades que son competencias estatales y se cubre algunos riesgos o necesidades básicas, con mínimos. Un modelo de protección social equiparable al que Fleury clasifica como de "asistencia social", destinado a quienes evidencian "incapacidad para mantenerse adecuadamente en el mercado", por la vía de prestaciones con carácter compensatorio y discriminatorio sobre aquellos grupos sociales (Fleury y Molina, 2000).

Como mostraremos, en Argentina los avances en el plano normativo han sido muy significativos. No obstante, no siempre se han acompañado de nuevas institucionalidades que viabilicen otras prácticas; y los modos de apropiación de las políticas en escenarios locales muestran la pervivencia de concepciones acerca de la pobreza y su necesaria tutela, construidas a lo largo de más de una década de política social neoliberal.

Convergencias normativas, intentos de cambio y resabios del pasado

La AUH como política social se articula con una serie de

políticas educativas que al momento proponían en sus argumentos reconstituir la unidad del sistema escolar, que había sido desarticulada por la reforma educativa neoliberal una década antes. En este sentido, su análisis requiere comprender la articulación entre políticas educativas y políticas de seguridad social.

En nuestro país, al igual que en la mayoría de las reformas educativas de América Latina, los procesos de descentralización se ligaron a los de reforma del Estado y ajuste fiscal cuyo resultado visible fue el quiebre de las pretensiones universalistas que acompañaron la política educacional desde los orígenes. Ciertamente, las medidas aplicadas durante la denominada Reforma Educativa de los ´90 habían agravado la diferenciación interinstitucional mediante la descentralización del sistema en condiciones de extrema desigualdad económica y técnica entre los Estados provinciales por un lado, y la aplicación de políticas focalizadas compensatorias como principal estrategia frente a las disparidades socioeconómicas del estudiantado en un contexto de marcada pauperización social.

El criterio de focalización operacionalizado a través del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, con fuerte sesgo en las condiciones materiales de vida, produjo un quiebre en el modelo de prestación universal de la educación para proponer estrategias específicas para escuelas con estudiantado en condición de pobreza. El resultado fue la estigmatización de instituciones y estudiantes a la vez que la restricción del complejo y multicausal problema de la exclusión escolar a los problemas económicos –que además no atacó en sus causas sino en algunas de sus expresiones– (Duschatzky y Redondo, 2000 y Gluz, 2006). Por último y al igual que en otros campos de la política social, el establecimiento de relaciones de tutela por sobre el trato ciudadano y la mediación de relaciones clientelares para el acceso a recursos situaron a estos sectores en una posición subalterna.

Simultáneamente, bajo la preocupación de la competitividad como discurso de época, se extendieron los años de esco-

laridad obligatoria que pasaron de siete (nivel primario) a diez (último año de la educación infantil o nivel inicial como se lo denomina en Argentina, y tres ciclos sucesivos, de tres años de duración, que reemplazaron la escuela primaria de siete años y abarcaron los antiguos dos primeros años de la escuela secundaria, para reorganizarse en la llamada Educación General Básica). De allí que las políticas de transferencias condicionadas de ingresos se hayan constituido en una de las estrategias más publicitadas para acompañar la ampliación de los años de escolaridad obligatoria bajo la modalidad de becas estudiantiles para los dos últimos –y nuevos– años: 8vo y 9no de EGB.

Según algunas investigaciones comparativas, este tipo de programas tuvo un escaso impacto sobre el aprendizaje, aunque bajo ciertas circunstancias mejoraron el ingreso y permanencia (Valencia Lomelí, 2008).

¿Cómo se presenta la AUH frente a estos debates, qué cambios introduce y en qué medida esas transformaciones mejoran las condiciones para garantizar el derecho social a la educación?

Cabe aclarar que la AUH se decretó en un contexto de debate acerca del denominado "ingreso ciudadano", en el que se inscribían la mayoría de las iniciativas legislativas presentes en ambas cámaras al momento de la creación de la AUH. El ingreso ciudadano propone un sistema de protección universal, para todos los niños, niñas y adolescentes o a todos los adultos con personas menores de 18 años a cargo, independientemente de la situación laboral de los adultos. La AUH mantuvo relación con la situación sociolaboral de los adultos y priorizó la extensión del sistema de asignaciones contributivas vigente para sectores que no contribuyen al mismo.

En este sentido, sostiene algunas dimensiones de la lógica focalizada propia de los tradicionales programas de transferencia condicionada de ingresos, en tanto destinada a ciertos sectores sociales, pero avanza hacia la lógica del derecho universal al extender derechos que como el salario familiar, histórica-

mente han estado limitados a los trabajadores formales[7]. Se limita a aquellos desocupados o trabajadores informales que se encuentran por debajo del Salario Mínimo Vital y Móvil –definido en la ley argentina de contrato de trabajo como "la menor remuneración que debe percibir en efectivo el trabajador sin cargas de familia, en su jornada legal de trabajo, de modo que le asegure alimentación adecuada, vivienda digna, educación, vestuario, asistencia sanitaria, transporte y esparcimiento, vacaciones y previsión".

Pero en términos de sus efectos sociales, la pervivencia de algunos de los mecanismos propios de las políticas predecesoras genera contradicciones con la lógica del derecho que pregona –y la igualdad que éste supone– y colisionan con las pretensiones del cambio de paradigma que la medida se propone establecer, tanto respecto de la política social en general, como de la política educativa en particular. Se trata de los mecanismos específicos de control de las condicionalidades.

Aunque al igual que el salario familiar y en tanto complemento vinculado a las cargas de familia de los hijos menores de edad, su percepción se encuentra condicionada al cumplimiento de los controles de salud y la asistencia al sistema escolar en los niveles obligatorios, ésta debe constatarse en una Libreta Nacional de Seguridad social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar "alteraciones intencionales" de identidad. Al establecer una operatoria de fiscalización del cumplimiento de las condicionalidades distante de la establecida para las asignaciones de los trabajadores formales, se plantea una tensión entre el cambio de paradigma y la continuidad de mecanismos de control e individualización de los pobres que tiende a sobredefinir a esos grupos a la vez que a situarlos en un lugar de la sospecha de apropiarse de beneficios indebidos (Tenti, 1991 y Grassi, 2002). Esto se refuerza con que a diferencia de los trabajadores formales, un 20% del estipendio previsto se re-

[7] Frente a la discusión en torno a la ausencia de la escuela en los procesos de subjetivación, consideramos –tal como lo planteamos en los apartados anteriores- que esta institución tiene aún hoy, un fuerte lugar en la producción de subjetividades.

tiene para su cobro posterior una vez certificada la asistencia escolar y el cumplimiento de los controles de salud[8]. A través de un discurso altamente prescriptivo y de normas que establecen no sólo condicionamientos sino también fuertes controles, se busca lograr las conductas "deseadas" (Litchiver, Magister y Gentile, 2013), a costa de posicionar al los adultos responsables como incapaces de garantizar el cuidado de no mediar el control estatal.

Si esas son las continuidades, también aparecen importantes rupturas. A diferencia de los PTCI previos, desplaza la lógica de programas acotados y a término con que funcionaron los programas asistenciales que caracterizaron la focalización de los ´90, no tiene cupo sino que es un derecho de todo ciudadano que cumpla con las condiciones de acceso, evitando someter a una competencia por el acceso a los recursos a los sectores más vulnerables. Asimismo, establece una mayor integralidad al menos en el discurso y en algunas condiciones formales que abren el camino a mirar la complejidad de la exclusión más allá de lo material –aunque aún muy fuertemente asociada a ella–.

Estas transformaciones reubican el carácter procedimental que tiene la focalización como estrategia de distribución de recursos respecto del carácter filosófico–moral que le otorgara el neoliberalismo respecto de la ayuda y el socorro a los pobres fundada en la demostración y no en el derecho (Danani, 2013).

La AUH, subsume los programas de becas estudiantiles como medio de transferencia de ingresos. Las becas tuvieron en nuestro país efectos estigmatizantes y abonaron la ruptura de lazos sociales al hacer competir a los estudiantes en condición de vulnerabilidad por el acceso al beneficio, ya que eran asignadas a un cupo preestablecido de estudiantes a partir de un "ranking" de pobreza.

[8] Según la autora esta ha sido la mirada tradicional sobre el campo del curriculum y lo que ha obstaculizado entender su complejidad.

Si bien se trata de cambios significativos, resta como interrogante la asociación entre un derecho –la educación– y la condicionalidad para el acceso a la protección social; o más bien preguntarse cómo la extensión del derecho a la asignación por hijo irrumpe y condiciona otro derecho. Si las "garantías en torno al derecho a la educación, gratuita y bajo el principio de igualdad y no discriminación, se encuentran estrictamente incorporadas entre las obligaciones de cumplimiento inmediato por parte de los Estados y no admiten excepción alguna de incumplimiento" (Pautassi, 2011)… *¿cómo los derechos pueden volverse condicionalidades*? O al menos cuestionarnos si es posible garantizar derechos bajo mecanismos de coacción que luego de las oleadas neoliberales no han hecho más que instalar mecanismos de control diferencial hacia los sujetos en condición de pobreza.

La viabilidad de los cambios en el marco de la institucionalidad vigente.

Las nuevas normativas y sus expresiones en la retórica oficial expresan sin dudas importantes cambios en la concepciones acerca de los derechos ciudadanos para la infancia y la adolescencia y específicamente respecto del derecho a la educación y la garantía estatal del mismo.

Sin embargo, la creación, readecuación o cambio de la institucionalidad educativa vigente para vehiculizar y materializar las pretensiones de garantizar el derecho a la educación se desarrolló con un bajo grado de formalización y/o como opción alternativa y paralela frente a lo existente. En algunos casos, la escasez de recursos prima por sobre las intenciones de cambio; en otras, los recursos se destinan siguiendo lógicas que generan un impacto altamente dependiente de los agentes a cargo. En ambas situaciones, la AUH acompaña en todo caso, estrategias aún limitadas para que la condicionalidad se convierta en derecho.

El caso del nivel secundario es el más elocuente. Existe consenso tanto en el mundo académico como en las propuestas

políticas[9], en la necesidad de transformar un modelo de organización del trabajo pedagógico creado originariamente para la formación de una pequeña elite (Tedesco, 1984) y luego expandido para dar cabida a sectores sociales más amplios de la población, sin transformar significativamente el patrón selectivo fundacional (Tenti, 2007). Esta demanda es aún más imperiosa con la extensión de la obligatoriedad en 2006 y el fortalecimiento de su efectiva realización a partir de la AUH.

Sin embargo, la principal estrategia de intervención ha sido la elaboración de proyectos institucionales para el acompañamiento a ciertos grupos de estudiantes que muchas veces se configuran como espacio ad hoc y con escasa incidencia en el ámbito del aula. Bajo el nombre de "Proyectos de reinserción" o "Planes de mejora institucional", se asignaron recursos extras para poner en marcha proyectos pedagógicos particulares diseñados con el apoyo de equipos jurisdiccionales específicos y la supervisión. Así lo muestra la investigación sobre el nivel secundario en distintas provincias, donde se evidencia que a pesar de las transformaciones en la normativa vinculada con la inscripción, asistencia y promoción, los proyectos institucionales tienden a centrarse en espacios educativos complementarios (Pinkasz, 2013), cuya capacidad inclusiva depende en muchos casos de los directivos o de los recursos humanos institucionales (Montesinos y Schoo, 2013) y no se articulan con cambios en el puesto docente sino que se desarrollan en condiciones precarias de trabajo a través de pagos adicionales por esas horas específicas, que no se integran al salario (Laurente y Penas, 2013).

Esto tal vez explique la importancia que tiene en la generación de condiciones para la garantizar la condicionalidad educativa de la AUH la voluntariedad de los agentes más que la regulación institucional de las conductas. Son los jefes de ins-

[9] Ya sea porque la cultura legitimada para la escuela media tensionaba y muchas veces colisionaba con los saberes de estos sectores o porque al ser un nivel con carácter propedéutico hizo que algunos sectores que no 'esperaban' ir a la universidad no encontraran un espacio de desarrollo en la escuela media.

pectores los encargados de por ejemplo, concentrar información sobre vacantes y redistribuir matrícula. Si bien como explican los entrevistados la dimensión pedagógica de la política de inclusión escolar es un objetivo indisoluble del problema del ingreso y permanencia, se instó en esta etapa a esos mismos actores a reforzar su tarea de supervisión en las escuelas en detrimento de las tareas administrativas habituales con el objetivo de trabajar fuertemente en la dimensión pedagógica. Esta nueva tarea colisiona con la gestión administrativa de las vacantes antes mencionada.

Algo similar sucede con la pretensión de integralidad que demarca la política. Si ésta supone la articulación interesectorial de distintos sectores estatales de modo de generar respuestas multidimensionales frente a problemas sociales complejos desde las propias especificidades de trabajo de cada área, algunas tradiciones de trabajo de distintos sectores públicos resultan contradictorias entre sí, disputándose jurisdicción respecto de las condiciones de tránsito por la escuela (Gluz, Karolinski y Moyano, 2014). Tal es el caso de la articulación entre el sector salud y el sector educación, donde en ciertas circunstancias unos intentan imponer y validad sus veredictos sobre el otro, condicionando el accionar de las instituciones. Así, los médicos certifican patologías e indican escolaridad reducida en tiempo o acompañada; situación que las escuelas resisten y consideran inadecuadas para esos estudiantes o insostenibles por los recursos de las escuelas. En todo caso, la articulación de procedimientos entre instituciones aparece fuertemente vinculada a los actores específicos y vehiculizada por espacios sociales locales de baja institucionalidad como lo son las llamadas mesas territoriales a las que asisten voluntariamente representantes de distintos organismos estatales y de organizaciones sociales.

Los modos de apropiación de la política o cómo el neoliberalismo impregnó la subjetividad. El caso de la escuela secundaria

Los avances, dilemas y contradicciones que significa la

medida respecto de los derechos en el plano normativo y de la institucionalidad, tiene sus expresiones particulares en la cotidianeidad de las escuelas.

Allí se visibilizan procesos en los que por un lado se amplían derechos y se integra a nuevos sectores sociales a la escuela, pero también donde se producen y reproducen perspectivas de combate a la pobreza que reactivan mecanismos selectivos. Si una de las formas en que podría expresarse el "reconocimiento" en el campo escolar sería que las familias y los estudiantes perceptores de la AUH sean tratados como sujetos de derecho en las instituciones, las resignificaciones de la medida en las prácticas escolares reviste efectos paradojales. El mayor avance en el plano de la constitucionalización que en la generación de nuevas institucionalidades, sumado a las contradicciones que atraviesan los procesos de constitucionalización (el sostenimiento de mecanismos de control) potencian la continuidad de prácticas sociales tutelares propias de la focalización compensatoria que es más visible en los modos de apropiación de las políticas a nivel de las escuelas que en la retórica de los funcionarios.

La cultura escolar propia del nivel secundario que, en sus inicios, tuvo una función claramente selectiva, asumiendo un sentido de privilegio más que de derecho, pervive más allá de que la selección social ha sido cuestionada al establecerse la obligatoriedad del nivel. Si bien aparece como un avance una mayor aceptación de que todos los jóvenes tienen que estar en la escuela, muchos profesores no asumen como responsabilidad institucional, de política pública, el modo como algunos de ellos, transitan con muy baja intensidad su escolarización –van a a escuela sin los instrumentos de trabajo cotidiano ni materiales de estudio; no se involucran en las consignas de la clase, etc.– y depositan en características de las familias y de su relación con la escuela –"sólo vienen a cobrar la asignación"– lo que debiera ser un proceso de construcción de la escuela con las familias.

En este contexto, la articulación entre educación y AUH

adquiere un sentido circular ya que, si bien la percepción de la asignación requiere la condición de escolaridad, para muchos docentes la educación es un prerrequisito para utilizar "correctamente" esos recursos en los procesos de escolarización. Estas argumentaciones presentan una perspectiva en la que la AUH se constituye en un derecho provisorio, aceptado solo temporalmente hasta tanto en un futuro hipotético, la actual situación se "normalice".

Si bien estas formas de discriminación hacia los sectores más vulnerables no son nuevas ni producto de la AUH sino de una escuela que tradicionalmente ha contribuido a la selectividad social y de dos décadas de política neoliberal; algunos resultados de la investigación visibilizan este tipo de sentidos compartidos que obturan que las instituciones posicionen a niños y adolescentes y a sus familias como sujetos de derecho.

Pero al darle voz a esos sectores, las interpretaciones se complejizan. Lejos de aquellas causas que los docentes identifican como conducentes al ausentismo que tienden a centrarse en el "desinterés" (de los jóvenes en la secundaria pero de las familias en el nivel inicial), la perspectiva multidimensional permite evidenciar que se trata en muchos casos, de la combinación de exclusiones o posiciones subalternas en otras dimensiones de acceso al bienestar. La cuestión del hábitat y de la salud aparecen como poderosos condicionantes de las políticas de inserción escolar.

Las serias dificultades de acceso a la salud y a la precariedad de la infraestructura de los barrios en que habitan, que convierten en un serio riesgo el salir de sus casas en tiempos de frío o lluvia. De hecho, según una encuesta en el conurbano bonaerense, el 32% de los estudiantes de segundo año indica que falta porque cuando hay mal tiempo no se puede salir del barrio, y 10% añade enfermedades crónicas (Gluz, et. al 2014).

A diferencia de las percepciones peyorativas de algunos docentes respecto que estos jóvenes sólo vienen para cobrar, la educación aparece en las representaciones de los estudiantes (también de sus familias) como un capital duradero y útil en el

largo plazo ya que no solo permite acceder a mejores oportunidades de trabajo sino también provee herramientas valiosas para defenderse en otras esferas de la vida social que se les presentan muchas veces ajenas y peligrosas. Sin embargo, sus experiencias actuales están teñidas por un cierto desencanto vinculado a una serie *"promesas incumplidas"* por parte de los docentes, de un mayor acompañamiento, tal como volver a explicar temas que presentaron dificultades; o que no falten.

> – *¿Te cuesta entender eso que te perdiste?* [cuando falta para cuidar hermanos]
>
> – *Si. Porque hay veces que la profesora no me lo puede explicar y me lo explican mis compañeros y no entiendo. Necesito que me lo explique la profesora.*
>
> – *¿Por qué la profesora no puede?*
>
> – *Porque la profesora ya se adelantó y yo me atrase. Y ya está dando otras cosas.*
>
> – *¿Qué te dice la profesora que no puede?*
>
> – *Dice que después me explica y no me explica nunca. Pero me dice que escuche lo que está explicando nuevo* (Estudiante, escuela secundaria)
>
> – *Casi todos los días tenemos hora libre. No vienen nunca.*
>
> – *¿Te molesta que no vengan los profesores?*
>
> – *Me gusta tener hora libre. Porque estoy con mis amigas. Pero me levante al pedo a la mañana. Si sabía ni venia.(…)*
>
> – *¿Qué cosas eran diferentes*? [refiriéndose a la experiencia en la escuela anterior]
>
> – *En aquella te mataban en las materias.(…) Iban re–pilas con los contenidos. Y los profesores venían siempre.*
>
> – *¿Y acá es muy distinto?*
>
> – *Acá está bien. Van más lento y lo podes seguir mejor. Acá faltan los profesores en la privada estaban todos los días. Si era difícil. Pero yo tampoco hacía nada. Es que te cuesta mucho. A parte acá viene un profesor y el otro no y así. En la otra escuela era un profesor tras de otro. Era más difícil*. (Estudiante, escuela secundaria)

Sin lugar a dudas, estas prácticas docentes se entienden también en el marco de las condiciones objetivas de ejercicio de su profesión. El imperativo de inclusión genera nuevas demandas laborales en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo y la institucionalidad escolar. Asimismo, requiere de más y otros profesionales que acompañen y complementen el proceso y que hoy, son recursos altamente valorados por las escuelas y con escasa presencia por su "tironeada" escases. Equipos de Inclusión, maestros de integración, equipos de orientación escolar, se comparten entre las escuelas de los distritos, las que se han ido ampliando en cantidad para dar cabida a la nueva matrícula a un ritmo mayor que dichos recursos.

El riesgo en estos casos es generar una forma de inclusión excluyente como lo han denominado distintos autores (Tenti, 2007 y Gentili, 2009), donde la inserción a la escuela no garantice la apropiación de aquellos saberes que ésta se propone inculcar.

Los nuevos desafios

Comprender las consecuencias sociales de las políticas públicas desde una perspectiva multidimensional de las desigualdades, implica no sólo una mirada normativa sino también el modo como se pone en acto en el marco de procesos institucionales y modos de apropiación que se construyen en la vida cotidiana de las escuelas y que afectan la socialización de la juventud.

Para posicionar al otro en tanto sujeto político, es preciso que las políticas sociales fortalezcan la lógica del derecho y destierren la lógica asistencial, camino que la AUH había comenzando a transitar aunque con sus contradicciones. Ello significa, atender a la dimensión cultural de los procesos políticos ya que solo allí estriba la posibilidad objetiva de reducir la lógica de control social a la pobreza con que algunos actores sociales significan la política y reorientarla, hacia la intención de reducir las brechas de desigualdad que afectan tanto las relaciones sociales

como el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. Ello supuso en la fase posneoliberal avanzar en el diseño de una nueva institucionalidad que viabilice los cambios normativos y que permitan superar la fuerte dependencia entre la capacidad y recursos de los actores y posibilidad de inclusión escolar, para posicionar en términos de responsabilidad pública a las trayectorias educativas.

El giro a la derecha que se evidencia en América Latina pone en jaque estos avances, situación que se expresa con crudeza en los distintos mecanismos de reestructuración meritocrática de la escuela y en los que la Provincia de Buenos Aires hizo punta. Una de las primeras medidas de política para la escuela secundaria fue el *Programa Abanderados* para asignar trabajo en el estado al mejor promedio de cada distrito. Un premio a "los mejores", en una provincia que perdía puestos de trabajo a pasos agigantados, un mecanismo de competencia que individualizó una vez más la mirada sobre las trayectorias y las ligó, junto a los discursos del "emprendedurismo" a los esfuerzos individuales. La transformación de los mecanismos de justicia social y escolar pareciera retrotrarse una vez más a la ficción de la igualdad de oportunidades en detrimento de cualquier opción que tienda a la igualdad de posiciones (Dubet, 2015).

Referencias Bibliográficas

Agis, E., Cañete, C. y Panigo, D. (2010). El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina. Documento de trabajo CEIL- PIETTE – Conicet. Recuperado de http://www.ceilpiette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf, 2010.

Álvarez, M.;Borrelli, M. y López, J. (2011). Planes de Mejora, ¿Mejora del sistema? Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/

investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/43.Alvarez_y_otros.pdf

Bertranou, F. (2010).Conferencia. En Neri, Aet.al. *Asignación universal por hijo: ciclo de conferencias.* Buenos Aires, Argentina: AAPS.

Boltanski, L. y Chiapello, E.(2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Akal.

Braslasvky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión social. En Bustelo, E. y Minujin, A. (Comps) *Todos entran.* Buenos Aires, Argentina: Santillana/UNICEF.

CEPAL (2017). *Panorama social de América Latina 2016*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.

Danani, C. (2013). El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo. En Gluz, N. y Arzate Salgado, J. *Debates para una reconstrucción de lo público en educación*. Buenos Aires, Argentina: UNGS-UAEM.

De Alessandre, V.; Sanchez, Y. y Hernández, X. (2016). *El trabajo de mercado como obstáculo a la escolarización de los adolescentes.Cuaderno de trabajo IIPE UNESCO*(24) Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.

De Souza Santos, B. (2005). Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En Caicedo Tapia, D. y Porras Velasco, A. (Eds)*Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad*. Quito, Ecuador: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Culto.

Dubet, F. (2015). *¿Porqué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario).* Madrid, España: Siglo XXI.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky, S. (Comp); *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Argentina:Paidós-Tramas sociales.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de nuevo signo,*Educação e Sociedade, Campinas.* (115).

Filmus, D. (1988). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. EnBraslavsky, C. y Filmus, D. *Ultimo año de la escuela secundaria y discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Miño y Dávila.

Fleury, S. y Molina C. (2000). *Modelos de Protección social*. *Documento del Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Diseño y gerencia de políticas y programas sociales.* Washington, Estados Unidos: INDES.

Fleury, S. (2007). Democracia, Ciudadanía y Políticas Sociales. *Revista Salud Colectiva*, *2*(2),109-112.

Fraser, N. (1999). Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. *Revista del CAAP*, (46).

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*- OEI, (49).
Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie49a01.htm

Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires, Argentina:IIPE-UNESCO.

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2011). *Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires*. [Inédito] Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf

_____ (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos*

de Políticas Educativas,*21* (21), 1-28. Recuperado de: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102.

Gluz, N.; Karolinski, M. y Rodriguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013). En*Colección Becas de Investigación: Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Kessler, G. (2002).*La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. BuenosAires, Argentina: IIPE–UNESCO.

_____(2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (24) Recuperado de: http://www.lavboratorio.sociales.uba.ar/textos/Lavbo24_1.pdf

_____(2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Laurente, M. y Penas, P. (2013). La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión. Ponencia presentada en "II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social" [Inédito].

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014). *Protección y Seguridad Social en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2011. ENAPROSS*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Montesinos, M. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El plan de mejora institucional*.*Serie educación en debate*, *Diniece* (13). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Moreira, C, Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (Coords.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*Montevideo, Uruguay: TRILCE.

Pinkasz, D. (2013). *Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales. Informe del proyecto FRECE, Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación, AECID*. Buenos Aires, Argentina: CADE.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: CTA/CLACSO.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, México:FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (1991). Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo. En Isuani, E., Lo Vuolo, R. y Tenti, E., *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis.* Buenos Aires, Argentina: CIEPP/Miño y Dávila.

_____ (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (Comp.). (2004).*La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.

Valencia, L.(2008). Las Transferencias Monetarias Condicionadas Como Política Social en América Latina. Un balance: aportes, límites y debates. *Annual Review of Sociology*, *34.*

Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.),*Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO/siglo XXI).

La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten

Nancy Montes (FLACSO)[*]

La dinámica de expansión del nivel secundario inicia en nuestro país en la década del 60. A partir de la consolidación de la cobertura completa del nivel primario este nivel y sus modalidades y orientaciones experimentaron un crecimiento sostenido. Más tarde, se identifican dos momentos en las políticas de ampliación de la obligatoriedad: a inicios de la década del 90 (Ley 24.195/93 con la inclusión del EGB3 para completar una escolaridad de 10 años) y a mediados de los 2000 (Ley 26.206/2006 con el nivel completo comprendido para llegar a 12 años de obligatoriedad).

Una parte del nivel secundario (sus primeros dos años) empezó a ser considerada obligatoria hace 25 años y de modo completo todo el nivel recién hace 10 años. Podría afirmarse que la decisión de garantizar el acceso a toda la población a un nivel que había tenido un surgimiento estructurado a partir de procesos de selección (escasa oferta en todo el territorio, exámenes de ingreso, existencia de cupos, segmentación de instituciones y de públicos) es reciente no sólo en nuestro país sino también en la región y que esta definición social acerca de que los estados se comprometan en la ampliación de los niveles educativos de su población fue posterior a las demandas impulsadas desde el mercado de trabajo y a la constatación de que la probabilidad

[*] Licenciada en Sociología y Especialista en técnicas de medición de indicadores sociales y demográficos(UBA). Integra el equipo de especialistas de la Organización de EstadosIberoamericanos Sede Argentina. Es investigadora de FLACSO.

de acceder a mejores condiciones de vida está fuertemente asociada a ampliar el capital educativo de los individuos.

Muchos estudios han demostrado ya que concluir la educación secundaria constituye el umbral mínimo para asegurarse en el futuro no pertenecer a hogares pobres, permitiendo una incorporación al mercado de trabajo y a condiciones mínimas de bienestar. Un informe elaborado por PNUD sobre Desarrollo Humano para el Mercosur para los años 2009–2010, Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano (http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9707/1/innovar_para_incluir_capitulo2.pdf) da cuenta de que el abandono temprano en la escuela secundaria es uno de los principales indicadores que anticipa la reproducción intergeneracional de las condiciones de exclusión. Este constituye uno de los argumentos centrales para avanzar en políticas de obligatoriedad de este nivel de enseñanza.

La información disponible para dar cuenta de la dinámica de incorporación a la educación primaria, requisito para ingresar a la educación secundaria elaborada por el SITEAL, pone en perspectiva histórica y presenta en clave geográfica el tiempo que demandó ampliar el acceso a estos niveles de enseñanza en los países de la región. Como se observa, fueron los países del cono sur los que lograron los avances iniciales (década del 70) más sustantivos.

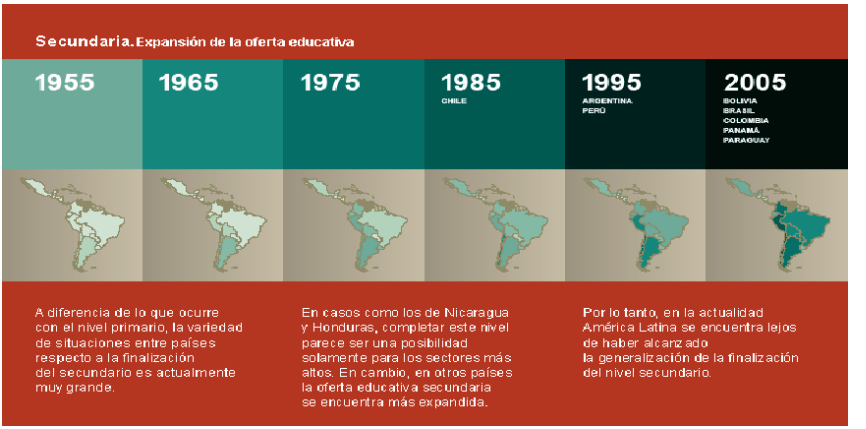
Fuente: http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/capitulo_2#9

Este pictograma también identifica los países que lograron incorporar al 90% de la población en edad de asistir a este nivel de enseñanza. Argentina lo hizo en el año 1975, igual que Uruguay. Chile y Panamá lo lograron en el año 1985 y Brasil, Colombia, México, Paraguay y Perú en el año 2005. Estos países son no casualmente los que avanzaron también en la sanción de la obligatoriedad para el nivel secundario. El primer país en avanzar en esa dirección fue Uruguay, que lo hizo en el año 1973. Así, hacia el final del período la mayor parte de los países habían incluido a casi todos los niños y niñas en este nivel, excepto los países de América Central, más retrasados en el logro de esta meta.

Los países que más habían avanzado en incorporar a los niños y niñas al nivel primario son los que sancionaron la ampliación de obligatoriedad para el nivel secundario, otros en cambio incorporaron sólo algunos años del primer ciclo.

Alcance de la obligatoriedad	**Países**
Algunos años del primer ciclo	Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Perú
Nivel completo	Uruguay, México, Chile, Argentina, Paraguay, Ecuador y Brasil

¿Cómo se dio esta evolución en la inclusión de adolescentes y jóvenes al nivel secundario?. La utilización de la misma escala cromática permite resaltar a simple vista que el avance ha sido más paulatino, ya que no todos los países consiguieron avanzar al mismo ritmo ni llegar a los mismos niveles de inclusión. La imagen destaca a los países que lograron incluir al 50% de los adolescentes y jóvenes a este nivel: Chile lo logra en 1985, Argentina y Perú en 1995 y Bolivia, Brasil, Colombia, Panamá y Paraguay hacia el año 2005.



http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/capitulo_2#16

¿Cómo siguió la ampliación e inclusión de los grupos etarios comprendidos en este nivel de enseñanza en los últimos años y cuáles son las desigualdades que persisten?

Tasa de escolarización de la población por área geográfica y nivel socioeconómico según grupos de edad. América Latina, 18 países. Años 2005 y 2013 (cca).

Grupos de edad	Año	Total	Área geográfica		Nivel socioeconómico*		
			Urbano	Rural	Bajo	Medio	Alto
12 a 14 años	2005	92,3	94,8	85,6	86,3	96,0	98,4
	2013	93,8	95,5	88,6	88,9	95,9	98,4
15 a 17 años	2005	72,5	77,7	57,9	59,8	77,9	88,9
	2013	76,6	79,8	65,7	65,8	79,3	90,4
18 a 24 años	2005	28,0	31,9	14,6	24,6	26,9	43,2
	2013	31,9	34,4	16,6	27,6	32,1	46,8

Fuente: Elaboración propia en base a Resumen estadístico comentado. Escolarización en América Latina 2000–2013, SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipe–oei.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf
*Nota: Nivel Socioeconómico: para los grupos etáreos de 5 a 17 años se utilizó el indicador "capital educativo del hogar", en tanto para el rango de edad 18 a 24 años el indicador que se usó fue ingresos per cápita del hogar".

Este cuadro muestra tres cuestiones centrales: 1) permite constatar el avance en la inclusión de adolescentes y jóvenes al sistema educativo, toda vez que la tasa de asistencia entre los años 2005 y 2013 muestra para cada grupo de edad un incremento que oscila entre 1,5 para quienes tienen entre 12 y 14 años y 4,1 puntos porcentuales para los jóvenes de 15 a 17 años; 2) que ese avance ha sido mayor en los grupos más desfavorecidos (2,6 puntos porcentuales para el primer grupo de edad y 6 puntos para el segundo), que son los que estaban más rezagados en la inclusión educativa. De modo complementario, quienes están históricamente más incorporados a este nivel de enseñanza son los que tienen menos margen para incrementar su inclusión, dado que han llegando a niveles de asistencia masiva toda vez que superan para el año 2013 el 90%. En el primer grupo etario es del 98,4% y 3) que todavía persisten brechas, distancias, desigualdades entre los diferentes sectores sociales y entre áreas geográficas al interior de los países que, si bien se han reducido, dan cuenta aún de la necesidad de implementar otras estrategias para garantizar el acceso y la retención de los sectores vulnerabilizados. En el año 2005, para el grupo de 12 a 14 años la distancia en el acceso entre ambos sectores era de 12,1 puntos porcentuales mientras que en el año 2013 se reduce a 9,5 puntos. Hay que considerar que la ampliación en el acceso de este ciclo acumula muchos más años para el conjunto de los países, por eso los niveles de asistencia son altos. En cambio, la misma comparación para el grupo de 15 a 17 años, correspondiente al ciclo superior del nivel secundario y más alcanzado por los problemas de retención y permanencia y por eso con menores niveles de asistencia (76,6% para el año 2013) de todas maneras también evidencia una reducción de brechas entre ambos sectores socioeconómicos: pasa de 29,1 puntos porcentuales en el año 2005 a 24,6 para el año 2013. En relación a las áreas geográficas en que viven los adolescentes y jóvenes de la región, se verifica también la desigualdad en el acceso en desmedro del ámbito rural, en el que la posibilidad de estar asistiendo es menor que en las áreas urbanas

(entre 7 y 14 puntos porcentuales para los dos primeros grupos de edad).

Hasta aquí hemos presentado tasas que dan cuenta de la asistencia a un establecimiento educativo, no a un nivel de enseñanza específico, dado que puede haber jóvenes de 15 años que estén asistiendo al nivel primario, con retraso respecto de las edades consideradas teóricas para ese nivel de enseñanza. Presentaremos a continuación una medida más específica, la tasa neta de asistencia a este nivel de enseñanza que permite ver las desigualdades en el acceso que se reproducen al interior de cada país y entre países.

Tasa neta de escolarización secundaria por clima educativo del hogar. América Latina. Circa 2014

Fuente: Base de datos del SITEAL

País	Total	Clima educativo del hogar *			Brechas
		Bajo	Medio	Alto	
Argentina urbano	86,6	65,3	86,7	89,3	24,0
Bolivia	74,3	59,9	78,7	83,4	23,5
Brasil	79,5	70,2	82,3	88,3	18,1
Chile	82,3	74,9	80,8	85,6	10,7
Costa Rica	69,7	48,2	72,3	87,3	39,1
Ecuador	81,9	63,2	83,9	91,5	28,3
Guatemala	44,2	31,1	74,2	91,7	60,6
Honduras	46,4	28,5	64,5	74,3	45,8
México	78,2	58,6	81,4	92,3	33,7
Panamá	73,5	46,5	75,5	87,3	40,8
Paraguay	71,1	47,0	75,5	85,7	38,7
Perú	79,8	63,7	83,6	89,9	26,2
Uruguay	78,4	54,9	77,3	93,1	38,2
Venezuela	76,0	28,8	82,4	91,8	63,0

*Nota: El clima educativo considera el promedio de años de escolarización de los adultos mayores de 18 años de cada hogar. Se considera bajo cuando ese promedio es inferior a los 6 años (primario completo), medio cuando se ubica entre 6,1 y 11,9 años (equivalente a un secundario incompleto) y alto cuando supera los 12 años de escolaridad, lo cual equivale a nivel secundario completo y más.

Dos lecturas podrían resumirse a partir de esta información. En primer lugar, la diferencia en los avances de los diferentes países. Algunos superaron el umbral del 78% de sus adolescentes y jóvenes asistiendo a este nivel de enseñanza (son muy pocos, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, varios de ellos que incorporaron la obligatoriedad para todo el nivel), mientras otros (en general los de América Central) apenas han incorporado al menos de la mitad de sus jóvenes. En segundo lugar, que independientemente del país en que se nazca, la probabilidad de estar asistiendo a la escuela secundaria es diferencial según se pertenezca a hogares con bajos recursos culturales o con alto clima educativo. Así, hay países en los que esa distancia tiene menos de 30 puntos porcentuales (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Ecuador), es decir en los que se verifica mayor equidad en el acceso y otros en los que la desigualdad tiene una persistencia mayor (Panamá, Honduras, Guatemala y Venezuela).

Hasta aquí hemos presentado los avances que se verificaron en la región en términos de ampliación del acceso en un período amplio de tiempo (años 55 a 2014), la disminución de las distancias en el modo en que los diferentes sociales mejoraron su inclusión en los últimos años (2005 a 2013) y la persistencia de desigualdades según condiciones de vida y ámbito geográfico.

Dinámica de la matrícula en la educación secundaria en la Argentina

El crecimiento de un nivel de enseñanza en términos de la incorporación de estudiantes está fuertemente asociado, entre otras cosas, al tamaño y la dinámica de la población de las edades alcanzadas por los niveles bajo análisis. De este modo, la matrícula de las escuelas secundarias podrá aumentar toda vez que se den una o dos de las siguientes situaciones: se incorpora la población que hasta ahora no había sido alcanzada y/o au-

menta la población que puede ser potencialmente escolarizada. Ambos movimientos pueden ser o no convergentes.

La CEPAL acuñó un concepto que se conoce como "bono demográfico" que hace referencia al peso que determinados grupos de edad tienen respecto de la población activa, generando así una oportunidad para el desarrollo. El número de jóvenes de 15 a 19 años viene descendiendo en los últimos años, según las proyecciones de población de la CELADE, hecho que permite avanzar en la incorporación de quienes aún no fueron incluidos a pesar de que no se verifique una dinámica de crecimiento por aumento de la población (ver http://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/2/37142/OIJ–CELADE-Bono_dem.pdf).

¿Cómo fue esta dinámica en los últimos años en nuestro país y qué otros elementos explican estas variaciones?

Entre los años 2005 y 2014 (para tomar un período similar con el que analizamos la región) la matrícula en las escuelas secundarias de educación común se incrementó en todo el país un 12,7%. En algunas provincias el porcentaje de incremento superó el 30% (Misiones y Santiago del Estero), mientras que en otras la variación fue mínima (Neuquén y Mendoza) o incluso negativa (Ciudad de Buenos Aires), vinculado a dos fenómenos diferentes, estaban en mejor posición que el resto de las jurisdicciones en términos de incorporación de población a las escuelas o, como es el caso de CABA, la población de ese grupo de edad está descendiendo. Se trata de un incremento importante que acompaña la definición política de ampliación del acceso y extensión de la obligatoriedad.

Estudiantes matriculados en escuelas secundarias y porcentaje de matrícula en escuelas de gestión estatal. Años 2005 y 2014 y diferencia porcentual según jurisdicción

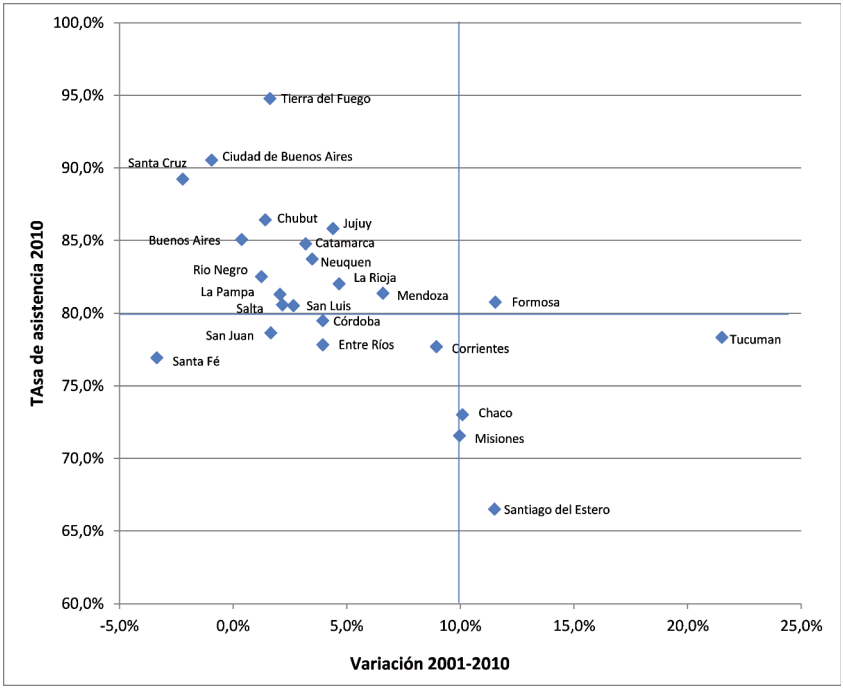
Jurisdicción	2005	% sector estatal	2014	% sector estatal	Diferencia porcentual
Total País	**3.458.627**	**72,1**	**3.896.467**	**71,5**	12,7
Buenos Aires	1.303.906	68,9	1.469.174	66,8	12,7
Partidos del Conurbano	812.563	65,8	918.019	63,9	13,0
Bs. As. Resto	491.343	74,2	551.155	71,4	12,2
Catamarca	39.283	84,3	44.911	82,8	14,3
Chaco	104.428	90,0	125.631	87,6	20,3
Chubut	43.007	86,5	54.953	87,0	27,8
Ciudad de Bs. As.	229.023	54,2	225.925	51,8	–1,4
Córdoba	287.390	59,4	310.375	59,9	8,0
Corrientes	88.403	82,8	98.847	84,4	11,8
Entre Ríos	110.092	75,5	123.012	76,1	11,7
Formosa	56.833	91,1	64.138	90,2	12,9
Jujuy	73.742	86,7	81.160	84,2	10,1
La Pampa	29.359	81,4	31.477	74,8	7,2
La Rioja	31.170	87,4	37.181	87,1	19,3
Mendoza	153.124	79,9	156.089	78,8	1,9
Misiones	91.138	77,2	119.446	78,6	31,1
Neuquén	58.070	89,5	58.314	87,0	0,4
Río Negro	60.294	81,0	67.103	81,0	11,3
Salta	125.551	81,4	147.882	81,6	17,8
San Juan	55.095	77,9	66.665	79,1	21,0
San Luis	33.504	85,7	45.508	85,4	35,8
Santa Cruz	22.051	84,9	32.031	85,4	45,3
Santa Fe	257.833	68,8	275.299	69,3	6,8
S. del Estero	66.851	76,8	88.257	77,4	32,0
Tierra del Fuego	13.980	75,5	16.089	72,5	15,1
Tucumán	124.500	68,9	157.000	74,1	26,1

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales 2005 y 2014 de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación

El cuadro muestra para este período una leve disminución de la cantidad de estudiantes que asisten a escuelas estatales: en el conjunto, pasó del 72,1% al 71,5% y también el peso diferencial del sector de gestión privada en todas las provincias. En algunas representa menos del 15% de la matrícula (provincias del noreste y de la Patagonia) y en otras alcanza a más del

40% de los estudiantes (Córdoba y CABA). Por otra parte, el tamaño de los sistemas también da cuenta de la heterogeneidad de situaciones: Buenos Aires concentra el 37% de la matrícula del nivel, un segundo grupo concentra entre 100 y 300 mil alumnos y el resto, oscila entre 60 mil y 15 mil estudiantes.

En nuestro país las tasas de asistencia según la información del último censo de población del año 2010 dan cuenta de una importante cobertura para el grupo de adolescentes de 12 a 14 años, un 96,5%, resultado del proceso de obligatoriedad iniciado en 1993. En el grupo de 15 a 17 años la asistencia alcanza al 81,6% de los y las jóvenes de la Argentina. El siguiente gráfico muestra, para el grupo de jóvenes de 15 a 17 años los porcentajes de asistencia en el eje vertical y en el horizontal la variación respecto del año 2001. Se puede observar que las jurisdicciones que más avanzaron son las que estaban más rezagadas (cuadrantes ubicados a la derecha). Tucumán se ubica como la jurisdicción que más avanzó en la asistencia de sus adolescentes y jóvenes, dando cuenta también del atraso que tenía al inicio del período de referencia. En el cuadrante superior izquierdo se ubican las jurisdicciones con mayores tasas de asistencia, condición que muchas de ellas ya tenían a inicios de siglo.



Fuente: Mimeo SITEAL-OEI en base a información de censos nacionales de población, años 2001 y 2010, INDEC.

La pregunta acerca de por qué es necesario transformar la escuela secundaria se vuelve urgente cuando se analizan los principales indicadores de este nivel de enseñanza. Hay cierta "inmutabilidad" de los indicadores, concepto que Cecilia Braslavsky utilizó en el año 2001 al analizar este nivel de enseñanza que vuelve perentorio revisar los formatos actuales, las dinámicas institucionales y las prácticas que tienen lugar en las aulas y en los modos de enseñar, de aprender y de evaluar que organizan el trabajo de las instituciones y condicionan las trayectorias de los estudiantes.

La repitencia y la sobreedad se mantienen con leves variaciones o se incrementaron en los últimos años (dependiendo siempre de qué año se tome como referencia para la comparación). Si bien dan cuenta de un proceso de retención de los es-

tudiantes (de los cuales muchos de ellos son primera generación en sus familias que accede a este nivel de enseñanza), también alerta sobre las dificultades de transitar trayectorias continuas y completas. La sobreedad es la antesala del abandono, motivo por el cual debe ser objeto de atención de directivos y docentes. También implica para los estudiantes sentimientos de fracaso que suelen ser autoinculpatorios, obligándolos también a quedar alejados de su grupo de compañeros/as y amigos/as y estar obligados/as a "repetir" una propuesta de formación que no tendrá mejores opciones e incluso peor, los expondrá a no aprobar una instancia que anteriormente habían aprobado, reiterando un círculo que no parece tener salida.

En el año 2003, la repitencia en el ciclo básico a nivel nacional estaba en el 9,4% y en el ciclo superior en el 6,9%. La información del último año disponible de este indicador (2013) arroja que en el ciclo básico alcanzó al 11,6% de los estudiantes y el ciclo superior al 6,4% considerando en conjunto a las escuelas estatales y privadas. La sobreedad, por su parte aumentó levemente en el ciclo básico (pasó del 32,1% al 35,7%) y en el ciclo superior casi invariante, del 35,4 al 35,5%. Esta dinámica vuelve la pregunta sobre la incidencia y el impacto de políticas y programas que tenían como objetivo promover otras trayectorias para los estudiantes y que, sin embargo, no terminan modificando prácticas muy arraigadas, culturales, institucionales y áulicas que son las que siguen condicionando los "destinos escolares" de los adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Con el abandono también sucede algo similar, en el año 2003 para el ciclo básico el 8,4% de los estudiantes experimentaban esta "interrupción" de los estudios, medida a partir de los estudiantes que dejan de asistir y no piden pase a otra institución, valor que se mantiene en el año 2013 mientras que, en el ciclo superior descendió del 18,9% al 14,5% de los jóvenes.

En este punto señalamos la necesidad de evitar el término "deserción" para hacer referencia al abandono temporario de los estudios. Deserta quien traiciona una causa, quien huye de la guerra o elude una responsabilidad patriótica. Este modo de nombrar pone el acento en la responsabilidad de los sujetos, mientras que en los últimos años se evitó hablar de "fracaso escolar" para pasar a un enfoque de "acompañamiento de las trayectorias", resaltando las posibilidades de las instituciones para intervenir sobre algunos de los aspectos que terminan definiendo la permanencia o la expulsión de los adolescentes y jóvenes de las escuelas, toda vez que subsisten prácticas expulsivas o alejadas de un sentido relevante en términos de los saberes que ponen a disposición.

En muchos casos los adolescentes y jóvenes que dejan de estudiar en la escuela común buscan otras opciones en la modalidad de jóvenes y adultos o en ofertas denominadas de segunda oportunidad. Para el año 2014 hay unos 205.322 jóvenes de menos de 19 años asistiendo al nivel secundario en la modalidad adultos, constituyendo un 38% de la matrícula total de secundaria de adultos. En muchos casos estos establecimientos generaron otros mecanismos que flexibilizan la cursada frente a la condición de trabajadores de muchos de sus estudiantes, promoviendo otros modos de sostener la escolaridad. También el surgimiento de programas de semipresencialidad (como Adultos 2000), regímenes de cursada cuatrimestralizada y nuevos formatos institucionales (escuelas de reingreso, CESAJ, PIT) componen el paisaje de opciones para que sea posible finalizar el secundario.

En muchos casos los adolescentes y jóvenes que dejan de estudiar en la escuela común buscan otras opciones en la modalidad de jóvenes y adultos o en ofertas denominadas de segunda oportunidad. Para el año 2014 hay unos 205.322 jóvenes de menos de 19 años asistiendo al nivel secundario en la modalidad adultos, constituyendo un 38% de la matrícula total de secundaria de adultos y el 5,2 % de la matrícula total de secundaria para el mismo año. En algunas jurisdicciones, como en Neuquén, este porcentaje se duplica, llegando al 11,9%.

Porcentaje de estudiantes de menos de 19 años que asisten a escuelas secundarias de adultos respecto de la matrícula de nivel secundario de educación común según jurisdicción. Año 2014 (de mayor a menor)

Jurisdicciones	Alumnos de 19 años y menos en nivel secundario de adultos	Alumnos en secundaria común	% de estudiantes de menos de 19 años asistiendo a secundarias de adultos respecto de la matrícula en educación común
Total País	**205.322**	**3.896.467**	**5,3**
Neuquén	6.963	58.314	11,9
Río Negro	6.604	67.103	9,8
Corrientes	8.652	98.847	8,8
Misiones	9.874	119.446	8,3
Chubut	4.474	54.953	8,1
Entre Ríos	9.657	123.012	7,9
Jujuy	6.204	81.160	7,6
Tierra del Fuego	1.227	16.089	7,6
Formosa	4.818	64.138	7,5
Santa Cruz	2.183	32.031	6,8
La Pampa	1.952	31.477	6,2
Salta	8.526	147.882	5,8
Mendoza	8.881	156.089	5,7
San Luis	2.573	45.508	5,7
Tucumán	8.715	157.000	5,6
Ciudad de Bs. As.	12.195	225.925	5,4
Córdoba	15.180	310.375	4,9
San Juan	3.075	66.665	4,6
Sgo. del Estero	3.752	88.257	4,3
Buenos Aires	62.245	1.469.174	4,2
Chaco	5.259	125.631	4,2
Catamarca	1.741	44.911	3,9
Santa Fe	9.663	275.299	3,5
La Rioja	909	37.181	2,4

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2014 publicados por la DINIECE

Por último y para retomar el planteo inicial, en un contexto de ampliación de la obligatoriedad, a 10 años de establecida esa necesidad social y ampliado ese derecho, importa dar cuenta de la evolución de la cantidad de egresados de la educación secundaria. Tomaremos idéntico período y fuente de datos que utilizamos para analizar la dinámica de la matrícula.

En el año 2005 egresaban unos 212.323 estudiantes y en el año 2014 lo hacían unos 315.659, de modo que el incremento fue del 48,6%. Aunque todavía persiste una baja tasa de egreso, considerando la duración teórica del secundario, es significativo el incremento de la terminalidad. Las dificultades que la tasa de egreso evidencian y la estructura piramidal de la cantidad de secciones (30 mil en el primer año de estudios y 20 mil en el último año), también son indicadores de un formato que a pesar de los cambios iniciados organiza lo que sucede al interior de las instituciones y expresa prácticas que requieren ser conmovidas.

A partir de las resoluciones elaboradas por el Consejo Federal de Educación para modificar las estructuras y las normas que obstaculizan la permanencia y la terminalidad para los estudiantes (nos referimos básicamente a las resoluciones 84 y 93 del año 2009 y a la 103 del año 2010), muchas provincias han incorporado cambios en los regímenes académicos, en los modos de evaluación y han flexibilizado algunas instancias para promover otros aprendizajes. No obstante esto, hay aspectos que aún no fueron alcanzados y que creemos requieren otras intervenciones, más profundas y más direccionadas hacia el tipo de problema que se pretende resolver. Mientras los criterios de evaluación, queden librados a la arbitrariedad de cada asignatura o su explicitación dependa de la voluntad de los/as docentes y no estén enmarcados en decisiones institucionales, transversales, más difícil será promover otros saberes y otros recorridos. Si tampoco es posible volver sobre lo no aprendido, revisar procedimientos que requieren una reorientación o una segunda oportunidad estaremos dejando librado a las capacidades de los estudiantes y de sus familias la posibilidad de per-

manecer en la escuela y/o de egresar, en lugar de abordarlo como una responsabilidad de la escuela, de sus directivos y sus docentes.

Referencias Bibliográficas

Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO

La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso

*Claudia Jacinto**

La civilización occidental ha tenido problemas de honda raigambre a la hora de establecer conexiones entre la cabeza y la mano. …En el proceso de producción de un objeto, están integrados el pensar y el sentir. (Sennet, R, El artesano, 2009)

Este artículo se asienta en un largo debate histórico que se ha desarrollado desde la configuración misma de la escuela secundaria general (ESG): ¿Cuál es su función en la reproducción social y en la formación de los futuros trabajadores? ¿Cómo lo ha hecho históricamente? Cómo lo hace actualmente? Y ¿debe hacerlo? Cómo? Básicamente, se ha respondido a estos interrogantes de dos formas.

Tempranamente, se respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela técnica; la primera privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad, la segunda para el mundo del trabajo. Así la formación específica para el trabajo en la escuela secundaria ha estado vinculada a la creación de modalidades alternativas a la escuela secundaria general, para incluir a sectores sociales aún no incluidos en cada periodo histórico. La diferenciación no solo abarcó la educación técnica,

* Investigadora principal del CONICET en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social. Una versión más corta de este artículo apareció en: *Propuesta Educativa*, nro 40, 2013, Flacso.

sino también, y de diferente forma, a la formación profesional y a la educación de adultos.

Otra manera de responder fue preguntándose qué produce la escuela secundaria general que vincule al mundo del trabajo. Disciplinamiento, socialización o conocimientos específicos, desde el inicio de la organización y masificación de la escuela secundaria, se ha discutido largamente el papel de la escuela en la transmisión de concepciones sobre el trabajo aunque no se proponga curricularmente formar para la inserción laboral y/o para un empleo específico.

¿Están vigentes aún estas categorías para comprender estos vínculos complejos? Ante las grandes transformaciones en el mundo del trabajo, en las formas de organización y los sentidos subjetivos del trabajo en particular en los jóvenes, ¿en qué ha quedado esta discusión?

En los debates actuales puede distinguirse un sostenido consenso acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria hasta el fin de la escuela secundaria como básico derecho de todos los jóvenes; la importancia de los saberes generales para la vida, la ciudadanía y el trabajo; la relevancia de la articulación de la educación técnica con el conjunto de la escuela secundaria (y en algunos casos, con un sistema de formación continua y de validación de saberes y competencias desarrollados fuera del ámbito escolar); las concepciones que señalan límites cada vez más difusos entre conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos en el mundo productivo. Todos estos temas son ejes de discusión que se atravesarán el artículo.

¿Cómo se han reconfigurado las perspectivas en torno al lugar que ocupa formar para el trabajo o debe ocupar en el modelo institucional de la escuela secundaria? A partir de ese interrogante inicial, este artículo desarrolla argumentos para reconsiderar el papel de la escuela secundaria, en vistas a promover espacios y experiencias para que los jóvenes puedan reflexionar críticamente, y construir recursos sobre las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología; producción y trabajo; trabajo y ciudadanía.

1. Diferenciación e inclusión: ejes de debates históricos sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria

La formación para el trabajo constituye una de las funciones históricas de la educación secundaria. La conceptualización sobre qué significaba fue variando socio–históricamente y fue en realidad producto de tensiones y disputas entre los actores sociales.

En la organización misma de nuestro sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX primó un modelo de educación académica en el que el "saber ciudadano" se concebía como diferente del saber del trabajo, y la "cultura del trabajo" fue valorada por su valor moralizante y disciplinador, como opuesto al ocio. De hecho, algunos intentos de apartarse de la cultura humanística, que fueron desechados considerando que promovían tempranas diferenciaciones en el sistema educativo (Dussel, 2006). Las clases medias rechazaban esa diferenciación, queriendo acceder a la educación general como vía hacia la universidad. Esa cuestión, "promover la integración y no la diferenciación" va a ser un debate que llega hasta nuestros días.

La formación para el trabajo apareció vinculada al desarrollo de las escuelas industriales, hacia modalidades que pudieran proveer mandos medios a la incipiente industria; aunque, a diferencia de lo que sucedió en otros contextos, esta oferta fue considerada responsabilidad del Estado nacional y habilitaba a los jóvenes a continuar estudios de ingeniería (Gallart, 2006). Esta cuestión va a ser central en la forma en que se desarrolló la educación técnica en el país.

Durante muchos años esa dualización de la escuela secundaria: la vía académica y la vía técnica (con un modelo tecnológico) estaban, ambas, legitimadas. La vía técnica respondía a una supuesta demanda de mandos medios, y era la única que introducía saberes técnicos especializados y orientados a ciertos sectores de la economía. Este modelo respondía también a los requerimientos del modelo de organización del trabajo fordista,

que tenía una tensión entre formar para el trabajo, que requería disciplina, obediencia y adecuación al ritmo de trabajo, y formar para la ciudadanía, que exigía participación, reflexión y espíritu crítico (Tedesco, 2012).

La cuestión de la "formación para el trabajo" aparecía allí como pertinente en tanto saberes técnicos, y a lo largo de los años, fue esencialmente una vía de movilidad social para los hijos de obreros especializados que protagonizaron el proceso de sustitución de importaciones. Efectivamente, fue en el periodo peronista de mediados del siglo pasado cuando la formación para el trabajo, incluyendo tanto la formación profesional, como la educación técnica media y llegando hasta la creación de la Universidad Tecnológica Nacional, cobra nuevo impulso en tanto alternativas educativas orientadas a un nuevo sujeto histórico: los trabajadores vinculados a la mano de industrial (Spinosa y Testa, 2009).

En términos del dilema uniformidad–diferenciación, existen criterios divergentes sobre lo que significó esta diferenciación. Para algunos esta constitución de una vía paralela implicó una desviación de los intereses legítimos y legitimados por la sociedad de los trabajadores (Pineau, 1991); para otros significó la alternativa viable que permitió incluir a las masas de trabajadores dentro de un sistema educativo que les era prejuiciosamente hostil (Spinosa y Testa (2009), y finalmente, para otros, fue una respuesta a la necesidad de promoción social de las clases bajas, pero a través de una segmentación del sistema educativo (Tedesco, 2012).

Un estudio cuanti–cualitativo de María Antonia Gallart de mediados de los años ochenta (Gallart, 2002) permite iluminar cual fue a lo largo de los años el modelo de educación técnica secundaria que se desarrolló en Argentina, hasta antes de la crisis de los años noventa. En primer lugar observa que la educación técnica argentina se aproxima más a una educación tecnológica que brinda a sus alumnos un fundamento tecnológico amplio que puede ser aplicado a distintas instancias educativas y ocupacionales; no es una enseñanza nítidamente

vocacional que prepara a sus alumnos para determinadas ocupaciones manuales. Si bien algunas prácticas estaban ligadas a ocupaciones manuales, el currículo del ciclo superior estaba centrado en el estudio de las materias teórico–técnicas relacionadas con un proceso o rama industrial que varía según las especialidades. Por otro lado, en la inserción de los graduados se observó que se insertaban en variadas categorías ocupacionales pero utilizando sus conocimientos técnicos. Tanto desde lo curricular como desde el desempeño de sus egresados, la educación técnica argentina se sostenía, "va más allá de la formación para ocupaciones específicas".

Paradójicamente, y en contraste a la visión devaluada que algunos le atribuían, la escuela técnica, con su visión más amplia y exigente en cuanto al estudio, era más difícil que las otras ramas de la educación media. Por otra parte, la diferenciación era leída desde el aporte de la educación técnica a la movilidad social de sus egresados. Al respecto la evidencia cuanti–cualitativa mostraba que la inmensa mayoría continuaba estudios superiores, casi todos en carreras científico–tecnológicas, particularmente en ingeniería y arquitectura. La movilidad educativa de padres a hijos era muy alta, acorde con la expansión del sistema educativo en Argentina en el período que va desde la generación de los padres a la de los egresados. También lo era la movilidad laboral, principalmente observada en hijos de padres cuentapropistas, obreros calificados y empleados sin calificación[1].

Cuando ya en los años setenta y ochenta se hizo evidente que la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades era decreciente, la educación técnica comenzó un largo periodo de desinversión y deslegitima-

[1] No es éste el lugar de desarrollar también las críticas que se señalan también respecto al modelo institucional seguido tradicionalmente por la escuela técnica argentina, tales como la escisión entre taller y teoría, y el excesivo autocentramiento, por el cual muchos de los propios ex alumnos eran profesores sin experiencia en el mundo laboral para el que formaban, según señala tanto Gallart como Spinosa y Testa.

ción. Ya no garantizaba la movilidad, porque no había movilidad social y poco se sabe si contribuía a la inclusión.

Al mismo tiempo, las discusiones sobre el papel de la formación para el trabajo en la educación secundaria se fueron concentrando en la cuestión de los saberes y competencias generales que debían aportar todas las modalidades, consideradas como requisitos básicos para la inserción en un mundo del trabajo que requería nuevos saberes y competencias, pero que también era heterogéneo e incierto. Paradójicamente o no tanto, producto de la crisis del modelo de acumulación, el mercado de trabajo se restringía y se precarizaba.

Basadas en los argumentos de "las demandas de mayor calificación vinculadas las transformaciones tecnológicas, a la competitividad y a la globalización", las reformas curriculares de los noventa se orientaron a proponer un conjunto amplio de competencias generales consideradas "transversales". Una visión en algunos sentidos apologética del "conocimiento" como fuente de las soluciones a los problemas de desarrollo y pobreza, se constituyeron en una verdad inapelable que orientó las políticas públicas y las decisiones organizacionales de las empresas (Spinosa y Otero, 2008). La mejor formación para el trabajo fue considerada la que brindaba la educación general, y su formulación didáctica se basaba en el enfoque de "competencias a lograr", objetivables y medibles, entendidas como conocimientos, habilidades y destrezas que los sujetos movilizan en el trabajo. Fue una nueva versión del adecuacionismo, está vez a la medida de las demandas de la globalización y las transformaciones en las formas de organización del trabajo post–fordista en la nueva etapa del capitalismo.

Siguiendo una tendencia generalizada en otras regiones (Briseid y Caillods, 2004), se amplió la duración de la escolaridad básica, extendiendo también la obligatoriedad en general hasta por lo menos el secundario inferior. Las modalidades dentro de la educación secundaria general e incluso la educación técnica fueron desplazadas hacia el secundario superior o posteriormente. En la escuela secundaria general, las modalidades

adoptaron la forma de grandes orientaciones con fuerte énfasis en los saberes y competencias generales.

En los años 2000, muchos argumentos han reabierto el debate acerca de qué modo la educación secundaria general o académica debe preparar para el trabajo, al mismo tiempo en que se fortalecía la escuela técnica. Comencemos por esto último.

Aún con prolongados años de desinversión y de falta de políticas sólidas y articuladas, un diagnóstico del punto de partida de las nuevas políticas de educación técnica, reconocía como méritos de la misma: avances, en términos comparativos con otras modalidades del sistema educativo, tales como: promover la cultura del trabajo; importante función de transferencia tecnológica al sector socio–productivo, en particular en su relación con las pymes; carácter integral de la formación y propedéutico hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional; formación centrada en las ciencias básicas y exactas; diversidad de modos de organización institucional y pedagógica de la formación a partir de incorporar los criterios de alternancia y pasantías; ampliación de oportunidades educativas para sectores socioeconómicos desfavorecidos; egresados con mayores capacidades de gestión laboral y productiva y posibilidades de inserción en el mercado de empleo; instancias de diálogo social con participación de diversos actores sociales (Almandoz, 2009). Cabe aquí una pregunta que retomaremos: ¿tendrá la educación secundaria general algo para aprender de estas características del modelo institucional y curricular de la escuela técnica?

A partir del 2003, se inicia un nuevo proceso de fortalecimiento de la escuela técnica, que acompaña el proceso de crecimiento y re–industrialización de la economía. En ese proceso, los mandatos tradicionales de la escuela técnica, vinculados a formar para el trabajo y en todo caso, el desarrollo productivo, se abren alineándose concepciones ligadas responder a la inclusión y equidad social, y como un factor clave para el crecimiento económico sostenido y sustentable del país, en términos regio-

nales y locales. En este marco un importante hito fue la sanción de la Ley 26.058 de Educación Técnico–profesional[2].

¿Qué pasaba al mismo tiempo en relación a la secundaria general? La ley nacional de educación 26.206 y en particular algunas normativas provinciales, abrieron la puerta a una concepción donde la formación para el trabajo aparece en la educación secundaria común y de Adultos[3]. Inclusión, ciudadanía y desarrollo atraviesan también las propuestas. Por ejemplo, la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires: establece ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los estudiantes la adquisición de saberes para "continuar sus estudios, fortalecer la formación de ciudadanos, y vincular la escuela y el mundo del trabajo mediante la inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo". Estos fines actúan como fundamento de la organización y definición curricular del Ciclo Básico Común y del Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria. En particular, la creación de un espacio sobre "Ciudadanía y Trabajo" responde a una valorización de la reflexión crítica sobre el mundo del trabajo en 6to año.

Este breve recorrido sobre concepciones y de prácticas, nos coloca nuevamente en el replanteamiento de los sentidos y las tensiones implícitas en el desarrollo de una perspectiva amplia sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria.

2. El mundo del trabajo en el que se insertan los jóvenes y sus relaciones con el trabajo

Un importante acervo de trabajos teóricos, y de investi-

[2] Esta ley habilitó la posibilidad de desarrollar políticas estratégicas, a través de diversas líneas de acción, previstas en la citada ley. Las principales son: homologación de Títulos y Certificaciones; Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones; Registro federal de Instituciones de ETP y apoyo a planes de mejora institucionales y jurisdiccionales. El Fondo para la "Mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional" prevé once líneas de acción, de alcance nacional y ejecución jurisdiccional e institucional, bajo la modalidad de Planes de Mejora jurisdicciones y/o institucionales (INET, 2009).

[3] El análisis exhaustivo de las orientaciones y prácticas en este sentido será objeto de otra publicación en preparación.

gación, largamente comprehensivos y desde diferentes claves de interpretación, brindan explicaciones, hipótesis y prospectivas sobre las profundas transformaciones sociales, económicas y culturales en el marco de la reconfiguración del capitalismo. No los desarrollaremos aquí, solo daremos algunas claves interpretativas sobre las reconceptualizaciones sobre el mundo del trabajo y los procesos de inserción laboral juveniles en ese marco.

Dar cuenta de las "grandes" transformaciones tecnológicas, la globalización y la apertura de los mercados, y las demandas en la sociedad del "conocimiento" ha sido una de las sostenidas demandas a la educación secundaria. Pero ello debe contextualizarse en el contexto de las complejidades y tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados y a las demandas, a veces polarizadas, a la educación. La heterogeneidad productiva es una característica estructural de los mercado de trabajo latinoamericanos. Aún en países como la Argentina, el mercado de trabajo informal ocupa alrededor de al menos un tercio del mercado de empleo. Mientras que el sector formal se integra al mundo globalizado, buena parte del amplio sector informal conservó formas de organización tradicionales, e incluso algunos sectores formales, demandan competencias polarizadas según las ocupaciones y sectores productivos[4]. Al mismo tiempo, la precariedad laboral alcanza también el mercado de trabajo formal de trabajo. (De Ibarrola, 2004). La heterogeneidad de los procesos productivos y de empresas se manifiesta en las diferencias según tecnología empleada, forma de reclutamiento y movilidad interna, presencia sindical, naturaleza del proceso de transformación efectuado, localización geográfica, etc. Los niveles de protección y de participación de los trabajadores son desiguales. El mercado de empleo es, pues, heterogéneo y la visualización crítica de esta complejidad es relevante.

[4] Al decir de Ryan refiriéndose a la Unión Europea: "Muchos de los nuevos empleos creados en estos tiempos en el sector servicios no son "low–tech", sino directamente "no–tech" (Ryan, 2003).

Como señala Ibarrola (2010) se trata de reconocer la situación para ampliar la discusión y habilitar nuevos planeamientos. Estas orientaciones, a su vez, deben enfrentar aspectos que complejizan el panorama: deficiencias en la identificación de requerimientos en los diferentes sectores laborales, flexibilidades en los puestos más calificados, posturas contrarias entre formación básica y especializada, y esquemas territoriales altamente desiguales en materia de oferta escolar y laboral.

Pero el "trabajo" no implica solo el "empleo". De la mano de políticas de universalización de la protección social y de dispositivos de apoyo al empleo solidario, otras formas de trabajo se han reconfigurando. En su mejor versión, la economía social incluye emprendimientos y empresas recuperadas que insertas en cadenas de valor y con el apoyo, al menos inicial, del Estado, han logrado ser rentables individual y socialmente. Aun cuando su alcance cuantitativo sea limitado (y en muchos casos, precisen de mayores regulaciones y apoyos para insertarse en cadenas de valor), representan nuevas formas de organización social que evidencian que no es solo el "mercado de empleo" sino el "mundo del trabajo", con sus alternativas, el horizonte al que se enfrentan los jóvenes. La competitividad de las empresas, por un lado, y la inclusión social, la ciudadanía, el desarrollo comunitario y local, por otro lado, pueden ser parte de un mismo paradigma inclusivo, que oriente la formación para el trabajo de jóvenes comprendida como un proceso de educación y formación a lo largo de toda la vida.

El mundo laboral al que se enfrentan los jóvenes, tiene un importante déficit de empleo decente. Después de la crisis del 2001, la reactivación que produjo una política económica inclusiva enfocada al crecimiento con generación de empleo, habilitó una fuerte baja de la desocupación y el crecimiento de la demanda en puestos de nivel de calificación técnica (Jacinto, 2010). En ese escenario, los indicadores laborales de los jóvenes mejoraron sustantivamente; sin embargo, siguen ocupando un lugar deteriorado frente al de los adultos: según datos de la EPH 2011, la tasa de desocupación para los jóvenes entre 15 y 24

años casi cuadriplica a la de la los mayores de 25 años; la carencia de prestaciones asociadas al trabajo registrado sigue afectando a más de la mitad de los empleos de los jóvenes. Como señala Martin basada en un estudio en Mendoza (2010) la principal problemática de la juventud en la actividad laboral agrícola e industrial no es la del acceso al mercado de trabajo sino la de su carácter precario. Las relaciones laborales informales, inestables, de insuficiente remuneración, con incertidumbre ante vicisitudes climáticas o decisiones productivas, con niveles de exigencia física elevados y que compiten con la educación obligatoria de los jóvenes caracterizan la inserción juvenil, los desencuentros entre los jóvenes y el trabajo dependen de las relaciones sociales en que se desenvuelven.

Asimismo, las tendencias reproductoras inciden más fuertemente que las credenciales educativas en las primeras inserciones de los jóvenes (Molina Derteano, 2013) tanto como el capital educativo del hogar en la inserción laboral de los jóvenes (Jacinto y Chitarroni, 2009).

El título de nivel medio ya no garantiza tener un empleo ni un buen empleo. La expansión de la escuela secundaria así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores, y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos societales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial (Jacinto y Millenaar, 2013).

La ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral, es decir, la llamada devaluación de credenciales educativas, es uno de los factores que contribuye a la crisis de sentido de la educación secundaria e influye, entre otros aspectos, sobre las motivaciones de los jóvenes hacia la escolarización. La ilusión meritocrática pierde fuerza al disminuir la educación secundaria valor como protección contra el desempleo y como vía de acceso al empleo de calidad. El capital social, los contactos personales y las recomendaciones frecuentemente juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes.

Numerosas investigaciones en países centrales y en nues-

tro medio, han mostrado ya las trayectorias no lineales de los jóvenes, de pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad. Las trayectorias diversificadas, varían de un joven a otro, mostrando una individualización y fragmentación de trayectorias vitales y laborales, que desdibujan las formas de pasaje a la vida adulta. En un mundo donde la "estética del consumo" ha reemplazado la "ética del trabajo" (Bauman, 2000), la dimensión subjetiva cobra también fuerza: el concepto acerca de qué es un buen trabajo para los jóvenes no necesariamente coincide con el empleo decente según la definición de la OIT. Los jóvenes valorizan la oportunidad de aprender, de combinar estudio y trabajo, el clima de trabajo en la selección de los primeros empleos. Muchos jóvenes prefieren empleos creativos, vinculados al arte, a las nuevas tecnologías, a la ecología, etc. sin protección social y laboral. Esto últimos son frecuentemente sin embargo los que provienen de sectores más favorecidos. Es que la individualización no implica que no pueden reconocerse grupos similarmente afectados por las desigualdades estructurales.

Ante la desigualdad social en los recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Para aquellos con menos oportunidades, se configuran, así, "constelaciones de desventajas", entendidas como las complejas relaciones entre los factores socioeconómicos, institucionales e individuales (Walther y Pohl, 2005).

Conocer y discutir los procesos de inserción en los que se hallan inmersos los jóvenes, la precariedad laboral, y las desigualdades de los procesos de inserción laboral juvenil habilita a qué los jóvenes comprendan mas cabalmente su propia futura situación en el mundo laboral, corriéndose de la frecuente auto–

atribución de los problemas de empleo, y que adquieran herramientas para la gestión individual, y cooperativa, y la reflexión colectiva sobre las estructuras de distribución de las oportunidades. Los derechos (y deberes) como trabajadores como ciudadanos forma parte de una agenda para la comprensión de estos procesos.

3. ¿Por qué reformular el lugar de la formación para el trabajo en la ESG?

La formación para el trabajo ha sido junto con la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricas atribuidas a la educación secundaria. Obviamente casi nadie plantea ya la adecuación de la escuela a las demandas del mercado de trabajo sobre la base de un supuesto "adecuacionismo". Se reconoce que la educación secundaria tiene funciones sociales mucho más amplias y no se puede reducir a ser la proveedora puntual de los recursos humanos que se "requieren" menos aún si esos requerimientos aparecen como inespecíficos, omitiendo complejidades, desigualdades y heterogeneidades.

Para sintetizar, proponemos a continuación una serie de argumentos por los cuales se ido produciendo una reformulación sobre la formación para el trabajo en la ESG:

a) Las discusiones sobre FdeT pueden ubicarse dentro de un contexto más amplio de reflexión sobre el sentido "perdido" de la escuela secundaria. Como sostiene Tedesco (2012), asistimos a un agotamiento de los modelos para orientar el sentido de la acción educativa, que puede ser examinado como crisis de hegemonía ante este nuevo capitalismo globalizado. La adhesión a una sociedad justa, que se construya sobre la base de la solidaridad y la responsabilidad ciudadana, asociada a nuevos desafíos cognitivos y emocionales, es el punto

de partida para repensar también la FdeT en la escuela secundaria.

b) En ocasiones, al cuestionar que la escuela secundaria se deba ocupar de formar para el trabajo, se sostienen argumentos sobre la diferenciación y la doble vía, desacreditándolos como opuestos a la democratización educativa. Sin embargo, la escuela transmite concepciones sobre el trabajo aunque no se proponga curricularmente enseñar sobre el mundo del trabajo. Los niños y jóvenes están insertos en una institucionalidad donde los adultos (docentes, no docentes) trabajan, hay una determinada organización, división de tareas, jerarquías, un determinado lugar para la voz de los jóvenes. Aunque no se lo explicite, esa organización forma parte de la transmisión que la escuela hace acerca del mundo del trabajo y de la sociedad, como señalaron hace ya décadas los sociólogos de la reproducción. Por otra parte, los jóvenes vivencian el mundo laboral a través de los vínculos que los rodean, y en no pocos casos, a través de su propia experiencia de trabajo precoz en el ámbito doméstico y extra–doméstico. Parafraseando el título de un programa del Canal *Encuentro*, es "mejor hablar de ciertas cosas".

c) La escuela secundaria es, en el mejor de los casos, el último nivel que tiene posibilidades de terminar la amplia mayoría de los jóvenes. Más de la mitad de los jóvenes que terminan la escuela secundaria trabajan o buscan trabajo desde el egreso. Ellos enfrentan el mercado laboral y siguen desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base de formación, mas allá de que posteriormente accedan a otras instancias educativas. Al revés: muchos jóvenes sólo podrán seguir estudios superiores si al mismo tiempo trabajan. Sus trayectorias laborales serán inciertas y no lineales; pasaran del mundo del trabajo, al de la educación o capacitación, o viceversa; pasarán periodos de desempleo y de inacti-

vidad; combinarán estudio y trabajo. Todo ello dependerá de los contextos socio–laborales y de los ciclos económicos, pero también de los saberes y títulos, de las propias estrategias, vocaciones, expectativas. El reconocimiento de sus propias situaciones y perspectivas en tanto futuros trabajadores, y la revalorización de la experiencia de vida (e incluso eventualmente de trabajo) puede fortalecerlos como actores sociales y políticos de su propia inserción. Por estos motivos, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes una mayoría de empleos de baja calidad, es una oportunidad para introducir a los jóvenes en una reflexión crítica y al desarrollo de recursos que serán importantes para sus caminos posteriores.

d) Incluir a todos los adolescentes en la escuela secundaria requiere diversificar formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, motivándolos y confiriendo nuevos sentidos a la experiencia escolar. Dentro de esta diversificación, suele considerarse mucha evidencia empírica de investigación en Argentina y otros países, muestra que la introducción proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo generan mayor motivación e interés en los jóvenes. Los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado. Teniendo en cuenta el riesgo de no constituir circuitos de "segunda", la diversificación de modelos parece ser la vía para tener en cuenta la diversidad de contextos, intereses y condiciones de los jóvenes. Al contrario, los estudios comparados sobre sistemas educativos, muestran que la uniformidad institucional o del currículo único no parecen ser los factores centrales que se asocian a la equidad de oportunidades en el nivel secundario. Se trata más bien de las lógicas más amplias

de estructuración del sistema educativo y del mercado laboral. Entre ellas, importa saber: ¿cómo le va a cada grupo social dentro del sistema educativo?; ¿a qué oferta en cuanto a calidad tiene cada grupo acceso?; ¿cuál es el grado de segmentación del mercado de trabajo? (Morch y otros, 2005 y Jacinto, 2010).

e) Discutir el lugar de la formación para el trabajo se vincula también a la pertinencia y a la contribución del nivel secundario al desarrollo inclusivo. Una dimensión clave en la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles. Este círculo virtuoso, que abarca además políticas generales y sectoriales diversas, tendría implicancias tanto individuales, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivas, sobre el bienestar del conjunto de la población. No nos referimos sólo a formación técnica sino también la serie de conocimientos complejos, habilidades, experticias, etc., que se requieren tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana y en la ciudadana. No se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Se trata de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo, y de experimentar y reflexionar sobre los procesos de construcción de saberes que articulen teoría, tecnología, práctica y relevancia personal y social.

4. Hacia una nueva concepción sobre formación para el trabajo en la escuela secundaria general[5]

Un eje relevante de los debates actuales sobre los saberes

[5] Este punto se basa y reformula a partir de lo planteado en Jacinto, 2010.

del trabajo tiene que ver con las concepciones acerca del "saber" como integración de distintos tipos de saberes, y cómo se los aprende. Esas discusiones no sólo provienen la psicología cognitiva y los abordajes desde la sociología de la educación, sino también la propia sociología. Como punto de partida para la reflexión, conviene traer aquí un trabajo reciente del sociólogo Richard Sennett. Habitualmente, se considera que la gente produce cosas y luego, sólo a posteriori, piensa sobre eso producido, ya sea en términos de cómo se produjo o de qué harán los hombres con ello. Según la perspectiva que Sennett desarrolla en su libro *El artesano* (2009), esta distinción es falsa. Todos tenemos discusiones mentales con los materiales en el acto de producir. En esa discusión, la persona que trabaja en la construcción de un objeto material (o inmaterial, como el programa *Linnux*) establece reflexiones con los materiales, comprende lo que hace y experimenta el placer de desarrollar progresivamente una habilidad, así como el orgullo de hacer algo bien. Es decir, aprende, y aprende de sí misma (y sobre las relaciones sociales) en el acto de producir[6]. Lo interesante aquí es resaltar que Sennett ubica este debate en la propia constitución de una sociedad más orientada a la cooperación que a la competencia, llegando a sostener que "la buena artesanía lleva implícito el socialismo". Es decir, este proceso de construcción de "saberes materiales" puede alinearse con los conceptos que desarrollábamos más arriba sobre los nuevos sentidos del accionar educativo vinculados a una sociedad más justa.

Cada vez más se tiende a reconocer que la oposición entre formación general y formación especializada resulta en la actualidad un falso debate tanto desde el punto de vista de la pro-

[6] Esta perspectiva desarrollada por Sennett (2009) se nutre de la tradición de la filosofía pragmática. En particular respecto a sus aportes a la educación, puede reconocerse a J. Dewey, que ubicaba su preocupación en que lo ofrecido por el sistema educativo de su época (principios del siglo XX) no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización.

ducción de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico ya que: ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? (Acevedo, 2000). Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios (Jacinto, 2010).

La tensión entre el adecuacionismo clientelar planteado por las perspectivas sobre las competencias laborales instaladas en los noventa, y las formuladas más recientemente, al menos en Argentina, en un contexto socio–político muy crítico respecto a aquellas concepciones, ha planteado un debate respecto a la vigencia o no de aquel sustrato teórico.

Spinosa va a contraponer a lo que denomina *Programa Competencias* anteriormente citado, otra perspectiva que da cuenta y revaloriza los aspectos cognitivos del trabajo, proponiendo (siguiendo a Barbier) que en el trabajo se ponen en juego saberes teóricos, prácticos y de situación, que serían las competencias ligadas a la aplicación de los primeros y los segundos en la resolución de problemas concretos. No se trata solo de comportamientos observables, y no se pueden definir *a priori* sino que dependen de la tecnología empleada, formas de reclutamiento y movilidad interna, presencia sindical, naturaleza del proceso de transformación efectuado, localización geográfica, etc. Propone entonces que la revalorización de los saberes de los trabajadores por sectores y en contextos determinados.

Graizer (2008) aunque reconoce que en los enunciados reaparece el Estado en un lugar de centralidad y el "polo" de la educación aparece ampliando el horizonte que hubiera marcado sólo el campo económico. Así, sostiene que...

> Las tecnologías pedagógicas utilizadas en la década del noventa, sustentadas en la "formación basada en competencias", han sido demonizadas, pero todavía no han sido reemplazadas por novedosas maneras de traducir el conocimiento requerido

> por el campo económico al campo de control simbólico. Este nuevo nombre de "saberes" mantiene a nivel de su utilización, en términos generales, el substrato del modelo de competencias en su tratamiento tecnológico para la pedagogización del conocimiento proveniente del campo productivo. (Graizer, 2008, pp. 51–52)

Sin embargo, una serie de documentos en los últimos años colocan a "los saberes del trabajo" en un lugar importante en la ESG, realizando un planteo amplio acerca de qué implica abordarlos (Gallart, 2006; de Ibarrola, 2004; Camilioni, 2006; Gómez Campo, 2006 y Jacinto, 2007).

Por un lado, aportan a la mirada amplia sobre el mundo del trabajo. Así, se sostiene que la formación escolar para el trabajo, en principio, propicia el análisis del significado del trabajo en toda su extensión, no sólo de sus rasgos "técnicos" u "organizativos": desde sus bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas y desde la identificación de los posibles recursos para el trabajo hasta la comercialización y distribución de los productos derivados del trabajo. Construye y sistematiza el conocimiento de los cambios que han tenido los procesos de trabajo a lo largo de la historia o en diferentes países, incorpora el estudio de las relaciones sociales, diferencias y desigualdades sociales creadas a su alrededor, relaciona el desempeño laboral con la existencia de legislaciones laborales; destaca el papel del trabajo en el comportamiento ciudadano, analiza las posibilidades de la tecnología y las diferencias al respecto entre diferentes sociedades o grupos humanos (De Ibarrola, 2004).

En síntesis, en un trabajo anterior (Jacinto, 2010) se plantea el tema mucho más allá de las relaciones entre escuelas y empresas, y los procesos de inserción de los jóvenes, señalando que conciernen las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo; ciudadanía y trabajo. Se enfatiza también el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y a un desarrollo económico más equitativo y justo. Cuestiones como el

respeto a las leyes laborales, la no discriminación en el trabajo, las mejores condiciones laborales, deberían formar parte de los currículos.

El acceso igualitario al conocimiento es otro argumento que fundamenta la introducción de los "saberes del trabajo" en la ESG. Camilioni (2006) señala que

> una concepción igualitaria de la educación debiera proponerse trastrocar estratificación entre saberes teóricos y prácticos, haciendo desaparecer divisiones que se reflejan tanto en el sistema escolar como en la organización del currículo. El llamado "nuevo vocacionalismo" integra destrezas técnicas vocacionales y académicas. Hay un fuerte consenso respecto de que se debe proveer tanto educación tecnológica general y específica como educación general de base muy amplia. Aprender a trabajar; qué es trabajar; trabajar con otros; enfrentar situaciones auténticas, reales, de trabajo, poniendo en juego conocimientos disciplinares aprendidos que adquieren así significación social, permitirá aproximarse a resolver la oposición escuela /trabajo, escuela/ vida social, escuela/ realidad social y laboral. (p.112)

Esta orientación hacia los saberes del trabajo en sentido amplio ha sido expresada también en la idea de introducir en la escuela una cultura del trabajo.

Según Gómez Campos (2006)

> la 'Cultura para el Trabajo' tiene objetivos más amplios que la formación técnica o la capacitación ocupacional; trasciende ampliamente la idea de una simple adición al currículo, una asignatura, un énfasis o una actividad de la institución educativa, y se instala como un eje transversal en la cultura escolar. Implica la formación de una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo; en cuanto a la creciente diversidad de formas, modalidades y oportunidades de trabajo y de realización personal; las oportunidades de educación y formación postsecun-

darias y de generación de nuevas formas de trabajo y emprendimiento. Abarca la comprensión del papel de la actual revolución científico–tecnológica y la internacionalización de la economía, en la transformación del mundo del trabajo y la estructura ocupacional, en sus dimensiones negativas (inestabilidad, precariedad, devaluación de niveles educativos y diplomas, desempleo estructural), y las positivas (nuevas oportunidades laborales, nuevos campos ocupacionales, nuevos requisitos de calificación, migraciones, etc.).

En este marco se valoriza la función orientadora de la escuela secundaria en relación a las alternativas de vida educativa y laboral futuras. Se coincide en que la educación secundaria debe acercar a los jóvenes a las necesidades concretas de los diferentes sectores y a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, dándoles herramientas para que les permitan iniciar un camino de aprendizaje permanente y desenvolverse con compresión de las reglas del juego en el mundo laboral. Una parte importante de este aprendizaje es la adquisición de una cultura tecnológica (De Ibarrola, 2004) y de una concepción amplia acerca de que es "trabajo", incluyendo las diversas formas que adopta (Camilioni, 2006).

Cuando se apunta a la reflexión crítica y recursos para la inserción laboral y educativa posterior a la escuela, aparecen con fuerza los saberes vinculados a la gestión de la propia biografía (Jacinto y Millenaar, 2010; Jacinto y Dursi, 2010). CEDEFOP (2000), incluye las capacidades de integración social, cognitiva y tecnológica junto con capacidades para el aprendizaje durante toda la vida[7]. Aunque esta afirmación concierne el reconocimiento de los aprendizajes formales, no formales e informales que pueden adquirirse en diversos contextos a lo largo

[7] Esto nos permite introducir una nueva dimensión: la relación de la educación secundaria con el sistema de educación permanente. Aunque no podemos desarrollarlo aquí, es preciso resaltar que muchos de los puntos que aborda este artículo, son incluso más pertinentes para la educación de adultos. De hecho, la relación entre formación para el trabajo y la EDJA está en la agenda de las políticas del nivel.

de la vida, resultan también una fuente de reflexión para la escuela secundaria. La perspectiva biográfica de los procesos de formación implica que lo que se aprende es siempre puesto en articulación a las experiencias ya vividas y, por lo tanto, es siempre subjetivamente asimilado en el marco de una historia individual concreta. Pero además, estos "aprendizajes biográficos" resultan también una condición de la construcción de trayectorias individuales futuras, en tanto permiten al sujeto la organización reflexiva de las propias experiencias de vida, la posibilidad de darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, desarrollar capacidades de comunicación, de relación con el contexto social y de conducción de la acción (Alheit y Dausien, 2008). Estas perspectivas están en estrecha relación con el actual escenario de la individualización en el marco de la llamada *modernidad reflexiva*.

En este marco, en algunos países latinoamericanos, la dimensión de formación para el trabajo se ha integrado a las políticas de educación secundaria. Se empieza a revalorizar su articulación con la preparación para el trabajo de un modo que podría denominarse intermedio "entre el generalismo y la formación profesional específica"[8]. Se advierte una corriente de contribuciones teóricas y de políticas que comienzan a revisar las posturas generalistas acerca del significado de la formación para el trabajo en la ESG.

Algunos hacen especialmente énfasis en el carácter 'práctico" que debería articularse con la teoría en la educación académica como en que la educación profesional acercarse a la teoría. De Moura Castro, Carnoy y Wolf, (2000) sostienen que en todos los casos, hay una clara necesidad de hacer que la teoría sea más aplicada, más concreta y más centrada en la solución de problemas, en lugar de ser una mera memorización de

[8] Algunas experiencias normativas y de políticas educativas recientes de varios países latinoamericanos, aún con posturas políticas divergentes, han dado un lugar central en la propia reformulación de la escuela secundaria. Así, por ejemplo Colombia, que lleva adelante un camino de varios años de articulación del bachillerato con el SENA; y Bolivia, se ha promovido por ley el modelo de escuela productiva a toda la escuela secundaria.

hechos y teorías. Otros van a allá sugiriendo una transformación cognitiva de mayor alcance: Camilioni (2006) ha llegado a proponer una nueva formación científico–técnica en la escuela secundaria, en lugar de la actual dicotomía existente entre una modalidad académica (que es, más bien, en sus palabras "libresca e intelectualista"); y otra 'técnica', de bajo estatus social y educativo y con grandes deficiencias en calidad y pertinencia. Este objetivo puede lograrse mediante la diversificación y profundización de las áreas del conocimiento en el nivel secundario, cuyo aprendizaje exige y estimula opciones pedagógicas de mayor autonomía del estudiante: pedagogía por proyectos, oportunidades de experimentación, de solución de problemas, de articulación entre teoría y práctica, de estudio independiente.

Como se ha mencionado, el modelo institucional y pedagógico de la educación técnica es considerado fuente de reflexiones para repensar la educación secundaria general. Gallart (2006) identifica algunos elementos que pueden considerarse la contribución pedagógica de la escuela técnica para una formación para el trabajo en un sentido amplio. Entre ellos; a) El taller y el laboratorio favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. b) La reflexión sobre la práctica, la identificación de las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea, y también las incumbencias de cada perfil profesional; c) La enseñanza integrada de las nuevas tecnologías; d) La contribución a la motivación de los jóvenes, y por ende al mejoramiento de la convivencia y el respeto de las normas de conducta básicas para poder enseñar y aprender. Cabría entonces reflexionar acerca de cómo recuperar ciertos aspectos de la formación técnica en experiencias en toda escuela secundaria, ya que la escuela técnica, muestra caminos de *aprendizaje situado*.

Recogiendo estas discusiones, nuestra perspectiva (Jacinto, es que el desafío se trataría de incluir las amplias y complejas relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo; ciudadanía y trabajo, a través de:

< Promover el desarrollo de "saberes laborales generales y específicos" en la EGS como parte de una formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo.

< Integrar saberes teóricos, tecnológicos y destrezas técnicas a través de experiencias de "aprendizaje situado".

< Orientar en relación a las alternativas futuras de vida educativa y laboral.

Desde nuestro punto de vista, pueden distinguirse dos grandes líneas de acción, que además están imbricadas y relacionadas: a) colocar al "trabajo" y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de enseñanza y aprendizaje explícitos en los currículos escolares; y b) proponer estrategias y dispositivos que faciliten la reflexión y el desarrollo de recursos integrando práctica y pensamiento, tales como pasantías o prácticas profesionalizantes, emprendimientos, orientación educativo–laboral y articulaciones con la formación profesional.

De un modo general, puede sostenerse que se va extendiendo la perspectiva de que la formación para el trabajo en el nivel secundario no concierne solo a la escuela técnica, sino a la educación secundaria general. Sin embargo, la superación de la dicotomía conocimientos generales y conocimientos específicos; educación técnica y educación secundaria general o académica está lejos de saldarse en América Latina y como hemos señalado, las perspectivas no son unívocas. Dentro de la perspectiva que venimos sosteniendo en este artículo, señalamos a continuación algunas de los dispositivos concretos en los que se han ido desplegando iniciativas recientes sobre los saberes del trabajo en la ESG.

4.1. Los saberes generales sobre el trabajo en la EGS

¿Qué significa abordar los saberes del trabajo de un modo general/transversal en la ESG?

Como se ha adelantado, varias leyes nacionales de educación recientes en países latinoamericanos, y también en Argentina en el nivel provincial, han planteado la inclusión del trabajo y la cultura del trabajo como un valor en sí a ser desarrollado por la educación secundaria. Esto se refleja inicialmente la presencia de espacios profesionalizantes en todas las modalidades educativas, incluyendo la secundaria común. La definición de lo que ello significa ha tomado múltiples modelos.

Pero formar para el trabajo no tiene una definición unívoca, y evidentemente, implica una serie de tensiones implícitas entre el adecuacionismo y el pensamiento crítico. Debido a la realidad de un mundo del trabajo heterogéneo y segmentado, se instala la tensión de que al mismo tiempo debe ser analizado críticamente, y reconocido como el lugar al que la mayoría de los jóvenes estudiantes se incorporarán en el futuro cercano, por lo cual es valioso que comprendan las reglas del juego y cuenten con herramientas para su mejor inclusión laboral. Esta tensión obviamente afecta no solo a la escuela sino a todos los mecanismos de inclusión social y es interpretada de acuerdo a las concepciones político–ideológicas mas amplias.

Las concepciones reflejadas en dos ejemplos latinoamericanos recientes pueden ser ilustrativas al respecto. Así, mientras en algunas políticas como la colombiana hacen fuerte énfasis en "la adecuación al mercado de trabajo" como fuente de desarrollo de la competitividad personal y social, en documentos de otros países como Brasil, se ha impulsado en los últimos años una concepción de enseñanza secundaria contextualizada en el mundo del trabajo y en el ejercicio de la ciudadanía. El énfasis de esta concepción se pone en que la escuela debe debatir el mundo del trabajo como un espacio diverso, heterogéneo y desigual, y relacionarlo con el desarrollo social y personal inclusivo. Varias iniciativas provinciales en Argentina han recogido el énfasis de la ley de educación de 2006, introduciendo un espacio curricular para el aprendizaje de la ciudadanía, que incluye una dimensión en torno al trabajo. Por ejemplo, esto aparece en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, reflejando una

concepción novedosa que intenta superar la visión escindida entre ciudadanía y trabajo.

Las diferentes concepciones teóricas y políticas que aparecen pueden ser resumidas en torno a algunos ejes. Como se acaba de mencionar, en algunas, el énfasis aparece en la adecuación al mercado de trabajo y en otras, el mundo del trabajo se conceptualiza de un modo amplio y complejo. La cuestión de los saberes también es contrapuesta a las competencias en su sentido más operativo. De estos énfasis se desprenden otros tales como si los actores que deben incluirse en el desarrollo de proyectos en este sentido además de la escuela, deben ser las empresas o múltiples actores gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y diversos tipos y niveles de empresas. Asimismo, el conjunto de la propuesta implica una toma de posición respecto a cómo aparecen las demandas productivas y las demandas de desarrollo social inclusivo y las estrategias personales de inclusión.

De acuerdo la perspectiva que venimos desarrollando, podemos sintetizar que la formación para el trabajo de un modo general en la escuela secundaria, se refiere a introducir contenidos y promover aprendizajes sobre:

< El significado del trabajo en toda su extensión, desde las bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas.

< Los cambios en los procesos de trabajo: aspectos científicos–tecnológicos, ético–políticos, y socio–históricos.

< Las relaciones sociales en torno al trabajo, desigualdades y diversidades.

< Los mercados de empleo/mundo del trabajo heterogéneo, la segmentación laboral, sus regulaciones, la protección laboral y el empleo decente: derechos de los trabajadores.

< Los jóvenes y los procesos de construcción de trayectorias laborales, y la creación de recursos para la orientación.

Obviamente, enseñar y aprender sobre el mundo del trabajo en la escuela secundaria significa también un posicionamiento ético sobre el significado del trabajo, y sobre las concepciones acerca del "trabajo de calidad" tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista societal. Implica develar los procesos socio–históricos vinculados al trabajo, y las diversas concepciones ético–políticas con las que se han definido los lugares del Estado, los trabajadores y los empleadores en diferentes periodos.

4.2. Algunos dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo en las escuelas secundarias generales

Hemos mencionado hasta aquí la introducción de contenidos sobre el mundo del trabajo de un modo general, como objeto de reflexión y recursos en la ESG. Como se ha mencionado, otro aspecto de esa cuestión se refiere al cómo plantear puentes entre el pensamiento y la acción a través de dispositivos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo en la ESG (Jacinto y Terigi, 2007). Cuando sostenemos, con Sennett, que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, y aprender a través del producto nos acerca a los saberes del trabajo y de la ciudadanía, los dispositivos específicos cobran nuevos significados[9]. La experiencia aparece como formadora de los recursos para la acción, ya que nada sería posible sin la conceptualización (Spinosa, 2008). Como el mismo autor señala remitir la formación para el trabajo a los saberes de la acción es tributaria de la separación entre teoría y práctica, y del lugar jerárquico atribuido a la teoría: no se trata de solo transmitir saber hacer.

[9] Seguimos en ello el uso generalizado que se les ha dado en el contexto francés, para dar cuenta de que implican una forma de producción de conocimiento y una organización táctica de las relaciones sociales, inspirada de la definición foucaultiana del término (Crocco, 2010). Los dispositivos ponen en juego tanto una forma de gestión y disciplinamiento, como una forma de subjetivación. Incluyen a los individuos y a las instituciones; y un conjunto de reglas, de normas, discursos, contenidos, al mismo tiempo que de costumbres, hábitos, formas de organización, etc. (Jacinto y Millenaar, 2013).

Como adelantamos, los dispositivos específicos incluyen algunos largamente conocidos tales como: a) pasantías o prácticas profesionalizantes; b) emprendimientos productivos y/o formación para promover el desarrollo del *emprendedorismo*, c) orientación educativa y laboral, y d) articulaciones con la formación profesional.

Cabe mencionar aquí que muchas veces estos dispositivos se han introducido escindidos de un espacio de reflexión crítica sobre el mundo del trabajo, y sólo está consensuado su valor en relación a la educación técnica. La concepción que tratamos de transmitir es que los dispositivos deben estar al servicio de las miradas más amplias sobre la construcción de saberes del trabajo, como crítica y como recurso.

a) Pasantías o prácticas profesionalizantes: Casi todos los países latinoamericanos contemplan pasantías o prácticas profesionalizantes en el nivel secundario (entre ellos, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia). Las pasantías aparecen especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica en los casos de Chile y Uruguay. En cambio, una innovación de los años 2000 es que Brasil y Colombia han desarrollado normativas contemplando la posibilidad de pasantías o prácticas también para estudiantes de la ESG. Otra innovación es la posibilidad de efectuar prácticas no sólo en empresas, sino que también en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales y oferentes de servicios sociales.

Ante la necesidad de dar un encuadre legal a las prácticas para resguardar su sentido formativo, leyes y/o reglamentaciones precisan su naturaleza técnico–pedagógica como dispositivos de complementación del aprendizaje en espacios situados. Regulan la duración, las coberturas legales de los pasantes, y especifican la naturaleza del vínculo entre escuela y empresa, y los procedimientos que deben seguirse. Entre los riesgos que implican las pasantías cuando no están adecuadamente encuadradas dentro de los programas formativos, se señalan: sustitución de trabajadores por pasantes, poco contenido

formativo, falta de seguimiento y supervisiones de parte de las entidades educativas y las propias empresas, poca claridad sobre el plan de pasantía (Jacinto, 2006).

b) Generación de saberes y competencias emprendedoras: Se trata de programas que están dirigidos a la promoción de una "cultura emprendedora" y en algunos casos también cooperativa, entre los estudiantes. En muchos casos la metodología de trabajo incluye la preparación de formadores, (frecuentemente profesores), que luego capacitarán a los alumnos en los valores, actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan identificar ideas y oportunidades de negocios, evaluarlas y tomar decisiones. En algunos casos, se realiza a través de simulaciones y en otros, especialmente en los ámbitos rurales, a través del modelo de escuela productiva. Así, los estudiantes participan de una experiencia productiva o de gestión concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración de los recursos, producción, comercialización del producto o servicio, y evaluación del proceso. En su mejor versión, éstos son espacios de integración curricular donde los saberes adquieren un significado relevante para los jóvenes.

Existen muchas experiencias en esta línea, muchas de ellas nacidas en las propias escuelas. Entre los antecedentes, es relevante mencionar emprendimientos cooperativos escolares.

c) Orientación educativa y laboral: Algunos de los objetivos de este tipo de orientación son promover en los estudiantes las capacidades de establecer relaciones entre los intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal; y aportar información sobre los derechos y deberes de los trabajadores. Estos saberes son críticos ante la inminencia de la inserción laboral de los jóvenes a punto de egresar. Más críticos aún son para aquellos jóvenes que no cuentan en sus hogares con posibilidades de apoyo y orientación en esos procesos de transición.

Una experiencia latinoamericana para ejemplificar esta cuestión es el programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (PREJAL) de la OIT también apoyó acciones en esta línea en varios países, incluida la Argentina en articulación con el Ministerio de Educación Nacional. Contó con un componente de orientación para la transición de la escuela al empleo, que consistió en la organización de talleres dirigidos a potenciar la empleabilidad de jóvenes de nivel socioeconómico bajo/medio bajo, del último año de secundaria en escuelas públicas. En los talleres se buscó brindar herramientas para la construcción del perfil laboral, la búsqueda laboral en función de la demanda del mercado, el armado del *curriculum* vitae y el manejo de las entrevistas laborales. También se prepararon materiales para apoyar a las escuelas en estos procesos de orientación. Recientemente, varias jurisdicciones argentinas han preparado materiales al respecto.

d) Educación secundaria general articulada con formación profesional: Existen experiencias recientes que promueven la articulación entre la ESG y la formación profesional, es decir, se apunta directamente a la formación de competencias laborales específicas articulando con la educación secundaria general. Un antecedente interesante fue el programa *Brasil Profesionalizado*, se propone apoyar el modelo integrado de enseñanza media, combinando formación general, científica, y cultural con formación profesional. Entre sus objetivos se señala tanto articular las escuelas con los sectores productivos locales y regionales para insertarlas en el desarrollo económico local, como fomentar la expansión de la matrícula de la enseñanza media e incentivar el retorno a la escuela de jóvenes y adultos. De este modo, este Programa concibe la formación para el trabajo como una estrategia tanto vinculada a la pertinencia de la escuela secundaria, como de promoción de mayor inclusión en la escolaridad. Existen muchos otros ejemplos en América Latina de este tipo de experiencias, muchas destinadas a poblaciones rurales. En 2009, un documento *Lineamientos políticos y crite-*

rios para la definición de la educación secundaria del Ministerio de Educación de Argentina planteó la posibilidad de que la formación orientada se articule con otras ofertas de formación profesional brindadas por instituciones acreditadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

Reflexiones finales[10]

En definitiva, se asiste a una reformulación del lugar de la preparación para el trabajo en la ESG. Se han hecho esfuerzos en el desarrollo de condiciones y dispositivos institucionales para dar soporte a estas orientaciones. Leyes generales de educación o de educación secundaria que los prevén, leyes específicas que intentan organizar y salvaguardar los objetivos pedagógicos de algunos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo como las pasantías, capacitación a los docentes en alguno de los casos; financiamiento específico; orientaciones a las escuelas para desarrollarlos. Detrás de estas tendencias, hay intentos por superar las dicotomías conocimientos general–específico, planteando la integración de saberes; mejorar la articulación de la escuela con el contexto; tener en cuenta las diversidades culturales, motivacionales y de intereses de los jóvenes y reconocer el lugar de la escuela en el desarrollo

La implementación de iniciativas como las consideradas enfrenta numerosos desafíos desde los puntos de vista tanto de estructuración general del sistema de educación, formación profesional y trabajo como a nivel de las instituciones educativas.

A nivel de las políticas, exige su formulación encuadrada en una visión integral del desarrollo y de aprendizaje para toda la vida. La perspectiva de integración a políticas de acompañamiento a la transición laboral de los jóvenes implicaría una renovación sustantiva en el abordaje de estas problemáticas, en vistas a la construcción de un nuevo paradigma que tome en

[10] Se retoman reformuladas reflexiones adelantadas en Jacinto, 2010.

cuenta un fenómeno a la vez estructural y subjetivo. Es preciso también considerar los lineamientos y políticas de apoyo a los niveles regionales, locales e institucionales del sistema educativo incluyendo: desarrollo de orientaciones y materiales, capacitación docente, financiamiento de proyectos.

Parafraseando lo que señala De Ibarrola (2010) respecto a la educación técnica, una "nueva formación para el trabajo" requerirá, cimientos sólidos, coordinaciones y consensos en términos amplios sobre la formación para el trabajo, articulaciones entre el sector educativo formal y los sistemas de capacitación, sus actores, instituciones y los sectores de demanda. Debe tenderse también a adaptar los sistemas de enseñanza en función de una formación integral que complemente los saberes técnicos, como conocimientos sobre los procesos de trabajo, esquemas productivos y derechos y obligaciones laborales entre otros, es decir, enlazados a la construcción de ciudadanía.

A nivel de las instituciones, estas cuestiones apelan tanto a la transversalidad como a la creación de espacios específicos como a articulaciones diversas con espacios extra–escolares (con lugares de trabajo y/o centros de formación profesional, por ejemplo). La calidad y adecuada organización depende de la articulación institucional y curricular; de la distribución o creación de roles; de los recursos adecuados y la capacitación docente; del monitoreo y de la evaluación. El establecimiento de diálogos/acuerdos con instituciones locales forma parte ineludible de estos acercamientos a saberes del mundo del trabajo.

Tal vez la cuestión central es que concebir la formación para el trabajo como recurso y como crítica quiere decir que no se está enfocando hacia una formación "a la medida" de los requerimientos del mundo del trabajo. Implica apuntar a una comprensión reflexiva y crítica de ese mundo, de una estrategia pedagógica activa e integradora de saberes y competencias, de estudiantes empoderados con mayores conocimientos sobre el mundo de la vida, y más herramientas para conjugar sus deseos y aspiraciones hacia el futuro con las limitaciones y potencialidades que se les ofrecen en nuestra sociedad.

Finalmente, muchos interrogantes se abren. ¿En qué medida estas acciones contribuyen a los complejos desafíos que los jóvenes latinoamericanos enfrentan en sus procesos de inserción laboral?; ¿funcionan como estrategia de motivación y retención de los jóvenes? ¿Permiten superar la dicotomía entre lo teórico y lo práctico?; ¿aumentan la pertinencia y equidad en la educación secundaria?

En principio valga reconocer que una cuestión es la propuesta y sus potencialidades, otra muy distinta es cuáles son las condiciones imprescindibles para que ello se haga con calidad y apunte a los resultados esperados. Al respecto, un aspecto crítico es enmarcarlas dentro de las medidas necesarias para no agudizar sino tender a superar la segmentación del sistema educativo en su conjunto.

Si las iniciativas en la línea señalada se llevan adelante con la calidad necesaria: ¿podrán hacer una contribución a la mejor inserción laboral de los jóvenes? En el mejor de los casos, como la propia escuela secundaria, parecen necesarias, pero no suficientes. Como sostiene Baudelot (2008) la acción de la educación es mucho más eficaz cuando otras fuerzas la acompañan: implementación de una ideología de Estado o de política social encaminada a reducir las desigualdades, coyuntura política o económica, creación de empleos y desarrollo de nuevas tecnologías.

Referencias Bibliográficas

Abdala, E., Jacinto, C. y Solla, A. (Coords.). (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva.* Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.

Acevedo, J. (2000). *O ensino secundario na Europa.* Porto Alegre, Brasil: ASA.

Aisenson, D. (Coord.). (2006). *Manual para el profesor. Programa de educación para la orientación, subprograma "Ex-*

plorando el mundo del trabajo y las posibilidades educativas". Buenos Aires, Argentina: Dirección de Orientación al Estudiante de la Universidad de Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Briseid, O. y Françoise C. (2004). *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?.* París, Francia: IIEP-UNESCO.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* Barcelona, España. Gedisa.

Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa. En JACINTO, C. (Coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En Braslavsky, C. (Org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 21-64). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Camilioni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, (3), 112-117.

Comisión de las Comunidades Europeas (2010).*Comunicación de la Comisión al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación. Proyecto de informe de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y Formación 2010.* Bruselas, Belgica: COM.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007).*Comunicación de la Comisión al Consejo, Parlamento Europeo, Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones,*

Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad. Bruselas, Belgica: COM.

De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria?. En Jacinto, C. (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones la Crujía.

_____ (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario. *La educ@ción* (144).

De Moura Castro, C. (2002). *Construir puentes entre la educación y la producción ¿Sueño o realidad?*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor- OIT.

Finnegan, F. (2006). *Reseña de políticas educativas de articulación de la educación media con la formación para el trabajo en América Latina. Los casos de Colombia, Uruguay, México, Brasil y Chile. Informe final.* Buenos Aires, Argentina: redetis, IIPE-UNESCO.

Gallart, M. A. (2003). Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (155), 33-75.

_____ (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional.* Buenos Aires, Argentina: La Crujía – Stella.

Graizer, O. (2008) Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización.*Archivos de Ciencias de la Educación*, (2), 47-62.

Gomez Campos, V. M. et. Al. (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Instituto de Investigaciones en Educación.

Jacinto, C. (2006). *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad, Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación "La escuela media. Realidades y desafíos".* Buenos Aires, Argentina:

Editorial Santillana.

_____(2010). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. IIPE. UNESCO, Educación y trabajo: articulaciones y políticas, 11-135.

Jacinto, C. y Millenar, V. (2007). Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina. *Boletín redEtis*(7).

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Lasida, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo.*Buenos Aires, Argentina: redEtis (IIPE-IDES).

Lauglo, J.(2006). "Vocationalised Secondary Education Revisited", ponencia presentada en Annual Conference of the Comparative and International Education Society, 14 a 18th de marzo de 2006, Universidad of Hawaii.

Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación-trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En Hernández, A. y Martínez, S.(Coords.) *Investigaciones en la escuela secundaria* (p. 47-70). Gral. Roca, Argentina: Publifadecs.

Morch, M. (Et at). (2002). Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: 'Trayectorias Fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España. *Estudios de juventud* (56).

Niemeyer, B. (2006).El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista Española de Educación,* (341), 99-121.

Ryan, P. (2003) "Vocationalism: evidence, evaluation and assessment", en 10es Journées d'études Céreq Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lasmas-IdL, Caen, 21, 22 et 23 mai 2003.

Sennett, R. (2009). *El artesano.* Madrid, España: Angrama.

Spinosa, M. y Otero, S. (2008). El reconocimiento del valor educativo del trabajo. De la educación de las manos como

precepto moral, a la acción como fuente de la conceptualización. *Novedades Educativas*, (207).

Spinosa, M. et Testa, J. (2009). L'enseignement professionnel en argentine : entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays posible. *Revue Formation et Emploi*, (107).

Tedesco, J. C. (2004). Desafíos de la educación secundaria en América Latina. En Jacinto, C. (Coord.),*¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: La Crujía, MTCyT, MTEySS y redEtis.

_____ (2012). *Educación y justicia social en América Latina.* Buenos Aires, Argentina: CFE.

Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso.* Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE – ALTAMIRA, IIPE.

Convivencia y cuidado: una perspectiva desde los vínculos éticos entre generaciones

Myriam Southwell[*]

En los últimos años se ha puesto en evidencia una nueva condición juvenil, por su diversificación de trayectorias biográficas y un aumento sustancial de reconocimiento de productividad y autonomía. El tramo vital de la juventud tiene determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales. La forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

Esto ha tenido influencias paradojales en la escuela secundaria argentina que ha vivido una década de cambios destacados, además de los crisis y cuestionamientos de más larga data que también posee. Las transformaciones fueron en dirección a la ampliación de la escolaridad, cambios en el ingreso a la actividad laboral y las posibilidades de obtención de empleo, reconocimiento de la participación en las construcciones familiares, diversificación de las culturas juveniles, entre otros fenómenos que han signado la nueva condición juvenil. Estos cambios fueron contemporáneos a una etapa que incluyó, por un lado, el incremento de la desigualdad social y, posteriormente, la ex-

[*] Ph.D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra; Master en Ciencias Sociales, FLACSO. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

pansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Junto a las "viejas" desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han reconocido "nuevas" desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). Nos interesa en este artículo plantear algunos hallazgos acerca de la vivencia sobre lo que es justo en la escuela en relación a los vínculos intergeneracionales, a partir de un proyecto de investigación que venimos llevando adelante en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires[1]. Pueden existir aquí percepciones opuestas acerca de lo considerado como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías y sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares.

Las investigaciones han hecho hincapié en que las transformaciones sociales ocurridas en el país en los últimos años repercuten notablemente en la forma en la que las y los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. La escuela secundaria no se encuentra indemne a este proceso. Sin embargo, tal como pudimos constatar en investigaciones anteriores[2] el tiempo transcurrido en la institución escolar es vivido por muchos jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que transitan.

[1] PICTO ANPCyT UNIPE Nº 0097, "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana".

[2] Se trata del Proyecto "Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social" que se realizó entre 2006 y 2009 –junto a equipos locales– en Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires PAV (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y al Proyecto PIP/CONICET "La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades" que contempló el trabajo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Cultura política: condiciones en relación a lo justo

Por cultura política entendemos –siguiendo a Jacobsen y Aljovín de Losada (2005)– una perspectiva de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de individuos o grupos para entender la construcción, consolidación de los grupos de poder y las instituciones pero también su desmantelamiento.

En cada institución educativa existe un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros. Las mismas se expresan a través del conocimiento, las orientaciones –los niveles de confianza, los grados de tolerancia, cuestionamiento o indiferencia– los lenguajes y símbolos y las normas. Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005).

Pueden ser precisamente las dificultades para acordar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas y en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni mucho menos en todos los espacios áulicos –ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien–, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién define la misma y cuáles son los roles que se espera que cada uno desempeñe. La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales

diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político, su capacidad por plantear transformaciones de lo que consideran injusto y aportar a modificar prácticas consolidadas.

Esa cultura política que plasma la escuela se manifiesta de múltiples maneras. Mencionaré aquí dos ejes generales y me explayaré en los apartados siguientes sobre los aspectos vinculados a las normas, la convivencia y las percepciones de justicia a partir de testimonios de la investigación. Los dos ejes que resultan cosmovisiones generales son las disputas por los significados sobre las "funciones de la escuela" y los distintos modos de vivir la "temporalidad". En la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. Este desacople tiene, al menos, efectos sobre dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones inter e intra generacionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir.

La formación ciudadana como formación política[3]

En la etapa de inicio del siglo XXI, a partir de la búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (Southwell et al, 2015). Los modos de tramitarse la convivencia en la escuela secundaria adquieren particularidades en cada institución pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Por ello este nuevo escenario escolar descripto a nivel general, toma diversas dimensiones en las escuelas analizadas en función de las características institucionales específicas.

Participación estudiantes en la redacción Acuerdo de Convivencia en porcentaje

	Escuela Técnica PBA	Colegio Secundario PBA	Escuela Media GBA	Colegio Secundario GBA	TOTAL
Sí	10	37,5	28	0	20,2
No	90	54,2	72	100	77,4
Ns–Nc	0	8,3	0	0	2,4
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

[3] Retomo aquí el informe final del proyecto 0097 ya mencionado en el que hemos trabajado Myriam Southwell (Dción.), Pedro Nuñez, Lucía Litichever, Jaime Piracon Fajado, Luisa Vecino, Bárbara Guevara y Denise Fridman.

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes de participar en el proceso de confección del Acuerdo a la vez que una forma de promoverlo por parte de la institución donde se lo impone como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar. Sin embargo, el modo en que está planteada la construcción normativa en la reglamentación vigente supone que los acuerdos de convivencia se presentan como pactos racionales entre individuos libres y autónomos que eligen como conforman el orden escolar.

Existe una combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, pero también de los intentos por generar espacios intergeneracionales de discusión tal vez exprese como metáfora de los intentos de cambio y cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar. El relato de una de las docentes de la escuela transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación en las formas de vestir, incluso como expresión de las dificultades de docentes de mayor antigüedad en la institución:

> En cuanto a los chicos, por ejemplo, una de las cosas que los ordena y que es un aspecto que todavía se sanciona es el tema del régimen de asistencias. Y realmente sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos de profesores que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado, al que yo le hice un par de actualizaciones y se lo entregué a la directora (…) Hay una cosa muy graciosa acá y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que

> vengan a buscar a un alumno porque tiene por ahí una remera. Entonces, yo cómo llamo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera, ¿con qué argumento enfrento eso?. (Docente mujer, Escuela secundaria GBA)

En cuanto a las sanciones, según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación como consecuencia de una falta no están tan claros y se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. De los 120 encuestados, al 69,2% no lo habían sancionado en la escuela donde cursa actualmente. Del 30% que fue sancionado, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos faltas más cometidas (19,4% cada una). Por su parte, tanto la firma de actas, amonestaciones y apercibimiento escrito son las sanciones más recibidas. Muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar, pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva.

La investigación de Pablo Di Leo sobre la formas de subjetivación de los y las jóvenes en relación con las instituciones educativas –que abarcó dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires– planteó que los agentes escolares identificados por los estudiantes como "dignos de confianza" son aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha y al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde "ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua" y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010, p.189). Asimismo, destaca a la confianza como una inversión riesgosa –la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura

del otro, dice Laurence Cornu, una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo– un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También el autor destaca que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos en constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionado por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas prepolíticas de ejercicio de poder (Di Leo, 2010).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, por la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del "otro" como respecto a la propuesta educativa. De allí que a veces se exprese "entre" los jóvenes –que no se aplican sanciones que merecen, multiplicidad de grupalidades, situaciones de discriminación– y otras en demandas mutuas docentes–alumnos –profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes mientras estos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto.

Tanto el qué se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. La información recabada da cuenta de la actualización de regulaciones clásicas, vinculadas con otras nuevas:

1) La regulación de las temáticas tradicionales como apariencia y puntualidad

2) Las neo–transgresiones

3) La relación entre nuevas tecnologías y regulaciones disciplinarias. En este aspecto es preciso indagar en cómo las relaciones entre estudiantes y docentes están mediadas por objetivos inanimados, cómo se regula su presencia, qué usos y funciones se imaginan, cómo alteran las interacciones entre los jóvenes y entre éstos y los docentes. De acuerdo a Jenkins, el temor de los adultos en relación a lo que hacen los jóvenes con las tecnologías hace de la cultura popular es uno de los principales campos de batalla de los que se valen los adolescentes

para reclamar autonomía respecto de las generaciones adultas. Mientras muchos adultos piensan a internet y las redes sociales como socialmente aislantes para muchos jóvenes es una red de apoyo alternativa, que les ayuda a encontrar a alguien ahí afuera que nos los considera ineptos.

Vínculos y reconocimientos intergeneracionales

Detenernos a analizar las percepciones de los estudiantes –qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente– nos brinda claves interpretativas de indagar en la socialización política juvenil (Nuñez, 2013). El estudiante da cuenta de un proceso organizativo que –sin ser de la misma manera en todas las instituciones– integra sus sugerencias y va estableciendo acuerdos acerca del comportamiento de unos y otros. Este testimonio, además, muestra una experiencia que está mucho más avanzada en términos de convivencia de lo que lo estaban las primeras experiencias de Consejos y Acuerdos de Convivencia en sus primeras aplicaciones donde, tal como lo ha relevado nuestra propia investigación, se trataba (y en ocasiones, aún se trata) de una serie de conductas esperables por parte de los estudiantes y un listado de sanciones que sólo se aplicaban a ellos. Es decir, que la idea de convivencia se reducía a lo que era esperable o no por parte de los estudiantes, lo que terminaba debilitando profundamente lo novedoso de la noción de convivencia y emparentándolo notoriamente con la vieja noción de los reglamentos de disciplina.

> R: Y hacen unas pautas de convivencia entre alumnos y profesor, y la idea es que cada uno vaya tirando ideas. (…) Y la idea es que lo firmemos entre todos y en el transcurso del año eso se cumpla.
>
> *P: ¿Y se cumple? ¿Los chicos lo pactan…?*

> Se cumple. Pero a veces pasa que no se cumple. Pero la idea también es que nosotros le demos pautas al profesor, porque nosotros también tenemos el mismo derecho. Si vos nos pedís que no juguemos con el celular en clase, vos no atiendas un llamado a la media hora de clase. Ahí estás rompiendo la regla, cuando vos nos dijiste esa pauta que no la hagamos. Yo siempre digo, para mí, […] tiene que ser igual para los dos, que porque sea mayor que nosotros o sea un profesor no tiene más derecho que nosotros. Eso siempre pasa, te dicen "vos […] callate porque yo soy el profesor acá", le digo "no". O sea, me puede decir "tranquilizate", pero no me puede callar, "porque yo tengo el mismo derecho que vos y porque vos seas más grande o seas profesor no te hace que me vas a pasar por arriba". Todos tenemos el mismo derecho. (Alumno 5to, año)

Como expresa el testimonio, las dificultades en contar con una paridad en la participación, el tenerlos en cuenta o no al momento de elaborar un Acuerdo de Convivencia, referenciados por la norma e incluso los límites entre la autoridad y la discrecionalidad en el trato, pueden generar situaciones que son vividas como injustas por parte de los alumnos. Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las prácticas más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Contrariamente, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente.

De acuerdo a Dubet (2006) el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas. La persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. Como afirma Núñez (2013), en la

escuela conviven actores con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario– como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto "marcadores sociales", son útiles para establecer distinciones que funcionan como categoría morales al interior de una misma comunidad educativa. Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio a ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que sólo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local (Núñez, 2012). El autor plantea, incluso, dar un paso más para plantear la hipótesis que a nivel de cada institución los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional.

En un trabajo reciente Silvia Elizalde (2012) plantea, en relación al análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que éstos despliegan en el espacio escolar. Posiblemente el lenguaje de los derechos, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos por parte de docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de la leyes –aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando– circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique la oportunidad para el surgimiento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y

las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles –o no– en la escuela secundaria (Southwell et all, 2015).

Reflexiones abiertas

Partimos aquí de la convicción de que la formación ciudadana es parte vital de la calidad educativa, no hay calidad sin formación ciudadana. Esa afirmación de necesidad de formación ciudadana para la educación democrática, se ha ido afianzando –no sin disputas ni altibajos– y se fue expresando en la incorporación más explícita al *curriculum*, así como normativas y acciones impulsadas en el sentido de acompañar la experiencia la convivencia democrática. Allí se ha venido propiciando un aprendizaje que está en proceso y donde existe una tensión – no resuelto y con altibajos en las distintas instituciones – referido a dejar de lado la vieja noción de enseñar como prescribir ciertos preceptos, y tender en mayor medida hacia la modificación de maneras de mirar, de significar, de comprender y desplegar ejercicios de reciprocidad, acentuando la importancia de cuestionar el propio sentido común (Grimson, 2015).

Asimismo, exploran nuevos modos de regulación así como "neotransgresiones" –que incluyen faltas antes poco habituales o poco explicitadas en la escuela –la falsificación de la identidad, la corrupción, el plagio–.

Sólo puntualizaremos aquí que lejos de un esquema dicotómico "nada ha cambiado o ya nada es como antes" se analizan en esos estudios, maneras diferentes de regulación y a la vez como la búsqueda de transformación no llega a resolverse o plasmarse. Se ha hecho también evidente que entre los años 2005 y 2015, ha existido una búsqueda de que la escuela se

emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías y saberes de la cultura global (Dussel, 2015).

En relación a la idea de la justicia, cuando los y las adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela secundaria. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma se forman en múltiples planos, individual y colectivo superpuestos, donde no se discuten únicamente reglas generales o individuales aún cuando se enuncien de esas maneras. De acuerdo a sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo.

Las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997). ¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren? ¿Cómo conciben las personas jóvenes a las normas escolares, su validez y legitimidad? ¿Cuáles son las diferencias de clase, género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la idea de la justicia en la escuela? ¿En qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Estas preguntas permiten comprender las comunidades políticas de referencia para la que valen las reglas.

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los concibamos a "ellos" generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no sólo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes. Desarrollar una escuela más inclusora implica un auto–examen para volver a pensar sobre qué esperamos de nuestros alumnos y, sobre todo, albergarlos en vínculos de respeto que no desmerezcan ni subestimen el acceso a los saberes que necesitan para estar mejor en el mundo, más plenos, más felices, con acceso a más bienes y posibilidades y provistos de saberes vivenciales sobre la participación y la convivencia.

Referencias Bibliográficas

Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle. *Cahiers de l'Ecole*, (2).

Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 56 (3).

Duru-Bellat, M. y Meuret, D. (2008). Les sentiments de justice à et sur l'ecole, Bruxelles, Dinamarca: de boeck.

Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

_____ (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela

secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco J. C.,*La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI-Fundación OSDE.

Dubet, F. (2006).*El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Madrid,España: Gedisa.

Elizalde, S. (2012). La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad. En Kriger, M. (Comp.), *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Caicyt / CONICET.

Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.

Grimson, A. (2015). La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas. En Tedesco J. C.,*La educación Argentina hoy*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI-Fundación OSDE.

Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C. (2005). How interests and values seldom come alone, or: the utility of a pragmatic perspectiva on political culture. En Jacobsen, N. y Aljovín de Losada, C.,*Political cultures in the Andes 1750-1950*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiogafías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aula Taller.

Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea. En busca de un relato de futuro. Debate feminista, 48 (24).

Aportes para pensar los procesos migratorios en contextos de diversidad y desigualdades sociales en la escuela secundaria, en y desde Patagonia

Brígida Baeza[*] *y Andrea Gago*[**]

Introducción

En este artículo nos proponemos realizar un breve aporte acerca de las principales problemáticas que requieren ser investigadas en torno a la presencia de estudiantes secundarios que provienen de países limítrofes, o bien son hijxs de migrantes limítrofes. En principio, realizaremos una contextualización de la educación secundaria en Argentina, y en segundo lugar enunciaremos algunos aportes para pensar el contexto regional patagónico. Básicamente, nos proponemos brindar algunos aportes orientativos a futuras investigaciones en el campo vinculado a jóvenes migrantes en contextos de educación secundaria en Patagonia[1].

Consideramos que en principio, es necesario aclarar que el contexto patagónico requiere enunciar que luego de luego de

[*] CONICET–IESyPPat–Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco

[**] CONICET–IESyPPat–Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco

[1] Es necesario aclarar que las reflexiones aquí vertidas surgieron en el marco del conversatorio que fuera titulado como: "Migración limítrofe, diversidad lingüística y cultural en la escuela secundaria", realizado en la ciudad de Neuquén, en el marco del Simposio "Discusiones en torno a la escuela secundaria: Formación política y trabajo". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, 21 y 22 de septiembre de 2016.

la violenta incorporación de los territorios patagónicos y de las poblaciones indígenas, al resto del territorio nacional a fines del siglo XIX, como parte del proceso de ampliación de las fronteras patagónicas (Bandieri, 2000), el poblamiento mediante incorporación de grupos de inmigrantes europeos se constituyó en el objetivo de diversos proyectos estatales. Entonces, aparece como rasgo fundacional de los centros urbanos, la diversidad poblacional otorgada a partir de la llegada de múltiples grupos migratorios, provenientes de distintos países europeos y del lado chileno de la frontera. Éstos últimos nunca formaron parte del "modelo deseado", pero sin embargo, el ingreso de diversos grupos étnicos provenientes de Chile se mantuvo a lo largo de todo el siglo XX, generando una serie de movilidades e intercambios que se sostienen hasta la actualidad.

Este rasgo fundante tuvo su correlato en la necesidad constante de definiciones identitarias que apelaron–apelan al denominado "tiempo de residencia" (Baeza, 2009) para poder definir legitimidad en diversos contextos de interrelaciones entre los distintos grupos de "nativos" y "recién llegados". Sumado a la réplica del modelo implementado a nivel nacional que buscó infundir "nacionalidad", una vez creadas las provincias patagónicas, construyeron los formatos que dieron origen a la "chubutanidad" (Williams, 2012), "neuquinidad" (Lizárraga, 2010, Duimich y Lizarraga, 2017), entre otras identificaciones provinciales que apelaron a la idea de pionero/establecido en versiones provinciales y locales.

Actualmente las ciudades patagónicas de mayor concentración poblacional, tales como Río Gallegos y Caleta Olivia en la provincia de Santa Cruz, Trelew, Puerto Madryn y Comodoro Rivadavia en la provincia de Chubut, Viedma en la provincia de Río Negro y Neuquén, entre otras, son receptoras de grupos de migrantes "nuevos", tales como grupos de migrantes provenientes de Bolivia, Paraguay, Perú, entre otros países latinoamericanos no–limítrofes como la República Dominicana. Este proceso que tuvo su período de expansión máximo alrededor del año 2010, se corresponde con el auge de las exportaciones vincula-

das a productos agrícolas y de la minería como el petróleo. Si bien actualmente nos encontramos en una fase de retroceso de todas las economías regionales, los distintos grupos migrantes que se fueron asentando en Patagonia en las últimas décadas, actualmente continúan desarrollando sus vidas no sólo en el espacio urbano, sino también en el periurbano y rural.

Problemáticas en torno a las escuelas secundarias, políticas educativas y migratorias

En principio debemos aclarar, el proceso de surgimiento histórico ligado a la enseñanza secundaria en Argentina. Así, es posible reconocer cómo el origen de las escuelas secundarias estuvo estrechamente vinculado a la conformación del estado–nación y la formación de élites políticas y burocrática, con un curriculum humanístico, de base enciclopedista y eurocéntrica (Puiggrós, 1996). Específicamente, siguiendo los aportes de Flavia Terigi (2008), es posible afirmar que la escuela secundaria "se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase" (p.64).

Sobre esta base se aplicaron las modificaciones durante los ´90 y en 2006 a partir de la promulgación de la ley nacional de Educación 26.206 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y se sancionaron distintas normativas para su implementación. En este sentido, Pineau (2016) afirma que las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la masificación: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanísticas de élite y la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas frente a la expansión de la escuela secundaria. Los mandatos históricos que dieron origen al nivel secundario, y que parecerían subyacer en las prácticas docentes actuales, se convierten en "obstáculos" para consolidar una escuela en la que todos permanezcan, aprendan y egresen. Tal

como señala Tiramonti (2011, p.21) la "función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución". Esta modalidad operó como modelo de la educación de jóvenes, lo que se convirtió en un límite a propuestas inclusivas "democratizadoras y al principio de igualdad".

En relación a los derechos que se desprenden de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se encuentran aquellos vinculados a garantizar el reconocimiento de los pueblos indígenas, y la educación intercultural bilingüe como alternativa de modalidad de enseñanza. En paralelo a la mencionada legislación en materia educativa, la Ley de Migraciones Nº 25871[2] vino a consolidar la garantía de derechos en materia educativa a los grupos migrantes. Domenech (2011), nos advierte que la actual política migratoria se enmarca desde el enfoque de los derechos humanos y que reemplazaría a la política migratoria de la perspectiva de control, de seguridad y de gobernabilidad migratoria. Aunque con la implementación de la Ley migratoria aparecieron nuevos problemas, entre los que se encuentra principalmente la existencia de representaciones en torno a los y las migrantes, provenientes de la denominada "Ley Videla", que remite a la idea de extranjero, invasor, entre otras denominaciones que se encontraban asociadas a la supuesta peligrosidad que representaban quienes decidían residir en el territorio argentino.

Las escuelas argentinas aún se encuentran en proceso de apropiación del "espíritu" que forma parte del nuevo paradigma de la Ley N° 25871, que lamentablemente fue nuevamente puesto en cuestión a partir de las nuevas reglamentaciones que por decreto 70/2017 modifica la Ley de Migraciones e impone controles y restricciones a la estadía en el país de aquellos que son considerados delincuentes. Este contexto genera un "clima"

[2] La Ley Nacional de Migraciones Nº 25871 fue sancionada en 2004, y en el año 2010 se decretó su reglamentación.

poco propicio para las prácticas inclusivas que desde distintos ámbitos y, en particular, desde las instituciones escolares se venían desarrollando a pesar de diversos condicionamientos, tales como el desconocimiento de los términos de la "nueva" legislación.

Estudiantes–migrantes en escuelas secundarias. El contexto patagónico

Las problemáticas en torno a la situación de grupos de estudiantes secundarios que provienen de países limítrofes a nivel nacional, ha recibido escasa atención en investigaciones ligadas al campo educativo–migraciones. Esta situación se contrasta con los estudios que disponemos sobre las vinculaciones entre prácticas discriminatorias y xenófobas en relación a la exclusión social, en lo que refiere al ámbito de la escolarización primaria (Cohen, 1998–1999 y Neufeld y Thisted, 1999)[3], y otros estudios de carácter antropológico que analizaron las representaciones docentes acerca de la inserción de niños y niñas en contextos de interculturalidad (Novaro, 2012 y Novaro, Borton, Diez & Hecht, 2008). En lo que refiere al contexto de escuelas secundarias, contamos con el análisis de las formas de construcción de las marcas identitarias de los migrantes e hijos de migrantes es el caso de Buenos Aires. En este caso se incorporan las tensiones no sólo del contexto escolar sino también del familiar (Beheran, 2009) y el análisis de la participación social y política, que poseen los jóvenes migrantes bolivianos y paraguayos en el AMBA, en contextos de estigmatización y desigualdad (Gavazzo, 2011).

En el caso bonaerense, en lo que refiere a estudiantes que provienen de diversos países, contamos con estudios realizados desde una perspectiva sociológica, para los casos de Ciu-

[3] En el ámbito patagónico se han indagado aspectos vinculados a la migración chilena en contextos rurales, desde estudios etnográficos (Trpin, 2004), desde el proceso histórico en espacios fronterizos (Baeza, 2009).

dad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Cerrutti y Binstock, sostienen

> En general, los hallazgos apuntan hacia un mayor nivel de compromiso y, consecuentemente, un mejor rendimiento educativo por parte de los inmigrantes, particularmente de origen boliviano. Directivos y docentes concuerdan en señalar la mayor dedicación al estudio de esta población. Tanto por su dedicación como por sus elevadas expectativas, pareciera que los inmigrantes de primera generación ven a la educación como un canal privilegiado de movilidad social ascendente. (2012, p. 37)

Esta situación se da en un marco de fuerte discriminación, donde sigue predominando el ideario del "blanco/europeo", representaciones que se encuentran presentes en el trato cotidiano entre los grupos de estudiantes, o bien en prejuicios por parte de docentes, operando de modo desfavorable en el rendimiento escolar de los jóvenes migrantes (Nobile, 2007, p.19). Entonces, el "éxito" o "fracaso" escolar depende de diversos motivos, entre los que se encuentran las distintas experiencias de migración, si se combina estudio y trabajo, y por ende la construcción de las trayectorias escolares disímiles que se presentan.

En el caso patagónico, si bien contamos con escasos acercamientos en relación a la situación de estudiantes migrantes en escuelas secundarias, un avance representó la posibilidad de concretar el "Conversatorio: Migrantes y Escuela Media" a cargo de Ana María Alarcón, Romina Fuentes y Lorena Martín, y que comparten en esta misma publicación. Básicamente recuperaremos los siguientes aspectos que deberían ser considerados al momento de abordar modificaciones a nivel curricular y situacional, en contextos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria:

- La problemática en torno a la visibilización–invisibilización de la población migrante, donde uno de los princi-

pales factores que incide en dichas situaciones se vincula a la estigmatización de algunos grupos migrantes ligados sobre todo a componentes étnicos, tales como los de adscripciones indígenas.

- La necesidad de reflexionar acerca de las prácticas docentes que provienen y se enmarcan en representaciones de modelos educativos de corte asimilacionista, y que condicionan el modo de "resolver" las situaciones generadas en relación a las "diferencias" al interior de las instituciones educativas.

En este sentido, consideramos importante que desde el espacio escolar se tenga presente cómo los desplazamientos y las experiencias formativas de los sujetos inciden en sus procesos de identificación (Padawer y Diez, 2014). Conocer las trayectorias de nuestros estudiantes y de nuestros compañeros, permitiría enriquecer nuestras prácticas docentes y pensar propuestas pedagógicas que tiendan a la construcción de aprendizajes significativos.

Como primeras consideraciones es posible observar que en nuestras ciudades parecerían haber discursos que predomina una visión sobre los estudiantes pertenecientes a familias migrantes en las que de acuerdo al origen son resaltadas algunas características positivas en relación a sus comportamientos en el aula (por tener algunas de las cualidades esperadas del "alumno ideal") mientras que al mismo tiempo suelen ser inivisibilizados en su condición de migrantes con prácticas culturales diferentes a las "argentinas". En este sentido, Gabriela Novaro y María Laura Diez discuten "la vigencia del mandato nacionalista junto a los nuevos paradigmas del multiculturalismo en educación" y reflexionan acerca de la transmisión de referencias de identificación en distintos contextos formativos en ciudad de Buenos Aires. Manifiestan que "resultó llamativo advertir cómo el formato escolar, al mismo tiempo que habilita la visibilización de referencias centrales en la vida de los niños y la niñas tradi-

cionalmente ocultos o silenciados (como palabras en lengua indígena, relatos de prácticas festivas), las reduce a una expresión folklorizada e incluso en ocasiones se vincula a la emergencia de discursos de rechazo entre los mismos niños" (Novaro y Diez, 2015, p. 330).

Asimismo, es importante considerar cómo muchos de los juicios sobre los estudiantes se basan en una cierta trayectoria social legítima y ciertas prácticas juveniles legítimas. En el sistema educativo esa trayectoria escolar sería lineal, caracterizada por el cumplimiento en la edad de ingreso y de la gradualidad establecida y el ser joven estaría caracterizado por la condición de ser alumno, no trabajador, por ejemplo.

¿Cómo se concibe la educación secundaria inclusiva en un contexto caracterizado por la desigualdad? Frente a la obligatoriedad de la escuela secundaria surgen debates y tensiones entre los actores del sistema educativo, que suelen exacerbarse cuando de quienes se habla son sujetos que exponen las diferencias: los migrantes en este caso. La asistencia de jóvenes migrantes o hijos de migrantes, especialmente provenientes de países limítrofes, nos expone a repensar las propuestas de enseñanza, los mandatos fundacionales de la escuela, las formas de concebir qué es ser estudiante, qué es ser joven. Prácticas culturales y sociales diversas irrumpen en la escuela y consideramos deben ser recuperadas como potencialidades que permitan promover prácticas interculturales.

Tal como se plantean varios autores, sabemos que en un contexto donde se pretende alcanzar el respeto por la diversidad persisten las bases homogeneizadoras sobre las que fue construido el modelo escolar (Terigi, 2006), pero resulta imprescindible asumir la tarea de iniciar procesos de desnaturalización de las prácticas docentes en el ámbito escolar para comprender los complejos procesos que "entrelazan la educación con la diversidad y la desigualdad" (Rockwell, 2015, p.37).

A modo de cierre

El campo de estudios sobre jóvenes migrantes en escuelas secundarias, nos obliga a repensar otros factores (que también incluyen a toda la población escolar), ligado a considerar el momento en que lxs docentes proyectamos y planificamos nuestras propuestas de enseñanza es la relación entre las finalidades[4] de la educación secundaria y los proyectos de vida de los jóvenes, en relación a las expectativas de las familias sobre la escolaridad y sus proyectos migratorios. En el contexto patagónico, principalmente en las ciudades "petroleras", la educación secundaria suele ser pensada como un punto clave en las trayectorias sociales de los jóvenes: decidir a qué escuela ir suele ser una decisión tomada en función de los proyectos a futuro. Los jóvenes y sus familias parecerían evaluar las condiciones de posibilidad que generaría transitar por determinada escuela y no por otra. Trabajo y educación es una relación que atraviesa las trayectorias escolares de los estudiantes, lo que en familias que han migrado en busca de mejores condiciones de vida es probable que se signifique de una forma particular. ¿Cómo incide esto en las experiencias de los jóvenes en la escuela?

Retomando los aportes de Rockwell (1995), consideramos que abordar lo educativo implica reconocer las experiencias formativas por las que transitan los sujetos dentro y fuera del ámbito escolar, los procesos de apropiación de la cultura, las prácticas e interacciones en diferentes contextos, los procesos de selección y significación que realizan. En este sentido, es necesario tener presente los diferentes ámbitos institucionales y cómo sus modalidades particulares condicionan el carácter y el sentido que adquiere para otros y para el sujeto las apropiaciones que realiza (Achilli, 1996).

[4] En el art. 30 de la Ley de educación Nacional 26.206 se establece que: "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios".

En el caso particular de lxs jóvenes migrantes es necesario problematizar conceptos como diversidad, cultura, y otros asociados a las reflexiones que se realizan en las instituciones escolares, al momento de pensar las diferencias. En este orden, consideramos que

> …la educación debe plantearse cambios profundos para permitir, en el corto plazo, avanzar en comprensiones más complejas de la cultura y más adecuadas a la realidad latinoamericana. Si no se entiende la cultura, al menos en algunos de sus usos fundamentales, como superación de la cosificación y la enajenación de la sociedad actual, es prácticamente imposible plantearse la importancia de la "interculturalidad" ya que, como demostramos, ella estará al servicio del reforzamiento de la dominación y la preservación de las desigualdades reales. (Viaña, 2010, p. 57)

Al momento de reconocer la complejidad que implica construir procesos educativos en contextos de desigualdades sociales, será posible proyectar transformaciones que incluyan las diversas trayectorias educativas de docentes y estudiantes. En principio, reconocer las diferencias nos permitirá mejorar las posibilidades para todxs, y de ese modo iniciar el camino para pensar la educación como práctica que nos conduzca a la emancipación.

Referencias Bibliográficas

Baeza, B. (2009). Fronteras e identidades en Patagonia central (1885–2007). Rosario, Argentina:ProHistoria Ediciones

Bandieri, S. (2000). "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia". En Lobato, M (Edit) *El progreso, la modernización y sus límites (1880–1916).* vol. 5, pp 119-177 de Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Beherán, M. (2009). Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, vol. 22–23, nº. 67, 2009, pp 375–396.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012) Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Buenos Aires, Argentina: Unicef. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/estudiantes_secundarios_inmigrantes_2012.pdf

Cohen, N. (1998/1999). Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Año 13-14, 40–41, pp 417– 744.

Domenech, E. (2011). Crónica de una "amenaza" anunciada. Inmigración e "ilegalidad": visiones de Estado en la Argentinas contemporánea en: *La construcción social del sujeto migrante. Prácticas, representaciones y categorías,* comp. Feldman, B. y otras (Comp) Clacso–Flacso, Universidad Alberto Hurtado.

Duimich, L. y Lizárraga, F. (2017) "Una aproximación a los sentidos de la neuquinidad (1956–2008)". En Revista *Identidades*. Dossier 5, Año 7, pp. 33–43.

Gavazzo, N. (2007). La inclusión/exclusión de los inmigrantes en la imaginación de la nación. Una visión desde las organizaciones de Latinoamericanos en la Argentina del siglo XXI. En *Actas de la VII Reunión de Antropología del Mercorsur.* Porto Alegre, Brasil: Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

Lizárraga, F. (2010). Sobisch, la neuquinidad y la construcción del enemigo absoluto, en Favaro, O e Iuorno, G. (edit) *El 'arcón' de la Historia Reciente en la Norpatagonia argentina: Articulaciones de poder, actores y espacios de conflicto, 1983–2003.* Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 23–54.

Neufeld,M. y Thisted, J (1999). *De eso no se habla... los usos*

de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Nobile, M. (2007).La experiencia escolar de adolescentes extranjeros en escuelas medias de Buenos Aires: diferencias y desigualdades. *En Actas de XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara, México.

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad en RMIE, vol. 17, nº. 53, pp. 459–483.

Novaro, G., Borton, L., Diez, M., y Hecht, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), pp 173–201. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405008000100008&lng=es&tlng=es.

Pineau, P. (2016). La constitución histórica de la educación secundaria en Europa y América Latina. Seminario de posgrado: La Educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana – cohorte 12. Flacso virtual.

Puiggrós, A. (1996). ¿Qué pasó en la educación argentina? Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Terigi, F. (2006). Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires, Argentina: Fundación Osde/ Siglo XXI.

_____ (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, nº29 Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Tripin, V. (2004). Aprender a ser chilenos: identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle del Río Negro, Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.

Viaña, J. (2010) Reconceptualizando la Interculturalidad en: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, III CAB –. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Williams, G (2012). El rol del estado provincial en la construcción de una "identidad chubutense": representaciones de pueblos originarios y galeses en textos escolares de Chubut (1978 – 2012). Revista *Identidades*. nº. 3, Año 2. pp. 113–128.

Mujeres y varones: ¿caminos laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género

*Verónica Millenaar**

Introducción

Uno de los factores de mayor desigualdad en las experiencias juveniles frente al mercado de trabajo es el *género*. Varones y mujeres no cuentan con las mismas oportunidades laborales, no se insertan del mismo modo al trabajo, no construyen sus carreras profesionales bajo las mismas condiciones, ni encuentran las mismas recompensan a sus esfuerzos educativos cuando deciden "hacer valer" sus años de estudio en el mercado de empleo.

Por supuesto, el género, como factor de desigualdad, se entrecruza con otras condiciones socioestructurales de los jóvenes (sus niveles de ingresos, lugares de residencia, capitales educativos) produciendo una imbricación de dimensiones que se vuelven, fundamentalmente para las mujeres, en determinados obstáculos, a veces muy difíciles de sortear. El espacio educativo, sobre todo aquel en el que se desarrolla una orientación y formación para el trabajo, podría tornarse fundamental para habilitar la adquisición de recursos que puedan revertir o contraponer dichos condicionamientos. Sin embargo, el "género" no siempre es considerado una dimensión relevante de las in-

* Dra. en Ciencias Sociales (CONICET- IDES)

tervenciones educativas. Por el contrario, las instituciones generalmente se piensan e imaginan como espacios para nada responsables de la producción y reproducción de estereotipos de género tan fuertemente arraigados.

El presente artículo busca ofrecer un aporte precisamente en este sentido: procura fundamentar el valor de la perspectiva de género en relación a la comprensión de las relaciones entre la juventud, la educación y el trabajo. Para ello, algunas preguntas guiarán esta apuesta. ¿Qué entendemos por género? ¿En qué aspectos pueden reconocerse las desigualdades de género? ¿De qué manera las instituciones educativas producen y reproducen dichas desigualdades? ¿Qué implicancias tendría incorporar un enfoque de género en la orientación y la formación para el trabajo?

No cabe duda que, en el mercado laboral, la división sexual del trabajo se plasma en aspectos tan visibles como la segmentación horizontal y vertical, las brechas salariales y otros tipos de discriminación. En este artículo queremos proponer, desde un aporte teórico y reflexivo, que la perspectiva de género resulta fundamental para analizar los mecanismos institucionales a través de los cuales las desigualdades se cristalizan en mandatos y destinos socialmente esperados para varones y mujeres. En los espacios educativos se construyen y reproducen sentidos sobre el trabajo, proyectos laborales e imágenes de género que se tornan en los pilares sobre los que se erigen los deseos y decisiones de varones y mujeres respecto de la educación, el trabajo y el proyecto de vida en general.

¿Qué entendemos por género?

Comencemos por el principio. ¿Qué es el género? ¿Cómo se relaciona con el sexo y la sexualidad? En perspectiva histórica, el concepto de género fue acuñado por la psicopatología en los años 60 para diferenciar entre el sexo, en su carácter de base biológica y física (sexo genital), y el género, como la cons-

trucción social y cultural atribuida a esa base. El género surge para identificar la construcción cultural y social que se moldea sobre el sexo biológico, siendo éste considerado la "materia prima" de esas construcciones. De este modo, la teoría feminista adoptó en un comienzo una diferenciación entre sexo y género, asociando el primer término a la biología y la determinación corporal, y relacionando el segundo término a las significaciones culturales y sociales construidas sobre esas biologías y cuerpos. El valor de este esfuerzo de diferenciación radicó en la estrategia de poner sobre la mesa el carácter social e históricamente construido de las identidades femeninas y masculinas, como ya lo había postulado Simone De Beauvoir en su libro *El segundo sexo* publicado en 1949. Sin duda fue este libro un hito fundamental en la conceptualización de las diferencias e imbricaciones entre las nociones de sexo, sexualidad y género que quedó plasmada en su premisa: "no se nace mujer, se llega a serlo".

Más adelante, ya en la década del '70, Gayle Rubin, una académica norteamericana, propuso el concepto de "sistema sexo/ género", que se constituyó en un nuevo aporte a la teoría feminista, ya que otorgaba mayores imbricaciones a las relaciones entre sexo y género. Desde esta perspectiva se establece que el género es el sistema de relaciones e instituciones sociales y culturales que moldean el material biológico del sexo humano; pero para Rubin, no solo operan relaciones materiales, culturales y sociales en la organización de los géneros, sino también los procesos de constitución psíquica en el seno de la familia. Rubin identifica al matrimonio heterosexual como la base de un sistema de producción de relaciones de sumisión, objetivación y domesticación de los propios deseos. Para modificar esas relaciones de sumisión y domesticación, no alcanza con cambiar las relaciones de producción (mejoras salariales para las mujeres, por ejemplo), sino que también es necesario alterar las relaciones de poder familiares, determinadas por el modelo heterosexual, lo que abre a nuevos procesos de constitución psíquica en mujeres y varones.

Más adelante en el tiempo, los aportes de Judith Butler también fueron fundamentales para comprender que el género no puede pensarse solamente a nivel de las representaciones culturales, sino que también nos constituye en términos subjetivos y corporales. Según su visión, somos producidos como sujetos en el marco de particulares e históricas relaciones de dominación. Incluso, no podemos "ser" antes de esa misma producción. Los cuerpos son producidos y significados y, por lo tanto, también efecto de una dinámica de poder e "indisociables de las normas reguladoras que gobiernan su materialización" (Butler, 2005, p.19). El aporte de Butler resulta de considerar al género como una producción permanente a través de nuestras prácticas, y no como una categoría cerrada y acabada, como aquello se "es" y que se "tiene". Butler, haciendo uso de una perspectiva foucaultiana, comprende que las significaciones capaces de producir a los cuerpos sexuados tienen lugar dentro de una matriz cultural en la cual se despliegan relaciones generizadas de poder. En esa "matriz de inteligibilidad" cobran significación la sexualidad, las identidades de género y también los cuerpos. Pero entonces, para Butler, si bien las identidades generizadas son producidas por las prácticas reguladoras de una matriz de la coherencia de género, al mismo tiempo, se construyen "performativamente".

Aquí, entonces, reconocemos la fundamental premisa de Butler: "el género es siempre un hacer". La performatividad es para Butler la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra (Butler, 2005). Se trata del mismo hacer discursivo cotidiano, repetido una y otra vez, a través del cual la matriz de inteligibilidad logra producir los fenómenos que regula o impone. Así, Butler propone que las identidades que no se ajustan a esas normas reguladoras de la coherencia de género, en su insistencia y proliferación terminan mostrando los límites mismos de ese campo de legitimidad, y proponen posiciones diferentes y subversivas que colaboran en el desorden de género. Esa es la apuesta política de su teoría, que fue bien recibida y utilizada como bandera por las luchas por los derechos y el reconocimiento de las minorías sexuales.

Habiendo conceptualizado el género como una gramática que organiza roles y caminos socialmente esperables y que, con nuestras prácticas reiteradas contribuimos a reproducirla (y en ocasiones a subvertirla), cabe preguntarse ahora por las implicancias que tiene analizar procesos e instituciones desde esta perspectiva. ¿Qué significa hacer un análisis desde una perspectiva de género?

Como ha planteado Scott (1996), el género resulta una categoría analítica "útil"; es decir: una estrategia crítica de revisión y abordaje sobre el modo en que se producen, utilizan y cambian los significados de los cuerpos sexuados. Asimismo, el género como categoría analítica procura dar cuenta de los significados en torno a la diferencia sexual, pero descartando que las nociones de masculino y femenino (o incluso de mujeres y varones) sean fijas e invariables. Así, se trata de recomponer el modo en que las identidades genéricas son construidas en relación a normas, instituciones, idiosincrasias. Los componentes del género suponen una diversidad de escalas, estabilidad y fijación, en tanto pueden reconocerse en aspectos: 1) simbólicos y culturales, 2) jurídicos y normativos, 3) institucionales y organizacionales y 4) subjetivos e identitarios. Se busca ver históricamente cómo se construyen significados en torno a la diferencia sexual, en los cuales necesariamente se articulan aspectos normativos, culturales, idiosincráticos con aspectos psíquicos y subjetivos.

Podemos decir ahora que el corazón de la propuesta analítica del género busca reconocer los vínculos que se producen entre normas, mandatos y relaciones de poder y saber, cristalizadas en instituciones, leyes, reglas y creencias, y las subjetividades y cuerpos, porque en esas relaciones se conforman significados en torno de la diferencia sexual. Entonces, para ubicar esta definición en la problemática de las relaciones juventud, educación y trabajo, podemos pensar en el orden simbólico de género que organiza y da forma a los procesos educativos y de entrada al mundo de trabajo (y que delinea recorridos diferentes para varones y mujeres, por ejemplo, a través de mandatos,

expectativas sociales, pero también habilitaciones y restricciones específicas en términos de carreras educativas y de los empleos en el mercado de trabajo) y en el modo en que las subjetividades se vinculan (adhiriendo, resistiendo, reproduciendo o subvirtiendo) a dicha organización estructural y simbólica.

¿En qué aspectos pueden reconocerse las desigualdades de género?

Tanto desde la literatura internacional como latinoamericana (Yannoulas, 2013, Abramo, 2006) se ha mostrado que a pesar de los avances de las mujeres en relación a su mayor participación en la fuerza laboral y el aumento de sus niveles educativos en las últimas décadas, persisten segregaciones y brechas de desigualdad de género en el mercado de trabajo, que pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

- El aumento de la participación laboral en el colectivo femenino no ha sucedido de modo homogéneo en las últimas décadas, sino que se encuentra vinculado al nivel educativo, como así también a la presencia y cantidad de hijos menores. Esto último señala la persistencia del patrón tradicional de la división sexual del trabajo (las mujeres no ingresan o se retiran del mercado laboral para efectuar tareas de crianza) (OIT, 2013).

- A pesar del mejoramiento del empleo en general, el desempleo es mayor en el caso de las mujeres. Aquí también se reconocen diferencias dentro del colectivo femenino. Aquellas con menores años de estudio presentan mayor probabilidad de estar desocupadas y/o de ocuparse en un empleo no registrado. Un reciente estudio en la Argentina (Pérez, 2016) muestra que mientras que la tasa de desocupación de los varones

de entre 15 y 29 años ascendía en el año 2014 a 12,9%, la misma tasa era del 16,7% para las jóvenes mujeres de las mismas edades. Por otro lado, el mismo estudio muestra que la tasa de actividad femenina desciende significativamente a medida que aumenta el número de menores en el hogar. De este modo, la tasa de empleo entre las mujeres jóvenes de 15 a 29 años con 3 o más hijos es solo del 24, 2 %.

- El mercado de trabajo presenta persistentes discriminaciones a partir del género: se trata de situaciones en las que se reconoce un tratamiento diferencial a mujeres y varones en el mercado de trabajo, a pesar de que ambos sean de igual modo productivos. Estas discriminaciones pueden darse de diversos modos y operan de modo explícito, encubierto, como también en el sentido de una auto–discriminación para las mujeres (Yannoulas, 2013). Por un lado, segregación horizontal u ocupacional se nomina a la demanda diferenciada de varones y mujeres en la estructura laboral. Por otro lado, la segmentación vertical hace referencia a la menor presencia de mujeres en puestos de mayor jerarquía. Se plantea que existen "techos de cristal" para las mujeres en relación a su desarrollo profesional y en el acceso a los puestos de decisión –aun cuando un estudio reciente mostró que la presencia de mujeres en puestos de decisión en el ámbito laboral aumentó en los últimos años (OIT, 2013)–. Por último, la brecha salarial es también un tipo de discriminación que afecta puntualmente los niveles salariales de varones y mujeres.

- Existe disparidad en las condiciones laborales de varones y mujeres ocupados/as y en el uso del tiempo. Las mujeres son más proclives a trabajar a tiempo parcial. Así, son las mujeres quienes mayoritariamente conti-

núan como responsables principales de la organización del hogar y del cuidado infantil (OIT, 2013).

- Las mujeres más pobres no solo participan menos de la fuerza de trabajo, sino que, cuando efectivamente se ocupan, lo hacen en condiciones más precarias. Son también ellas quienes dedican más tiempo al cuidado doméstico, probablemente por el mandato sociocultural vinculado a la división sexual del trabajo que incide en sus elecciones laborales, pero también por la falta material de servicios públicos de cuidados educativos y asistenciales para sus hijos (Faur, 2014).

- Las mujeres con mayores niveles educativos ven obstaculizadas sus carreras profesionales. De acuerdo a los "techos" y "paredes" de cristal mencionados, se evidencia la dificultad de las mujeres de ingresar a puestos de trabajo en determinadas ramas de actividad masculinizadas, a pesar de contar con el mismo nivel de formación de sus colegas varones, así como a puestos jerárquicos (Zabludovsky Kuper, 2016).

¿Pero por qué se producen y reproducen estas desigualdades? Se hace evidente que las segregaciones de género no son solo una consecuencia de las discriminaciones en la selección de personal, sino también en diferentes prácticas de auto–exclusión por parte de las mujeres, que actúan y desean respondiendo a ese matriz de inteligibilidad de la que hablábamos. Mujeres y varones, históricamente socializados en función de la división sexual del trabajo, se ven motivados y realizan sus búsquedas laborales en concordancia con la segmentación laboral. Surge, entonces, como elemento clave en la reproducción de la gramática de género, el papel de las instituciones de socialización, principalmente las educativas. Porque en el marco de esas instituciones se producen, reproducen y refuerzan imá-

genes en torno al género, que colaboran en instalar ciertas referencias y mandatos acerca de las actividades, vocaciones y metas propias de mujeres y varones.

¿De qué manera las instituciones educativas producen y reproducen las desigualdades de género?

La literatura, principalmente feminista, ha discutido el modo de comprender a las instituciones, tanto educativas como laborales, desde una perspectiva de género. Principalmente, se ha postulado que toda institución, por más que se presente y describa a sí misma como neutral en este aspecto, siempre es un espacio en el cual se produce un orden de género. Particularmente en el caso de las instituciones educativas, en general las investigaciones han mostrado que allí se promueven acríticamente en sus visiones y prácticas la reproducción de las desigualdades de género.

Como ha planteado Subirats (1986) esto es así desde los inicios de los sistemas escolares, cuando la educación de niños y niñas era definida como dos procesos diferentes, con contenidos y prácticas específicas para uno y otro sexo. Esto acompañó la visión de que hombres y mujeres tenían destinos sociales diferentes y, por eso, la instancia de socialización educativa debía ser distinta. Contemporáneamente, como se ha venido planteando hasta aquí, se discute que varones y mujeres tengan diferentes destinos sociales y eso ha llevado a promover, por ejemplo, la escuela mixta. No obstante, si bien estos esquemas rígidos de diferenciación escolar fueron cediendo, las instituciones continúan reproduciendo "códigos de género", que la autora (siguiendo a Bernstein) define como:

> (…) las formas y procesos que definen, limitan y trasmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género suje-

> tos, por otra parte, a variaciones, en función de la clase social en la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas, por la misma razón. (Subirats, 1986, p. 382)

Los códigos de género se manifiestan permanentemente en el espacio escolar, en el lenguaje (el modo en que maestras/os y directores se refieren a los niños y niñas), en los textos escolares, en las prácticas de enseñanza y en el modo en que se relacionan chicos y chicas. Se ha indagado en torno a cómo, en el marco de la institución escolar, se producen arquetipos de la personalidad esperada para mujeres y varones, mostrando también las formas del sufrimiento cuando chicas y también chicos no alcanzan a cumplirlos.

Asimismo, se argumenta que los códigos de género se reconocen en el *curriculum* escolar, que muchas veces plantea posiciones discriminatorias, pero también en todo un enorme despliegue de contenidos curriculares ocultos (aquello que se enseña aunque no esté incluido en el temario escolar) que contienen mandatos instituidos en torno al género. Por otra parte, se evidencian contenidos curriculares omitidos, como en el caso del conocimiento en torno a la sexualidad, que si bien resulta una temática importante de aprendizaje, no es suficientemente abordada en la escuela (Morgade, 2009).

De este modo, por más que la institución escolar se piense a sí misma como una organización "neutral" en términos de género, la literatura ha mostrado que en ella se producen y reproducen concepciones en torno a lo femenino y masculino y en torno a las diferencias entre varones y mujeres. De este modo, la escuela es un espacio de disciplinamiento en torno a lo que se espera para una mujer y un varón en relación a su modo de pensar, de actuar, de anhelar para su proyecto de vida, y hasta de vestirse y de mostrarse socialmente.

Ahora bien, lo anteriormente argumentado no implica que estos códigos de género se construyan únicamente en la es-

cuela, ni tampoco que la escuela no pueda ser también un espacio de subjetivación y cuestionamiento de los mandatos instituidos. Sin embargo, es posible decir que en la escuela estos códigos se reiteran y por lo tanto colaboran en la configuración de identificaciones de género. Pero en cada práctica que atribuye conductas especiales a niños y niñas, mandatos y también sanciones para ellas y ellos, en cada acción y discurso que celebre o prohíba imágenes, comportamientos, vestimentas, y gustos, se van configurando sentidos respecto del género, como así también motivaciones y deseos más allá de lo escolar (por ejemplo, la elección de una carrera, el deseo o no respecto de la maternidad, ideales en la forma de entablar una relación de noviazgo, etc.).

En el caso de la Argentina, estudios locales muestran el modo en que los códigos de género habitan, se producen y reproducen en la educación formal, en todos sus niveles. Desde la educación inicial, donde se comienzan a diferenciar los juegos propios de niños y niñas, hasta la educación primaria y secundaria donde se promueven y encaminan de diferente manera a varones y mujeres respecto de sus intereses vocacionales. De acuerdo a los mandatos instituidos, se reproducen visiones en torno a lo viril, como aquello que siempre debe imponerse a su entorno (y cuya consecuencia es la promoción de la agresividad, el poder y la violencia) y en torno a lo femenino, vinculado a la domesticidad, la reproducción, la docilidad (Morgade, 2009).

Esto se observa de modo específico en el caso de la escuela técnica, en la cual abundan los registros de subestimación y desvalorización de docentes y directores sobre las alumnas mujeres. Hay que decir, previamente, que al día de hoy la escuela técnica en la Argentina muestra una profunda segregación por género. De acuerdo a datos de 2009, sólo el 31% de entre quienes cursaban el último año las escuelas secundarias técnicas eran mujeres. Dicho porcentaje, además, muestra variaciones de acuerdo a las especialidades, siguiendo la lógica de la división sexual del trabajo: las mujeres son minoritarias en Mecánica (12%), Electrónica y Energía (12%) y Construcción

(28%), mientras que son mayoritarias en Administración (62,5%) y en Otras de Servicios (71,6%), que incluye especialidades como Gastronomía, Salud, Turismo y Hotelería (Seoane, 2013).

Antaño, a diferencia de las escuelas secundarias generales, en las técnicas se obstaculizaba el ingreso de mujeres. Esto no se debía a ningún impedimento formal, sino a un imaginario que operaba limitando su acceso: por razones edilicias (no contar con baños para mujeres), por razones de convivencia (no es apropiado que las chicas estén rodeadas de varones) o por razones de utilidad (de qué les sirven a las mujeres los aprendizajes técnicos y tecnológicos) (León, 2009). Si bien este imaginario se fue modificando en los últimos años y la incorporación de mujeres en la escuela técnica es un hecho expandido y celebrado, al día de hoy persisten prácticas discriminatorias al interior de esos espacios educativos que obligan a las alumnas mujeres a ponerse permanentemente a prueba en relación a sus capacidades y también tolerancia. En la investigación mencionada (León, 2009), se analizan las prácticas educativas al interior de la escuela técnica y se observa que, en muchos casos, a las chicas se les prohíbe manipular máquinas o se les asignan tareas diferentes por el mero hecho de ser mujeres. Se muestra cómo el tratamiento a las mujeres por parte de docentes y compañeros varía entre el tutelaje (se debe cuidarlas porque son diferentes) a la desvalorización de sus conocimientos y habilidades.

¿Qué implicancia tendría incorporar un enfoque de género en la orientación y formación para el trabajo?

Frente a las desigualdades de género, a lo largo de las últimas décadas, diferentes programas y acciones se han promovido con el fin de revertir las injusticias y promover mayor equidad. En el mundo educativo, existe un consenso ya generalizado en toda la región en torno a promover y garantizar el acceso a la educación de forma democrática para varones y mu-

jeres, como ha quedado reflejado, por ejemplo en las Metas del Desarrollo del Milenio para el año 2015, como así también en las Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030. La situación educativa en América Latina, en términos de equidad de género, manifiesta importantes avances, aunque también hay que reconocer que persisten patrones discriminatorios que afectan a veces a las mujeres y a veces también a los varones en contextos específicos determinados (entre otros, por la etnicidad, la condición rural o urbana, y la pobreza) (Feijoo, 2013).

Del mismo modo, los debates en torno a la promoción de la igualdad de oportunidades y condiciones laborales entre mujeres y varones promovieron la creación de Secretarías y Consejos de la Mujer en los distintos niveles de gobierno, que buscaron atender a los grupos más vulnerables de mujeres en pos de garantizar su inclusión social y laboral. En efecto, un hito a nivel mundial, en relación a estos debates, lo constituyó la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW en inglés), por parte de Naciones Unidas en 1979. Allí se estableció que los Estados parte debían adoptar las medidas legislativas y administrativas necesarias para prevenir, investigar y castigar la discriminación hacia las mujeres, atendiendo también a los ambientes de trabajo. Luego, como plantea Maurizio (2010), la Declaración del Milenio mencionada y en particular su meta en pos de la promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer, se orientó hacia la transversalización de la perspectiva de género, pero también permitió llevar a un plano más concreto las acciones de igualación entre varones y mujeres implementando diferentes indicadores para constatar dicha igualdad en los niveles de enseñanza y en el aumento de la proporción femenina en los empleos asalariados.

Como antecedente relevante de los programas con enfoque de género es importante mencionar desde el ámbito educativo, el avance en algunos países de la región (Argentina, Colombia, Ecuador y Uruguay) respecto a la sanción de leyes específicas que establecen la obligatoriedad en la enseñanza de

la educación sexual a jóvenes. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Sexual Integral (2006) plantea la incorporación de educación sexual en todos los niveles de enseñanza, de forma transversal, desde un paradigma amplio, integral y que además incorpora contenidos en torno a las relaciones de género.[1] Dicha ley fue previamente discutida por diversos actores de la sociedad civil. A pesar de este esfuerzo por arribar a consensos (muy difíciles, por cierto, cuando se trata de género y sexualidad), la implementación concreta del Programa de Educación Sexual Integral y el lineamiento de los contenidos curriculares del mismo fueron desarrollados con importante diversidad y desigualdad entre las diferentes jurisdicciones del país (Lavigne, 2009). Así, por ejemplo, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, dichos contenidos fueron incluidos en el espacio curricular vinculado a la construcción de ciudadanía, abordando un abanico amplio de temas de género, que incluyen las relaciones de afecto y amistad, las luchas de los movimientos feministas, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos de las minorías sexuales, las formas de la discriminación de género, etc. (Bracchi y Melo, 2016).

Desde el ámbito laboral, puede considerarse como un importante antecedente al programa FORMUJER (CINTERFOR–OIT) desarrollado a comienzos de los años 2000, implementado en Argentina, Bolivia y Costa Rica. El programa incorporó explícitamente un enfoque de género impulsando a que las mujeres beneficiarias pudieran, desde una perspectiva situada, reconocer los propios conocimientos, experiencias y vivencias en el mundo laboral, para proponer mejoras en las propias trayectorias. Este programa implementó una metodología novedosa di-

[1] Entre sus objetivos se incluye el de incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

señada desde una perspectiva de género (el Proyecto Ocupacional), que permite orientar un trabajo colectivo de proyección vocacional y laboral para las mujeres. Dicha metodología inspiró luego los diferentes materiales de orientación utilizados en los posteriores programas de promoción del empleo, como en el caso del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, implementado desde el año 2008 y entre cuyos componentes se incluye la terminalidad de la escuela secundaria.

Ahora bien, si nos centramos en la orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria podríamos decir que incorporar una perspectiva de género implicaría, al menos esencialmente, contribuir a que varones y mujeres reconozcan, identifiquen y comprendan que sus prácticas y discursos son efecto de modos particulares de percibirse en tanto varones y mujeres. Claro está que estos modos no son únicos, ni invariantes, ni siempre los mismos. Pero este ejercicio de desnaturalización de las identidades de género interpelaría esas construcciones identitarias y podría contribuir a que los y las jóvenes, desde una perspectiva relacional, experimenten, recreen, impugnen e interroguen las normatividades hegemónicas de la masculinidad y feminidad. Este trabajo implica revisar los propios deseos en torno al estudio y al trabajo, la elección vocacional y el horizonte al que se aspira en términos profesionales.

¿Cómo me veo como mujer trabajadora? ¿Me veo como mujer que trabaja? ¿Qué tareas realizo que puedan ser consideradas trabajo? ¿En qué sector o área me veo trabajando en el futuro? ¿Podría imaginarme haciendo otra cosa? ¿Cuáles son mis recursos y mis obstáculos para lograr mi proyecto? ¿Con qué "piedras en el camino" probablemente me encuentre por el hecho de ser mujer? Estas preguntas, al mismo tiempo que parecen simples y orientadas al plano laboral, generan reflexiones inquietantes y productivas a estudiantes próximos a egresar de la escuela secundaria. Asimismo, en el caso de la escuela técnica, sobre todo en especialidades con minoría de mujeres, estas preguntas pueden resultar en un apoyo fundamental para

el sostenimiento de la trayectoria educativa en entornos que a veces se vuelven hostiles para el público femenino.

En este sentido, la orientación y formación para el trabajo podría invitar a reconocer y dilucidar la "gramática de género" (Segato, 2003) que organiza "caminos" diferentes en la inserción ocupacional –a través de mandatos, expectativas sociales, habilitaciones y restricciones específicas–, y que lleva a que los y las jóvenes (aunque no siempre del mismo modo) otorguen sentidos y se apropien del trabajo en sus particulares recorridos biográficos.

A modo de cierre

Como hemos visto hasta aquí, el artículo buscó mostrar que el género resulta una categoría fundamental para comprender las relaciones entre juventud, educación y trabajo, en un doble nivel analítico: el de las mismas prácticas biográficas –sus trayectorias educativo–laborales–, pero también el de las dinámicas institucionales, y su inserción en construcciones culturales y normativas más estables, fijas e invariantes (Scott, 2008). La categoría de género permite reconocer que el sentido dado al propio cuerpo, sexo y sexualidad se construye en relación a mandatos, estereotipos e idiosincrasias vinculadas a la división sexual del trabajo, a partir de las cuales se otorgan significaciones a la diferencia sexual.

Hemos visto que el género es una perspectiva relevante porque permite identificar y desnaturalizar desigualdades en el mercado de trabajo, que pueden considerarse el reflejo de una organización social que se diferencia a partir de roles de género socialmente esperables. Sin embargo, el registro de la desigualdad no explica en sí mismo el modo en que se producen los recorridos juveniles entre la educación y el trabajo: en ellos, varones y mujeres toman decisiones, despliegan deseos, construyen sus vocaciones y elaboran una imagen de sí mismos como varones y mujeres trabajadores.

En este sentido, el análisis de la desigualdad estructural debe complementarse con el registro de los *códigos de género* presentes en las instituciones, y con el modo en que varones y mujeres, en el marco de sus trayectorias educativas, se apropian, cuestionan o resisten dichos códigos, encarnándolos de modos diversos en sus propios recorridos.

A esta altura, queremos proponer una idea más: que chicos y chicas con diferentes experiencias, condicionamientos y aspiraciones requieren también distintas propuestas de orientación y formación laboral; y que la diversidad de abordajes institucionales es necesaria a consecuencia de esas diferencias (Millenaar, 2017, 2014). De este modo, al mismo tiempo que sostenemos la importancia de un abordaje institucional respecto de las desigualdades de género, asumimos que esas intervenciones deben ser los suficientemente amplias y flexibles, capaces de poder "pensar" a los chicos y las chicas que se tienen en frente.

Revertir las desigualdades de género, procurar contribuir a generar trayectorias laborales más equitativas entre varones y mujeres, generar procesos más democráticos de entrada al mundo laboral y adulto exige, entre otras cosas, de un necesario y esforzado trabajo de revisión y reflexión en torno a los discursos y las prácticas que se despliegan en las instituciones educativas. Allí, en la danza de lo cotidiano, muchas veces las normatividades de género tienden a volverse opacas e invisibles. Es a partir del ejercicio ético, intelectual y también investigativo que podemos tornarlas inteligibles.

Referencias Bibliográficas

Abramo, L. (2006) (Ed.). *Trabajo decente y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: OIT.

Bracchi, C. y Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria

en época de ampliación de derechos. En C. Kaplan (Ed.),*Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 49-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Faur, L. (2014). *El cuidado infantil en el Siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Feijóo, M. C. (2013). Educación y equidad de género. *Latin American Studies Association Forum. 44*(2), 12-14.

Lavigne, L. (2009). Entre el deseo y la regulación: poéticas y políticas del rostro. Ponencia presentada en VIII RAM. Buenos Aires. ICA UBA, Conicet.

León, G. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En: A. Villa (Comp.),*Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*(pp. 171-211). Buenos Aires: Noveduc.

Maurizio, R. (2010). *Enfoque de género en las instituciones laborales y las políticas del mercado de trabajo en América Latina*. Serie Macroeconomía del Desarrollo. N° 104. Santiago de Chile: CEPAL.

Millenaar, V. (2017) *Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

_____ (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*. *22*(17), 325-339.

Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y de sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En: A. Villa (Comp.),*Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 19-48). Buenos Aires: Noveduc.

OIT (2013). *Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso a la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe.* Organización Internacional del Trabajo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y ONU Mujeres.

Pérez, P. (2016). Jóvenes, trabajo y desigualdades de género en Argentina (2003-2014). En: P. Pérez y M. Busso (Coords.),*Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista* (pp. 33-50). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rubin, G. (1988) [1975]. El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología, 8*(30), 95-141.

Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.

_____ (2008). Unanswered questions. *American Historical Review, 113*(5), 1422-1430.

Seoane, V. I. (2013). *Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado. FLACSO, Sede Argentina.

Subirats, M. (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. En Enguita, M. (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 381-391). Madrid: Akal.

Yannoulas, S. C. (2013) (coord.). *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações.* Brasilia: Abaré Editorial.

Zaludovsky Kuper, G. (2016). Mujeres trabajo y educación superior en México. En KAPLAN, C. (Ed.),*Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 27-36). Buenos Aires: Miño y Dávila.

La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan*

*Flavia Terigi***

En Argentina, la educación secundaria ha sido objeto de diversos esfuerzos de transformación[1] en el extenso período democrático que se abrió con la finalización del gobierno *de facto* en diciembre de 1983. Sin embargo, la situación actual dista de ser satisfactoria. En un contexto nacional en el que las leyes han consolidado la exigencia de universalización de este nivel escolar, el análisis de trayectorias permite apreciar dos fenómenos característicos: la dificultad que experimentan los y las adolescentes para completarla en tiempo y forma, y también su persistencia para sostenerse en la escuela más allá de la edad teórica del nivel. Según los datos censales, la tasa de asistencia al sistema educativo[2] en el tramo de edad 12–14 años era de 95,1% en el 2001 y de 96, 5%, en el 2010;

---

* Este escrito es una versión revisada de la ponencia "Escuela Secundaria: debates actuales", en el Panel "Escuela Secundaria: debates actuales: formación política y trabajo", desarrollado en el Simposio "Discusiones en torno a la escuela secundaria", organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en 2016.

** Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires.

[1] Transformación, reforma, cambio, son términos que adquieren significados específicos en el debate educativo que se sostiene en Argentina, y no nos proponemos dilucidarlos aquí, por lo cual los utilizaremos de modo indistinto.

[2] Señalemos que no equivale a asistencia al nivel secundario.

y en el tramo 15–17 años era de 79,4% en el 2001 y de 81,6%, en el 2010 (Sverdlick y Austral, 2013). La estadística censal muestra que el crecimiento de la tasa de escolarización del nivel secundario se ha hecho más lento cuando todavía resta por incorporar una proporción importante de adolescentes, especialmente en el ciclo superior. Las estadísticas educativas muestran que tampoco se han resuelto los problemas históricos de rendimiento del nivel: la muy elevada *repitencia*, especialmente en los primeros años y, como consecuencia de repitencias reiteradas, el alto *abandono* en esos mismos años y en los subsiguientes. No se trata, por cierto, sólo de problemas de retención y avance escolar: distintos análisis, muchos ya clásicos, ponen en cuestión la propuesta formativa de este nivel al mismo tiempo que se aspira a extenderlo a un mayor número de adolescentes y jóvenes.

En este trabajo se sostiene la hipótesis de que incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que no ha sido diseñado para la retención, el aprendizaje y el egreso de todos sus estudiantes, es una meta que enfrenta serias limitaciones. Nos referiremos por ello a un conjunto de acciones que planteamos como cambios necesarios en la escuela secundaria argentina, y analizaremos las dificultades para su concreción. Lo haremos fundamentalmente sobre la base de investigaciones propias, en consonancia con el sentido del panel en el que se presentó inicialmente este trabajo, en el que fui invitada a exponer las perspectivas elaboradas en los estudios desarrollados bajo mi dirección en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El trabajo se estructura del siguiente modo: se plantearán seis proposiciones sobre las acciones que se requieren para avanzar hacia la universalización de la educación secundaria en Argentina, centradas en la población adolescente y joven; y se plantearán advertencias sobre las dificultades que afrontan las acciones propuestas, advertencias que tienen por objetivo contribuir a desestabilizar análisis simplistas poco sustentados en lo que sabemos sobre este complejo nivel educativo.

Las proposiciones que se presentarán no pretenden agotar la enumeración de las acciones necesarias, pero ponen de relieve algunas irrenunciables si se pretende cumplir con el derecho a la educación secundaria de la población adolescente y joven, actual y futura.

Proposición 1 – Es necesario disminuir el contenido informativo de los programas y mejorar las conexiones de los contenidos escolares con la contemporaneidad[3]

La educación secundaria en Argentina enfrenta una combinación de dos situaciones: problemas antiguos que todavía no ha sido posible resolver, y problemas nuevos que se han manifestado en el curso de los esfuerzos recientes y actuales por ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes (Terigi, 2012). El *curriculum* probablemente se ubica en la intersección de estas dos clases de problemas: entre los viejos problemas se encuentra su enciclopedismo (esto es, su exceso de contenido informativo, en desmedro de la comprensión de la estructura lógica de las disciplinas), y entre los nuevos problemas el de su relevancia para la formación que se requiere en el presente y para un futuro en el que los cambios sociohistóricos nos irán entregando un mundo muy diferente de aquel en el que emergió el nivel: un mundo con nuevos problemas, con otros instrumentos cultuales, con otras formas de construcción y de legitimación de los conocimientos. La posibilidad de mejorar la relevancia de los contenidos del currículo se relaciona directamente con una disminución del contenido informativo de los programas (lo que definimos recién como *enciclopedismo*) y con la mejora de las conexiones de las diferentes materias con la contemporaneidad.

Un punto de apoyo importante que se tiene para esta clase de cambio, que lo hace más accesible que otros que se plantearán luego, es que permite apoyarse en los conocimientos especializados que tienen los profesores sobre las estructuras

[3] Se retoma lo analizado con más detalle en Terigi, 2012.

sustantivas y sintácticas de las disciplinas.[4] En efecto, los y las profesores/as de nivel secundario tienen (o deberían tener) un conocimiento especializado de su disciplina y, debido a tal conocimiento, pueden asumir una reformulación programática con vistas a disminuir el contenido informativo de los programas y mejorar sus conexiones con la contemporaneidad.[5] Para que esto suceda, sin embargo, es necesario desarrollar el debate curricular que se requiere para abordar distintas preguntas: qué es relevante saber de cada asignatura; qué otros referentes hay que plantear para la selección de contenidos, junto con la disciplina; cómo hacer para que el mundo en el que vivimos se convierta en una referencia principal a la hora de decidir qué es relevante enseñar en cada asignatura.

Advertencia 1 – Pero las alteraciones del curriculum *clásico son sospechadas (y pueden ser evaluadas) como alternativas de "baja calidad"*

Pese a lo señalado respecto de la mayor accesibilidad de esta clase de transformación, los cambios en las regulaciones curriculares para la educación secundaria no renuncian a la extensión; una revisión de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y de los diseños curriculares jurisdiccionales prestaría apoyo a esta aseveración pues, aunque se han realizado importantes esfuerzos para definir lo sustantivo de la formación que debe brindar la educación secundaria, sigue prevaleciendo la extensión. Junto con ello, la tradición pedagógica en la escuela secundaria plantea a los profesores dificultades para disminuir el contenido informativo: es difícil renunciar a la extensión de los programas en beneficio de la profundidad del tratamiento de los temas y, aunque los y las profesores/as advierten que no es posible en-

[4] Según Shulman (2005) las retoma de los planteamientos de Schwab.

[5] No estaríamos en la misma situación si la propuesta fuera traspasar los límites de las disciplinas y generar proyectos que pongan en relación contenidos de disciplinas diferentes. Desde luego, esto no implica afirmar que esto no pueda proponerse, pero sí que no debería hacérselo desconociendo las dificultades que se plantean visto el conocimiento especializado de los profesores.

señarlo todo, cubrir el programa sigue funcionando como un anhelo, aunque cada vez más difícil de alcanzar.

La estandarización de las evaluaciones externas (como el *Operativo Nacional de Evaluación* o el más reciente *Operativo Aprender*) ponen otras trabas a estas iniciativas, pues sus referenciales curriculares son extensos y cualquier jurisdicción puede razonablemente temer que la cobertura parcial de las referencias curriculares –consecuencia lógica de un proceso de selección de contenidos– aleje a sus escuelas de los parámetros con los que serán evaluadas, en base a los cuales se predicará sobre la calidad o falta de calidad de su sistema escolar. Dicho de otro modo: si se espera una disminución del contenido informativo de los programas, deben debatirse también los referenciales a partir de los que se construyen las evaluaciones estandarizadas.

Proposición 2 – Diversificar las propuestas organizacionales permitiría contar con condiciones de escolarización más adecuados a distintas situaciones de los/las estudiantes

La búsqueda de soluciones a las dificultades que tenemos para concretar los derechos educativos de los adolescentes y jóvenes de los sectores vulnerabilizados ha ido instalando en el discurso educativo la idea de la necesidad de explorar "nuevos formatos" en la escolaridad. Son frecuentes las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional; estas apelaciones se sostienen en la hipótesis –que aquí se comparte– de que la modificación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas es necesaria[6] para las transformaciones en el nivel de las prácticas. Nuestra segunda proposición plantea, entonces, la necesidad de diversificar las propuestas organizacionales de las instituciones de

[6] Aunque, como veremos, no es *suficiente*.

nivel medio, a fin de contar con modalidades capaces de dar respuesta a las distintas situaciones de los/las estudiantes y cumplir con sus derechos educativos. La realidad parece contrastar con esta hipótesis: según analiza Tiramonti, los cambios que se sucedieron desde los inicios de la expansión de la educación media en los años sesenta o bien no tuvieron permanencia o bien afectaron un número muy reducido de casos. "Podríamos decir que, desde los años sesenta, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación" (Tiramonti, 2015, p. 24).

En el marco del proceso de masificación inconclusa de la escuela secundaria argentina, con la sanción de la obligatoriedad en 2006 se abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional del nivel en procura de su universalización. Sin embargo, si se analizan las políticas educativas nacionales a partir de la aprobación de la obligatoriedad del nivel secundario (Perazza, 2012), parece posible sostener que no se ha alterado significativamente aquella matriz. Los análisis que hemos realizado sobre las estrategias desplegadas para ampliar la cobertura de la educación secundaria (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2014) nos permitieron diferenciar dos tipos de políticas: las intensivas y de alcance acotado y las políticas extensivas de alcance universal. En el trabajo referido, hemos mostrado que las políticas de carácter universal han optado por dejar relativamente intacta la matriz organizacional.

Sin embargo, a nivel jurisdiccional la persistencia de las dificultades en la ampliación de la cobertura planteó la necesidad de implementar iniciativas para paliar o resolver el problema, siquiera parcialmente. Las jurisdicciones provinciales cuyas iniciativas fueron analizadas[7] optaron por atender el pro-

[7] Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Provincia de Córdoba, que reúnen un porcentaje sustantivo de la matrícula y de la población potencial de la escuela secundaria.

blema a baja escala, lo cual les permitió introducir mayores innovaciones y sostener una mirada más atenta a los sujetos, tanto a los estudiantes como a las figuras pedagógicas; de modo que las experiencias se presentan al análisis como un "laboratorio de ideas" para una transformación deseable del nivel. Todas las iniciativas analizadas descansan en cierta ruptura en la monocronía o la introducen deliberadamente, e incluyen alteraciones en el régimen académico. Hasta el momento, son experiencias de carácter acotado y, por lo mismo, no pueden plantearse aún como una resolución del problema.

Advertencia 2 – Pero todo alejamiento de la matriz organizacional tiene el riesgo de crear (o de ser sospechada de crear) circuitos segmentados de escolarización.

Frente a la proliferación de iniciativas de baja escala que introducen diferenciaciones en el mapa institucional de la educación secundaria, se ha advertido una dinámica de diferenciación que, en convergencia con factores culturales y socioeconómicos, deviene en fragmentación. Esta dinámica construye "distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo" (Tiramonti, 2015, p. 32). Esta advertencia debe ser atendida, en el sentido de la intervención política sobre la generación de circuitos fragmentados de escolarización.

Sin embargo, también se advierte que es necesario evitar un cierto encierro argumental, una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de pensar otros modelos organizacionales para la escolarización. Me refiero a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia *toda* diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad. Para este modo de razonar, las pro-

puestas de diversificación de los modelos organizacionales terminan convalidando la fragmentación, de suyo productora de desigualdad. ¿Qué le falta a esta argumentación? La memoria de que la homogeneidad ha sido productora de injusticia[8].

Junto con ello, no es ocioso advertir que reclamar protección contra la generación de circuitos segmentados de escolarización no es lo mismo que reclamar que la escuela secundaria tradicional quede intacta: se considera necesario cambiarla para todos, porque presenta problemas de pertinencia y de calidad que afectan a toda la población estudiantil.

Proposición 3 – Es imperioso reorganizar el puesto de trabajo de los profesores (concentración institucional, tiempos rentados de trabajo institucional)[9]

En la escuela secundaria la lógica del *curriculum* mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo de los profesores: estos fueron designados por horas de clase a dictar, y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio, excluyéndose de la definición del trabajo otras tareas que no fueran las de dar clase. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores de nuestro país dificulta la concentración institucional –pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura–, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase.

Hubo, como sabemos, excepciones, como son los maestros de taller en las escuelas técnicas, el Régimen de profesores designados por cargo docente conocido como "Proyecto 13", entre los más estables en el tiempo. Pero, en general, el régimen de trabajo de los profesores es el que hemos descripto, y los docentes con mayor concentración institucional no son los

[8] Según se ha analizado en Terigi, 2008a.

[9] Se retoman conceptos desplegados en Terigi, 2008b y 2011.

profesores, sino figuras como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta.

Este régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos escritos como uno de los principales problemas de la escuela secunadaria, y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal. Los Planes de Mejora[10] generados en la administración anterior irían en dirección a generar otras condiciones en escuelas atoradas por la falta de recursos y con tiempos docentes restringidos al dictado de clases; sin embargo, el puesto de trabajo del profesor no se reestructura todavía a escala del sistema escolar.

Las situaciones educativas que se espera que se generen en la escuela secundaria requieren un equipo consolidado de docentes, reconocidos por todos los alumnos como docentes de la escuela; mayor pertenencia institucional de los profesores y compromiso con el proyecto colectivo de trabajo. Ello depende de la posibilidad de concentrar horas en la institución y de contar con tiempo para el trabajo con otros.

Los profesores del nivel han trabajado tradicionalmente en un régimen de horas cátedra y sin tiempos rentados para otras actividades que no sean dar clase. En este sentido, el pasaje de las horas a los cargos docentes no implica sólo un cambio de régimen sino, en verdad, un cambio de cultura profesional. Se hace necesario modificar la percepción del cargo docente como "las horas de clase más un tiempo adicional", en favor de una visión del cargo como una responsabilidad global en relación con

[10] Los Planes de Mejora fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09. Con los Planes de Mejora se asigna a las escuelas secundarias del país fondos especiales para planificar acciones de desarrollo institucional que "fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje, y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente" (Resolución CFE 84/09, página 27). Los Planes de Mejora hacen posible que los profesores dispongan de tiempos rentados para otras tareas complementarias al dictado de las clases regulares.

la institución a la que pertenece. Así, un aspecto importante de la transformación de la escuela secundaria es el acompañamiento a sus docentes en la generación de nuevas prácticas asociadas a la posibilidad de trabajo en equipo; la transformación de la cultura institucional de la actual escuela media, signada por la decisión y responsabilidad individuales y por el trabajo solitario y el aislamiento de los docentes, en dirección a la conformación de equipos docentes con responsabilidades compartidas sobre el sentido y el desarrollo de la propuesta formativa que se ofrece a los alumnos.

Advertencia 3 – Pero ello agudiza el problema de la insuficiente cantidad de docentes titulados

Más allá de toda advertencia sobre la necesidad de promover un cambio en la cultura profesional de los docentes a fin de albergar las posibilidades que pueden generar la concentración institucional y las designaciones por cargo, no puede desconocerse que las dos medidas agudizan el problema de la falta de docentes titulados. En la actualidad, determinadas especialidades de la educación secundaria no cuentan con un número suficiente de docentes formados para la enseñanza en el nivel, lo que además se profundiza en zonas específicas del país. Bajo estas condiciones, las horas docentes son ocupadas por profesionales sin formación docente e inclusive por idóneos sin ninguna titulación formal. Transformar las designaciones docentes de un conjunto de horas cátedra a cargos con tiempos institucionales que no espejen el plan de estudios incrementa los requerimientos de docentes formados, lo que constituye, al menos en el mediano plazo, una limitación e, inclusive, una agudización del problema.

Proposición 4 – Es necesario fortalecer e incluso mejorar la capacidad de los profesores para enseñar[11]

[11] Se retoman principalmente los desarrollos presentados en Terigi, 2011.

Comencemos señalando que, sin la enseñanza, la ampliación de los derechos educativos acaba realizándose bajo formas educativas empobrecidas, aun si no se generan circuitos fragmentados de escolarización. Los derechos educativos se cumplen finalmente en situaciones en las cuales se ofrecen posibilidades para aprender y en las que los aprendizajes esperados se concretan. Ello no sucede sin la enseñanza, lo que diferencia la posición que se sostiene en este trabajo respecto de otros análisis que ubican a los profesores en un lugar de facilitadores y que tienden a diluir su participación en la producción de oportunidades de interacción de los estudiantes entre sí y con los objetos de conocimiento.

Ahora bien, la formación inicial de los y las profesores/as refuerza la primacía del conocimiento disciplinar. Los cambios que han tenido lugar en los últimos años en la formación de profesores han procurado tomar más en cuenta la enseñanza, pero los procesos de debate sobre el tema muestran que se ponen permanentemente en entredicho los pesos relativos de la formación disciplinar y la formación pedagógica y didáctica, en una tensión que no logra salir de la vieja idea de que para enseñar lo más importante es conocer la asignatura que se debe enseñar.

Junto con ello, los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico – didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado[12]. Eso significa que sus saberes pedagógicos y didácticos los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de estudiantes durante un ciclo lectivo. Dictado de clases en "parejas pedagógicas"; producción de materiales y apoyos pedagógicos que permitan a los estudiantes que se ausentan por períodos prolongados recuperar el tiempo perdido; planes especiales para preparar materias

[12] Entendemos por tal el aula en la cual un profesor tiene que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de estudiantes que cursan un mismo grado de su escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

pendientes de aprobación; clases de apoyo o de consulta; tutorías; proyectos de acción social en el barrio; reclasificación de los alumnos con sobreedad, son algunas de las numerosas propuestas en desarrollo en el nivel medio, tanto por iniciativa gubernamental como por iniciativa de los establecimientos (Jacinto y Terigi, 2007). Estas iniciativas, que comportan cambios en el modelo organizacional de la educación secundaria, requieren capacidades efectivas de los profesores para pensar y llevar adelante la enseñanza bajo estas nuevas condiciones organizacionales.

A ello debe añadirse que la escuela es una institución predigital y, debido a ello, sus modos de relación con los contenidos de la cultura y el saber pedagógico sobre la transmisión han sido construidos sobre bases que se ven conmovidas por la envergadura de los cambios socioculturales que supone el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Dussel (2011) señala que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está sobre todo basado en la moderación, la crítica, la distancia; que los nuevos medios digitales proponen la inmediatez, la aceleración, la interacción rápida; los cambios han sido muy rápidos y muy abruptos, y no puede contarse con que los profesores en ejercicio hayan participado de una formación inicial que los ayude a lidiar con ellos[13].

En la propuesta y el desarrollo de ciertas iniciativas (por ejemplo, en lo que ha llegado a conocerse públicamente del proyecto educativo nacional denominado Secundaria 2030), parece suponerse que cualquier profesor interesado puede hacerse cargo de la renovación que demandan las prácticas escolares. Bajo este supuesto, se invisibiliza la necesidad de generar conocimiento didáctico y de desplegar formación específica para el trabajo en estas nuevas condiciones. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recur-

[13] Por cierto, la cuestión está muy presente en las preocupaciones de los docentes, en especial por las dificultades que a su juicio se generan por la distancia que existe entre los conocimientos de los adolescentes y los de sus docentes en el uso de estas tecnologías (Terigi, Fridman, Delgadillo, Pico y Ponce de León, 2011).

sos pedagógicos con los que cuentan los profesores, frente a lo cual las políticas educativas deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender las problemáticas planteadas, sino también hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico. Sigue a ello el difícil trabajo de ponerlo a disposición de los equipos docentes de las escuelas secundarias en situaciones advertidas de que las piezas de conocimiento declarativo o procedimental no se transforman mágicamente en cursos de acción práctica.

Advertencia 4 – Pero la formación docente refuerza la primacía del conocimiento disciplinar y el trabajo en el aula monogrado

La matriz organizacional de la escuela secundaria, que hemos analizado en distintas oportunidades (la primera vez, en Terigi, 2008b), ha puesto en estrecha relación un *curriculum* clasificado, una formación de profesores especializada en las disciplinas que habrán de enseñar y una estructura del puesto de trabajo isomórfica respecto de los planes de estudio. La formación inicial de los y las profesores/as refuerza, como señalamos, la primacía del conocimiento disciplinar y el trabajo en el aula monogrado. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros), se abre para los profesores la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas y se hace manifiesta la insuficiencia del saber profesional disponible.

Es frecuente que la introducción de innovaciones en las aulas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Cuando esto sucede, no es válido explicar el "fracaso" en el impacto innovador de algunas medidas por la "resistencia" de los profesores a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las

iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados.

Las alarmas de los profesores[14] frente a las posibilidades de introducir cambios en las lógicas de la enseñanza se refieren a la desautorización de su saber profesional. "*A mí no me prepararon para esto*", afirman muchos profesores frente a las *netbooks*, las tutorías, las clases de apoyo o los períodos de evaluación complementaria; y tienen razón, por lo que su alarma debe ser atendida. Los profesores pueden sentirse desautorizados en aquello que saben hacer, y el temor puede conducirlos a replegarse en lo que han hecho durante toda su vida profesional. Si queremos que los y las profesores/as consideren que se espera de ellos/as cosas que pueden hacer, es necesario construir y distribuir herramientas para enseñar en estas nuevas condiciones, a fin de que la vivencia de desautorización ceda paso a un proceso de aprendizaje en la profesión.

Proposición 5 – Es necesario modificar las reglas del régimen académico

Los trabajos de investigación en los que participamos[15] han contribuido a poner de relieve esta dimensión poco atendida en los análisis anteriores sobre la educación secundaria en Argentina: las condiciones difíciles y, en ciertas circunstancias, expulsivas que propone el régimen académico tradicional. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la ex-

[14] Señalado en Terigi, 2012.

[15] A partir de un trabajo inicial con colegas de la Universidad Nacional de Quilmes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009), el equipo de investigación que coordino en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) ha contribuido a incorporar la cuestión del régimen académico a los análisis sobre educación secundaria, a partir de investigaciones que desde 2007 se han ocupado de las relaciones entre régimen académico y trayectorias escolares en educación secundaria en el Conurbano. Desde 2015, además, se desarrolla en la UNGS una Escuela Secundaria que incorpora importantes novedades en este régimen (Resolución CS UNGS 5414/14) y que constituye un caso, entre otros existentes, que da sustento a las posibilidades concretas de intervenir sobre este régimen.

periencia escolar de los estudiantes había sido poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando y aun obturando la trayectoria escolar de los alumnos. Entendemos por *régimen académico*[16] al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Estas regulaciones contienen cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, los aspectos con respecto a los cuales deben hacer opciones y los criterios a los que éstas deben ajustarse, las instancias de gobierno escolar en las que pueden participar, las funciones de las personas incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, las condiciones de evaluación, calificación y promoción, etc.

Difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias. Este *carácter elusivo* de la materialidad del régimen académico es parte de su complejidad en la experiencia escolar de los y las estudiantes: los/as alumnos de cualquier escuela secundaria tienen que llegar a comprender cómo funciona la escuela, cuál es la lógica formativa que está por detrás de ciertas estipulaciones organizacionales y de diseño curricular, en qué plazos operan y tienen consecuencias ciertas reglas, y otros aspectos específicos de la experiencia, que quedan normados no sólo por diferentes ins-

[16] Retomamos aquí análisis desarrollados en Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012.

trumentos formalizados sino también por regulaciones en estado práctico.

> La experiencia de quienes fracasan está plagada de referencias al desconocimiento de regulaciones que finalmente definieron su destino escolar, al *anoticiarse* en el momento mismo en que se determinaba la situación de fracaso o cuando ya se encontraban en serio riesgo de tal situación. Parte de este desconocimiento se vincula con el carácter tácito de algunas regulaciones. (Baquero *et al*, 2009, p. 301, cursiva en el original)

A este carácter elusivo del régimen se le suma, como problema que debe ser atendido, la falta de sentido pedagógico de ciertas reglas. En nuestros trabajos, hemos señalado las trabas concretas y las "zonas de riesgo" que imponen determinadas regulaciones a la continuidad de la trayectoria estudiantil. Por ejemplo, la cursada en bloque que impide avanzar en aquello que se aprendió mientras se revisa aquello en lo que se ha tenido dificultades; la normativa de repitencia que establece que en caso de repetir se cursan nuevamente las materias aprobadas; el régimen de asistencia por jornada escolar y no por materia, que impide atender la situación de los y las estudiantes que no disponen de dedicación exclusiva al estudio.

Advertencia 5 – Pero las alteraciones del régimen académico son entendidas como "facilismo" y restan apoyo a los esfuerzos de su reforma

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su modelo organizacional, su *curriculum* y sus reglas se percibían mayoritariamente como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era "para todos". La parte más formada de la población de nuestro país,

que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado, compartió durante mucho tiempo aquella aceptación, y todavía reacciona de maneras alarmadas frente a las iniciativas que se proponen cambiarlo, en especial si se trata de cambios en las reglas que rigen la posición de los estudiantes, que aquí definimos como régimen académico. Desconociendo el carácter histórico y contingente de un modo de entender lo que *es* y lo que *debe ser* una escuela secundaria, se valora todo alejamiento del modelo escolar tradicional con la versátil categoría "facilismo".

Por ejemplo, en la actualidad la provincia argentina de Río Negro está desarrollando un esfuerzo de reforma de su educación secundaria que incluye de un conjunto de propuestas de transformación del régimen académico.[17] Las voces en contra se hicieron presentes desde la primera difusión de la iniciativa, tanto a escala nacional como local:

> La parte más polémica es quizás la **modalidad de cursada**. Partiendo del **concepto de "trayectoria educativa"**, el alumno que no apruebe una de estas "áreas curriculares", para lo que se necesita una calificación igual o superior a 7, no repetirá el año sino que podrá recursar esa materia en contraturno, mientras avanza con las demás[18]. (Nota publicada en el periódico de circulación nacional Infobae. Destacados en el texto fuente.)

> Para jerarquizar, denotar y promover el desempeño del rol del alumno y la redignificación de la escuela, me refiero al retorno del delantal, al límite de inasistencias como condición de promoción, a un tope de tres materias previas para pasar de año y a la aplicación de amonestaciones ante indisciplinas graves

[17] Para conocerle el régimen académico que propone esta provincia, véase https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=238 [acceso: 09/ 10/ 2017].

[18] Disponible en: https://www.infobae.com/sociedad/2017/04/13/experimento–educativo–en–rio–negro–una–drastica–reforma–del–secundario–causa–polemica/ [acceso: 09/ 10/ 2017].

> y reiteradas en una cantidad que no se pueda exceder sin ser expulsado de la escuela[19]. (Nota publicada en el periódico de circulación local Río Negro)

Las trabas concretas y las "zonas de riesgo" que imponen las regulaciones tradicionales a la continuidad de la trayectoria estudiantil son vistas en estos casos como modos naturales de organizar la educación secundaria. Es probable que, si se les preguntara a quienes reaccionan de estos modos si consideran razonable que quien aprobó (digamos) Historia de primer año deba recursarla porque no aprobó (digamos) Matemática, Educación Física y Biología, tendrían un instante de duda; sin embargo, la reacción final (la que se reitera si no hay oportunidades para reflexionar seriamente sobre estos asuntos) tiende a exigir que las reglas sigan siendo las que son.

Proposición 6 – El sostenimiento de las trayectorias no es sólo una cuestión escolar, por lo que se requiere articulación precisa del sistema escolar con otras instituciones del Estado[20]

Las razones por las cuales los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela, asisten irregularmente y/o no logran aprender, son múltiples. Debido a ello, la situación de vulnerabilidad educativa no se explica sólo por razones escolares ni se resuelve sólo con intervenciones educativas. Hay problemas cuya superación desborda la intervención específicamente educativa, y que requieren otras políticas: las enfermedades producidas por las malas condiciones de alimentación y salubridad del ambiente; los desplazamientos compulsivos por violencia o por catástrofes naturales; la desintegración de los grupos de crianza por migraciones en procura de escapar de la pobreza;

---

[19] Nota "La reforma secundaria en Río Negro". Disponible en: http://www.rionegro.com.ar/la–reforma–secundaria–en–rio–negro–CG1190206 [acceso: 09/ 10/ 2017].

[20] Se retoma lo expuesto en Terigi, 2014.

el trabajo infantil y la explotación de diverso tipo; la exposición a acciones criminales como la prostitución infantil o el tráfico de drogas, entre otras graves situaciones que afectan las vidas de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

No podemos soslayar este asunto, pues estaríamos desmintiendo las dificultades que enfrentan escuelas y profesores cuando se trata de enseñar en el nuevo escenario generado por la ampliación de los derechos educativos y el ingreso masivo a la escuela media de los adolescentes y jóvenes más pobres de nuestro país. Las políticas deben hacerse cargo de dar respuesta a sus críticas situaciones, lo que fundamenta la importancia de la intersectorialidad para hacer frente a las situaciones de vulneración de derechos en educación: mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos.

Advertencia 6 – Pero la intersectorialidad estatal es difusa y puede ser inexistente en la escala local

Si bien es frecuente encontrar referencias a la multi–causalidad de los fenómenos de exclusión educativa en las declaraciones de los gobiernos, es menos frecuente que las políticas se hagan cargo de esa multi–causalidad con iniciativas capaces de atender a las diversas razones por las que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no logran completar su escolaridad. Si se analiza, por ejemplo, el denominado "Plan Educativo Maestr@"(PEM) presentado en 2017 por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se advierte que se trata de un plan pensado solo desde el sector educativo, carente de toda perspectiva intersectorial, que no considera que para lograr las metas que se plantea la Ley de Educación Nacional, en especial en situaciones de vulneración de múltiples derechos, se requieren planes vinculados con la salud, el trabajo, la vivienda, el transporte, el desarrollo local, que coadyuven a garantizar las condiciones mínimas para una vida digna. La educación escolar queda de este modo desligada de otros procesos básicos y necesarios y, bajo estas condiciones, el PEM es un plan que piensa

la educación sólo desde el sector educación[21].

En otras oportunidades (Terigi, 2014), hemos advertido sobre las problemáticas de la gestión estatal que conspiran contra la posibilidad de iniciativas intersectoriales orientadas a la población más vulnerabilizada. Son conocidas las dificultades para articular la escuela con instituciones y programas de otros sectores del Estado; pero también es necesario analizar las dificultades del propio Estado para articular sus políticas en la escala local. Las intervenciones estatales suelen desarrollarse bajo lógicas sectoriales: salud, educación, desarrollo social, trabajo, son áreas con sus propias iniciativas cuya convergencia en el escenario local no es una consecuencia natural sino el resultado de un trabajo que debe hacerse. A falta de ese trabajo, lo más frecuente es una intersectorialidad difusa que no logra concretarse en las prácticas. Dar respuesta a las problemáticas educativas de la población vulnerabilizada supone avanzar hacia la acción convergente y eficiente de distintas áreas del Estado en la escala local. Es en el escenario local donde se desarrollan las vidas de los sujetos y donde se requiere concretar la intervención articulada de los distintos sectores del Estado.

Reflexiones finales

Hemos procurado señalar de forma no exhaustiva ciertas direcciones en las que debería orientarse el esfuerzo por cambiar la escuela secundaria en Argentina y, al mismo tiempo, hemos advertido algunos problemas que deben afrontar estos esfuerzos. Puede quedar al lector la impresión de que no es posible cambiar la escuela secundaria. No es la conclusión que se propone en este trabajo. Si hay una conclusión que esperamos haber contribuido a delinear, es que se trata de una transfor-

[21] Retomamos estas consideraciones del documento titulado “Análisis sobre el denominado “Plan Educativo Maestr@” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación”, producido en mayo de 2017 por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (AAVV, 2017).

mación sumamente compleja, que acumula numerosos intentos parciales, de cuyo suceso o fracaso relativo necesitamos aprender.

Si se piensa en lo siguiente, se comprenderá la perentoriedad de la situación: los adolescentes que tenían 13 años cuando se sancionó la Ley Federal de Educación (la primera ampliación de la obligatoriedad en más de un siglo) son en la actualidad adultos de 37 años; y quienes tenían 13 años cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional tienen ahora 24. Algunos siguen todavía en la escuela secundaria, procurando cumplir un derecho que se les escamotea reiteradamente, como efecto de las decisiones que no se toman, que se toman de manera parcial o que son sencillamente inadecuadas. No es que entretanto no hayan existido iniciativas; debemos aprender de ellas, pues la escuela secundaria no debería ser objeto de iniciativas voluntaristas y poco informadas.

Referencias Bibliográficas[22]

AAVV (2017). Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, producido por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales. Documento presentado ante el Consejo Interuniversitario Nacional en mayo de 2017.

Baquero, R., et al (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Re-*

[22] Recuérdese que este escrito se propone como una sistematización de desarrollos propios. Por ello se encontrarán sobre representados en estas *Referencias* los trabajos de la autora (individuales o en colaboración). Estos, sin embargo, se apoyan en análisis de otros investigadores, los que pueden consultarse en la amplia bibliografía que se consigna en cada trabajo citado.

vista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REiCE), *7 (4),* pp. 292–319.

Baquero, R. et al (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Revista Espacios en Blanco(22),* pp. 77- 112. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dussel, I. et al (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007*). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- Santillana, 2007.

Perazza, R. (coord.). (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *9 (2),* p.p. 0.

Sverdlick, I. y Austral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, *4 (4),* pp. 83-102.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educar: posiciones acerca de lo común (209-221).* Buenos Aires, Argentina: Del Estante.

_____ (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta educativa*, *17 (29),* dossier Reformas de la forma escolar, pp. 63-71.

_____ (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la palabra. Educación secundaria: deudas, herencias y porvenir (4),* pp. 2-7. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario.

_____ (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (*pp. 55- 77). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

_____ (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, M. C. y Poggi, M. (comps.). (2014). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217- 234). Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO sede regional Buenos Aires.

_____ (2014). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación(FILO-UBA),Nº 33*, pp. 27-46.

Terigi, F. et al (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe preparado para el Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa N° 44, 24 (2),* pp. 24- 37.

Apartado 2

Escuelas secundarias neuquinas: líneas de investigación

Presentación.

Luciana Machado y Soledad Roldan

8. La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes.

Silvia Martínez

9. Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos.

Luciana Machado y Soledad Roldan

10. Formar para el trabajo en la escuela secundaria desde la perspectiva de la economía social: huellas en lxs egresadxs.

Delfina Garino, Andrea Properzi y Lucía Di Camillo

11. Producciones del equipo de investigación.

Presentación

Luciana Machado y Soledad Roldan

En este apartado presentamos algunas de las líneas de análisis que surgieron a partir del Proyecto de Investigación "*Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén.*" (PI C101), en el marco del cual se organizó el Simposio "Escuela Secundaria: política y Trabajo", desde el que se comenzó a gestar el presente libro.

En el primer capítulo de esta sección se abordan la historia económica, política y educativa de la provincia de Neuquén. Su autora, Silvia Martínez, muestra la dinámica de los cambios que se produjeron en la actual provincia, desde su incorporación como Territorio al Estado Nacional. En este marco, realiza una exhaustiva sistematización de la historicidad del Sistema Educativo Neuquino y brinda datos estadísticos respecto al Nivel Medio, mostrando algunas articulaciones entre éste y el trabajo.

En el capítulo "Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos" Soledad Roldan y Luciana Machado presentan algunos resultados del Proyecto de Investigación. Muchos de estos resultados se ofrecieron como eje de discusión en los Conversatorios desarrollados en el marco del Simposio "Escuela Secundaria: política y Trabajo", que se presentan en el próximo apartado.

Por último, Delfina Garino aborda los modos de configuración de subjetividades, a partir de las prácticas pedagógicas que se impulsan en el marco de las instituciones educativas, par-

tiendo del supuesto de que el pasaje por la escuela deja huellas en la construcción de la subjetividad de lxs estudiantes y en las trayectorias posteriores. Específicamente, el abordaje se centra en una escuela secundaria que tiene como preceptos la Economía Social y Solidaria.

Ofrecemos así tres recorridos que, si bien se articulan en el seno de un mismo proyecto, se distinguen en el nivel de especificidad y las dimensiones que abordan para pensar los proyectos escolares como configuradores de las escuelas secundarias en la provincia. Al final de este apartado, se referencian algunas de las producciones del Equipo de investigación.

La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes

*Silvia Martínez**

Preliminares

Este artículo cumple una función introductoria dentro del apartado que encabeza y en consecuencia su finalidad es aportar la información que se considera necesaria para una adecuada contextualización de los casos que son analizados en el resto de las investigaciones que completan esta sección y la siguiente.

Para ello comienza realizando un recorrido histórico sobre la provincia de Neuquén que permita reflexionar acerca de algunos de los datos que se consideran relevantes. En ese análisis se adopta una perspectiva genealógica para mirar la Historia a partir de la actual coyuntura, y sin agotar todas las posibilidades, asumiendo que "la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un 'mapa', no de los antepasados, sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy" (Varela, 1997, en Dussel y Caruso, 1999, p. 27). También analiza las características de la población y el sistema productivo de una provincia con enclave petrolero y con fuerte impronta del Estado.

* Dra. en Educación. Co–directora del proyecto de investigación organizador del simposio que propone esta publicación.

Dentro de ese contexto el sistema educativo público ha sido una herramienta valiosa y trascendente desde el Estado.

En este trabajo analizamos a las instituciones escolares como dispositivo del Estado, que se ha construido en el marco de un proceso histórico de luchas, de cambios en el Estado mismo, en sus sujetos y en otras instituciones.

Posteriormente mostramos, en cifras, el sistema educativo en general y, especialmente, la educación secundaria (común y técnica) para así finalmente, desde este entramado, poder desmadejar los hilos que van dando particularidad al sistema educativo y sus escuelas.

1. Neuquén: conformación político, económica, social

En esta primera parte se aborda la historia económica y política de Neuquén, a partir de una periodización que, a los fines prácticos, permita mostrar la dinámica de los cambios que se produjeron en el seno institucional, la sociedad y la economía**,** desde su incorporación como Territorio al Estado Nacional. Asimismo se da cuenta de algunas de las singularidades del sistema educativo en cada momento enfocado.

- **El Estado en la conformación de la estructura económica y social**[1]

Neuquén es una provincia relativamente joven, teniendo en cuenta que el 1 de mayo de 1958 asume el primer gobernador. Sin embargo sus orígenes podrían remontarse a 1884.

En el Territorio Nacional neuquino, la trama social durante el período 1884–1955 se va configurando de acuerdo a la presencia que marcan la ocupación militar, la necesidad de organi-

[1] La Provincia del Neuquén se halla ubicada en el noroeste de la Región Patagónica de la República Argentina. Limita al norte con la provincia de Mendoza; al este y al sur con la provincia de Río Negro, y al oeste con la República de Chile. Ocupa una extensión de 94.078 km^2.

zación político–administrativa, la extensión del ferrocarril junto a las obras de irrigación y, fundamentalmente, el inicio de la explotación de petróleo. Esta impronta estatal sobre la sociedad, que continuó desplegándose aun cuando el territorio nacional se convierte en provincia de Neuquén, cristaliza en una economía especializada en actividades extractivas, impulsada desde el Estado nacional. Esta dinámica es la que posibilitó el desarrollo de una burguesía comercial local que prosperó al amparo de la actividad estatal (Bonifacio, 2009).

Si bien ya desde 1918, con el descubrimiento de petróleo en Plaza Huincul, la región crece, tanto económica como administrativamente, merced al impulso del Estado nacional a la región, incluso con nuevos poblados que surgen en torno a la actividad petrolera (Bonifacio, 2009), la relación que establece el Estado nacional con los recursos petrolíferos de este territorio nacional hace que se dilate el momento de su provincialización. Esta situación permanece sin cambios hasta 1955, año en que el presidente Perón la declara provincia, buscando ampliar el mercado interno del país. Para cuando esto sucede, el perfil económico hidrocarburífero ya estaba consolidado. El eje Zapala–Confluencia concentra el dinamismo territorial, al tiempo que las localidades no petroleras quedan relegadas y no encuentran eco en las políticas económicas provinciales (Bonifacio, 2009).

Con respecto a su población, pese a que en la primera etapa de la época finisecular hubo una fuerte presencia chilena y aborigen, el mercado de trabajo estuvo caracterizado por una fuerte demanda de mano de obra, que no llegaba a ser cubierta por la población local, lo cual dio lugar a un significativo aporte inmigratorio de extranjeros, que se extendió hasta la década del 30[2] (Bandieri, 2005).

Se fue construyendo así una sociedad peculiar, caracterizada como "sociedad de frontera", con sectores dominantes representados por una burguesía mercantil, cuyo desarrollo

[2] Población en Neuquén por nacionalidad: 1931 (72,2 argentinos y 27,8% extranjeros) (Mases y otros, 1998, p.19)

económico fue consolidándose a partir de su vinculación con el Estado y su rol de intermediaria comercial con otros sectores sociales: chacareros, estancieros, crianceros y peones rurales del interior (Masés y otros, 1998). La idea de sociedad de frontera remite no solo a los límites con Chile, sino también a "una frontera interna la cual delimita –en términos culturales, sociales y económicos– cuáles son las áreas que han sido relegadas y/o privilegiadas en el proceso de integración de la nación" (Masés y otros, 1998).

> [Este contexto de frontera fue, muchas veces], el humus social y cultural sobre el que se construye una moral de pionero que conduce en general, por el tipo de relacionamiento con el Estado nacional, a tener a la vez que una visión crítica del mismo, un claro oficialismo en la medida que es la inclusión o proximidad al estado, en este caso las instituciones locales, lo que permite la resolución de los problemas particulares y cotidianos. (p. 21)

Este tiempo entraña una identidad en construcción, producto de corrientes migratorias internas y externas que dan lugar a un intenso diálogo cultural, a la vez que conflictivo. Es una sociedad sin límites sociales claros –en donde la movilidad es uno de los rasgos de este período– y, culturalmente, un espacio sin tradiciones (Masés y otros, 1998). Esta cultura de fronteras es quizás la que va aglutinando o concentrando las cuestiones comunes y es fundamental en la construcción de la identidad política provincial.

Ante la crisis del 30, y luego con la Segunda Guerra Mundial, caen las exportaciones de materias primas en el país y, con ello, las importaciones de manufacturas.

> Se formula entonces un modelo de sustitución de importaciones, que da lugar a la traslación de ingresos del sector agrícola al industrial (especialmente de las ramas alimenticia y textil).

> Esto produce una especial activación de la actividad extractiva en la región. (Ganem, 2009, p. 1)

En el plano local, la conformación del espacio de participación política en elecciones presidenciales abre el camino a la provincialización del territorio, marcando así el fin de esta era.

En junio de 1955, fue promulgada la ley nacional por la cual el Territorio Nacional del Neuquén pasaba a ser provincia y, en noviembre de 1957, fue sancionada la Constitución provincial. A partir de entonces, se dan los primeros pasos en la construcción de un Estado provincial, de una dirigencia y un sistema de partidos, como también de una estructura económica propia (Quintar, 2015, p. 2).

Las bases del sistema educativo provincial ya aparecen en la Constitución Provincial promulgando la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico, incluida la secundaria[3].

Este período 1955–1990 está signado por la constitución de Neuquén como Estado provincial, con la aparición de un fuerte liderazgo político representado por el MPN (Movimiento Popular Neuquino), que capta en los polos obreros el voto peronista y asume un discurso en pro del federalismo económico y político, construyendo una narrativa de identidad provincial unida a ideas de progreso, bienestar, federalismo y desarrollo.

A grandes rasgos, se prevé implementar una acción estatal planificadora, orientada a impulsar aquellas "áreas subdesarrolladas" con una potencialidad económica y social "no aprovechada" hasta el momento. En este contexto, durante las décadas siguientes (sesenta y setenta) la producción petrolera

[3] Recién en 1943 nace el nivel medio en el territorio nacional, con la creación de la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la nación, con anexo comercial, mixto y profesional de mujeres. En 1947, se transforma en Escuela Nacional de Comercio y, en 1951, incorpora el anexo de la Escuela Normal. En este mismo año, se crea la segunda Escuela Normal en Zapala y en 1952, se crea la Escuela de Capacitación Obrera en Cutral–Có y una Escuela Nacional de Comercio en Plaza Huincul (Racedo 2000 citado en Equipo FACE –2013–).

se erige en la clave de la política económica del gobierno (Yentel, 2008).

Con una coyuntura política delineada a nivel nacional por el gobierno desarrollista de Arturo Frondizi (1958–1962), que consideró la producción petrolera como factor clave para el crecimiento, se refuerza la concepción de que las localidades "periféricas" no eran objeto de políticas directas, sino que solo serían alcanzadas por efecto del éxito de las localidades centrales (Noya, 2008, p. 7).

En 1964, con el triunfo electoral de Felipe Sapag, comienza el proceso de formación de una burocracia estatal integrada por políticos, técnicos y administradores, que controlaron el aparato del Estado por más de cuatro décadas. De esta manera, fue concluyendo un proceso de conformación de la sociedad neuquina (Bonifacio, 2009).

El directo protagonismo del Estado, que se constituye así como Estado interventor, se enmarca en el período que comprende la década del sesenta hasta finales de los años ochenta. Se caracteriza por el protagonismo de un Estado nacional que ejerce un férreo control en las empresas públicas que explotan petróleo, gas y producen electricidad; y la presencia del Estado provincial, formulando y priorizando la inversión en proyectos de infraestructura social básica. En este período, el Estado promueve y consolida una amplia red de integración, mediante políticas asistenciales que satisfacen la constante necesidad de trabajo y la cobertura de infraestructura de alta rentabilidad social: salud, educación, vivienda y acción social (Bonifacio, 2009).

El sesgo que iba adquiriendo la estructura productiva neuquina atrajo, en los años sesenta, una corriente inmigratoria a ritmo sostenido, dando inicio a un período de creciente expansión demográfica, que trajo consigo un notable proceso de diversificación social y modernización, transformando la fisonomía cotidiana de la provincia. Los migrantes procedían de los sectores medios profesionales de los grandes centros urbanos nacionales y de la clase trabajadora de distintos puntos de las

provincias, así como de familias chilenas que buscaban escapar de la miseria y la dictadura (Palermo, 1988, en Bonifacio, 2009).

La década del setenta es el momento previo al despegue económico y social de la provincia, impulsado tanto por la industrialización de la fruticultura como por la construcción de grandes obras hidroeléctricas y el incremento de la explotación gasífera y petrolífera, y se caracteriza por un mayor ingreso de regalías de estos últimos rubros.

Ya entrados los ochenta y con el retorno al régimen democrático en el país, a nivel local se mantiene la continuidad del gobierno del MPN, en un marco de intensa actividad legislativa de todo orden.

A comienzos de la década de 1960, la provincia tenía dificultades con el *sistema educativo.* Por un lado, problemas con la infraestructura, con el presupuesto y conflictos con el Estado Nacional, del que dependían la mayoría de las escuelas;[4] por el otro, las grandes distancias a las instituciones educativas para los/as estudiantes que provocaban ausencias. En ese año, Neuquén tenía el cuarto lugar en analfabetismo: 19%. Donde tenía mayor presencia el Estado provincial era en las instituciones educativas con una orientación práctica (Blanco et. al., 1998).

Ya en esta década, con el auge de las ideas desarrollistas, los discursos sobre la educación son articulados a partir de considerarla como una inversión para el cambio social. En 1961, se crea el Instituto Provincial del Profesorado Secundario y en 1964, sobre la base de éste, se crea la Universidad Provincial.

"Hacia 1968 persistían aún carencias significativas sobre todo en el ámbito de la enseñanza secundaria. Esta última se orientaba a la atención de las ramas clásicas del ciclo: cursos de escuelas normales, comerciales y liceos." (Blanco et al., 1998, p. 76) Este nivel solo tenía escuelas en las zonas más pobladas de la provincia: Confluencia y Zapala.

[4] En el año 1963, había 153 establecimientos educativos en la provincia, de los cuales 141 eran nacionales (Ministerio de Educación de la Nación, censo escolar de 1970). (Blanco y otros, 1998)

En 1976, comienzan a transferirse las escuelas nacionales a la órbita provincial. Respecto a la matrícula, ya en 1980, tanto de primaria como de secundaria, se duplicó en relación con la década anterior; sin embargo, se conservó un índice alto de analfabetismo en las zonas rurales. En el año 1978, se lanza el programa EMER[5], que intenta atender esta situación deficitaria de los espacios rurales. Este programa es el que también será el inicio del programa EMETA[6], del cual una de las escuelas de la muestra es heredera.

- **Las políticas neoliberales en la década de los 90**

La década de 1990 está marcada por las rupturas y cambios con el orden precedente. En especial en el plano local está signada por la escisión al interior del partido gobernante, que no solo se traduce en lo legislativo, sino que también se traslada a toda la sociedad. Junto con la crisis del Estado interventor, la implementación de políticas neoliberales a nivel nacional y la fisura en circuitos productivos tradicionales, como es el caso de la ganadería menor, darán como resultado un escenario cualitativamente distinto.

Tras años de manejo estatal de la explotación, con el inicio de la etapa de corte neoliberal, en 1991 se concreta la privatización de la explotación petrolera y el Estado provincial comienza a percibir, en materia de ingreso público, una pequeña porción de las regalías hidrocarburíferas abonadas por las empresas privadas (Bonifacio, 2011).

El partido hegemónico –el Movimiento Popular Neuquino (MPN)– que, desde hace más de cuarenta años, gobierna ininterrumpidamente la provincia, en esta década vio suceder la alternancia en la gobernación de las dos figuras fuertes de la política provincial: en 1991, Jorge Sobisch asume como gobernador impugnando el tradicional liderazgo de Felipe Sapag.

---

[5] EMER :Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural

[6] EMETA: Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria

Al iniciar la década, la gestión de Sobisch se identificará por la fuerte puesta en cuestión del anterior "modelo neuquino" de Estado planificador y el inicio de una serie de medidas acordes con las que se venían llevando adelante a nivel nacional.

Como resultado de estas modificaciones estructurales, y de manera abrupta, se hace presente la imagen de un Estado muy distinto a aquel Estado interventor de las décadas anteriores, destacado por sus aportes en materia de salud, educación y vivienda y como proveedor de fuentes de trabajo.

> [En este sentido], la provincia se había modernizado, teniendo como principales fuentes de financiamiento las regalías, la coparticipación federal de impuestos y los aportes no reintegrables transferidos por el Estado Nacional. Ahora pasó a obtener sus fondos de un nuevo régimen de coparticipación federal, de los tributos provinciales. (Bonifacio, 2011, p. 74)

Se podría decir que este período, que da en llamarse "fase del Estado neoliberal", plantea una lógica de intervención en la que emerge la privatización de las empresas estatales. En este transcurso, no se modifica la base de sustentación productiva anterior, fundada en la extracción de hidrocarburos, pero desaparece la presencia de un Estado nacional que transfería recursos financieros para la inversión de actividades productivas. Aquí la intervención estatal contribuye a la conformación de una sociedad polarizada, caracterizada por un creciente proceso de desintegración con altos niveles de conflictividad social.

En este nuevo contexto, la casi totalidad del valor agregado procedente de la rama "extracción de petróleo y gas" no se plasmó en inversiones dentro del territorio provincial, lo que se puso rápidamente en evidencia en la mayoría de los sectores de la sociedad (Bonifacio, 2009).

> En 1991 se concretiza el proceso de privatizaciones que modifica la forma de intervención del Estado y las relaciones

> entre las empresas, ahora privatizadas, con la economía y la sociedad en su conjunto. (Bonifacio, 2009, p. 72)
>
> Estos procesos inmediatamente impactaron en la capacidad del Estado para seguir desempeñando el rol que históricamente había asumido y sumieron a la sociedad en una profunda crisis que se manifestó especialmente en el abrupto crecimiento de las tasas de desocupación y el aumento de las desigualdades sociales, así como en la decadencia de los sistemas de educación, salud y vivienda. En fin, el neoliberalismo se instaló en Neuquén y trajo aparejada una nueva forma de articulación entre el Estado y la economía y una nueva trama de relaciones entre el Estado y la sociedad. (Bonifacio, 2009, p. 74)

Con las riendas de la economía privatizada y el aumento del desempleo (16,5 % para el año 1995), el lugar del Estado se transforma. Esto es mucho más notorio para el caso de los municipios pequeños y "periféricos", los que, bajo la órbita del Estado provincial, quedan con muy poco margen de maniobra.

En este panorama, aquellas localidades que no tenían un perfil productivo propio y sostenido sintieron con mayor fuerza su exclusión.

> En este escenario el Estado provincial pretendió salvar estas contradicciones desplegando un conjunto de prácticas políticas que legitimasen un modelo de acumulación excluyente y sin perspectivas de sustentabilidad a largo plazo.
>
> En este sentido, la lógica de funcionamiento del Estado provincial se podría caracterizar de la siguiente manera: Por un lado ha realizado una 'alianza estratégica' con la empresa Repsol–YPF y un puñado de empresas extranjeras. Esta alianza reproduce una estructura productiva de tipo enclave que produce una sociedad excluyente y degrada el medio ambiente. Por otro, para contener el proceso de desocupación y exclusión social que genera esta forma de producción, ha tenido que adoptar una política social destinada a encubrir la expoliación

> que significa mantener una estructura productiva de estas características. (Bonifacio, 2009, p. 76)
>
> Desde octubre de 1995**,** el gobierno provincial neuquino comenzó a financiar y subsidiar programas de emergencia ocupacional. La ley 2128 comenzó a auxiliar, en 1995, alrededor de 12.000 trabajadores desocupados que inicialmente comenzaron cobrando 200 pesos; a fines del año 2000 la cantidad de beneficiarios ascendía a algo más de 8.000 personas que cobraban 150 pesos […]. La importancia que habían adquirido estos planes en el mercado de trabajo neuquino se advierte en que para el año 2001 daban cobertura a aproximadamente al 7,4% de la PEA [población económicamente activa] y al 30,3% de los desocupados contabilizados por el Censo. (Bonifacio, 2009, p. 84)

Muchos de los recursos nacionales y provinciales que a través de diversos programas se destinaban a los sectores de menores recursos, eran enviados a los municipios, desde donde se distribuían según criterios establecidos.

Respecto del crecimiento económico de la provincia, para el período 1993–2000 y en relación con el PBI nacional, el PBG (producto bruto geográfico) no sufre recesiones fuertes como las que presenta el primero a partir del año 1998. En valores porcentuales, contra un fluctuante 17,1 % de crecimiento del PBI nacional, el PBG neuquino asciende a un 44,3% (Bonifacio, 2011).

Como en muchas de las provincias que atravesaron el proceso de privatización de empresas estatales –sobre todo de las hidrocarburíferas–, y a pesar del ascenso en los porcentajes del PBG, Neuquén sufre un crecimiento acelerado de las tasas de desocupación, en contraste con años anteriores, en los que abundaban las fuentes de trabajo. En este sentido, respecto de la evolución de los valores según datos censales comparados a partir de los relevamientos de 1991 y 2001, "mientras la población total creció casi un 22% y la PEA lo hizo en un 27,6%, la población ocupada se incrementó apenas un 3% y la desocupación trepó del 6,4% en 1991 al 24,4% en 2001, registrando un

incremento del 385,4%" (Bonifacio, 2011, p. 77).

Haciendo un análisis más pormenorizado, en relación con el mismo lapso, si para 1991 los asalariados públicos representaban un 28%, este valor se acrecienta en 2001, arrojando un 34%. Por su parte, los asalariados privados, que en 1992 representaban el 71,5% del total de la población ocupada, en 2001 pasan a representar el 63% (Bonifacio, 2011). Este paradójico aumento del porcentaje de asalariados públicos responde a otro factor también característico de la provincia por estas décadas: los "planes de empleo".

> En un escenario donde la desocupación se convirtió en una dura realidad para casi un cuarto de la población, el Estado debió suministrar en forma masiva 'planes de empleo', lo cual explica una buena parte del incremento del empleo estatal, ya que 'los beneficiarios' de estos planes pasaron a ser contabilizados como asalariados públicos. (Bonifacio, 2011, p. 67)

Ante esta situación, diferentes sectores de la sociedad plantean desacuerdos con la corriente privatizadora que se plantea en la provincia y el retiro del Estado. En esta línea es que comienzan las puebladas que, desde Cutral–Có y Plaza Huincul, instalan una nueva estrategia de lucha y resistencia: los piquetes. También los sindicatos que agrupan a los empleados estatales fueron actores muy presentes en la escena pública, con constantes paros y movilizaciones (Rivas, 2003).

En el plano de la educación, la década de los 90, en el país, plantea, desde sus configuraciones discursivas (Foucault, 1999, 2007), el acento en "la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo y donde conceptos tales como 'gestión', 'proyecto', 'innovación', 'reflexión', 'autonomía', 'nueva escuela', 'cambio', 'participación/democracia', 'autogestión', se afianzaron como el nuevo paisaje discursivo". (Ball, 1994 y 1997; Youdell, 2006; Whitty, 2002; Da Silva, 1998; Popkewitz, 1996; en Grinberg, 2009, p.82). Es en esta línea que la

provincia de Neuquén aborda esta década con la transferencia de los establecimientos de nivel medio y superior no universitario, la firma del Pacto Federal Educativo y las primeras acciones en torno a la instrumentación de la reforma educativa (Rivas, 2003).

Es en este período que, a nivel nacional, se lleva adelante el proceso de implementación más fuerte de aquellas acciones involucradas en la aplicación de la Ley Federal de Educación; sin embargo, en la provincia de Neuquén se planteó un rechazo casi unánime de la comunidad docente a esta ley, con un fuerte liderazgo del gremio ATEN (Asociación de trabajadores de la educación de Neuquén).

A la vez, es en estos años que se realiza el mayor ajuste salarial de la década en la provincia. Medidas tomadas a través de 10 decretos imponen el "ajuste" en diciembre de 1995. Una de ellas, la reducción del plus por zona desfavorable para toda la administración pública provincial, junto con otras acciones (cobertura de licencias, congelamiento de la antigüedad docente, reducción de montos para docentes según categorías de escuelas en las que trabaja, etc.), agrava el conflicto entre la oposición política y el gobierno, en especial con el gremio de los docentes, ATEN, que llegó a paralizar no sólo el avance de la transformación educativa nacional sino cualquier otra acción que pueda ser percibida por los docentes como una violación a sus derechos laborales (Rivas, 2003 y Blanco, 2004). Es así como se consolida un escenario de permanente conflicto entre el gobierno y los gremios docentes.

En 1992, el número de establecimientos educativos oficiales y privados ha venido disminuyendo, en tanto los cargos docentes y el número de alumnos matriculados[7] se han incrementado. Tal es así que, en el periodo 1992–1996, los centros de enseñanza oficiales pasaron de 797 a 660". (Blanco y

[7] Los cargos docentes en el sector público se incrementaron de 13.580 a 15.465 y la matricula inicial en la educación pública pasó de 122.397 alumnos a 138.200. (Blanco, y otros 1998)

otros 1998). Igualmente, el rol de la educación pública sigue siendo muy significativo en esta etapa en la provincia, teniendo el 91,8% de los estudiantes bajo su órbita. La enseñanza privada era muy pequeña e incipiente en estos años.

- **La crisis en los 2000**

Diciembre de 2001 marca, en la historia argentina, el hito fundamental de una realidad en la que se condensaron y estallaron las contradicciones del neoliberalismo de las últimas décadas. Esta crisis da paso a una fuerte recesión a nivel nacional, afectando gravemente el balance de divisas, un alto endeudamiento externo y la fuga masiva de capitales. Argentina se declaró en *default* y el consiguiente colapso de la convertibilidad, en el marco de una profunda crisis financiera, terminó dejando al país en situación de agonía.

Cabe recordar que este período estuvo atravesado por demandas contradictorias y en tensión que, por un lado, apelaban a los lazos de solidaridad y movilización popular frente a la incapacidad estatal; y por el otro, un imperioso llamado al orden y a la recomposición de la institucionalidad frente a la amenaza de disolución social, obligados a negociar con un sistema político en profunda crisis de representatividad. Este escenario de aguas divididas, que conmovió hasta los cimientos la legitimidad del régimen político, abrió un formidable e inédito proceso de participación popular, mientras el Estado pugnaba por la recuperación de su rol monopólico de la gestión social.

A principios de 2003, la necesidad de una recomposición política desde el llano fue dejando lugar a una creciente expectativa de "normalidad", que ganó terreno en el mensaje social del presidente Néstor Kirchner, con un proyecto permeable a los reclamos del movimiento popular, cuya retórica antineoliberal se amparaba en la emergencia de un nuevo polo latinoamericano (Svampa, 2008).

En ese momento, la población de Neuquén era de 474.155 habitantes, con un peso relativo del 1.3 % sobre la población

total del país, que ascendía a la sazón a 36.260.130 habitantes (una densidad de 5 habitantes por km2), de acuerdo a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, publicados oportunamente por el INDEC.

En la provincia de Neuquén vuelve a ganar el Gobernador Sobisch[8], representante del proyecto neoliberal en el MPN. Asume con medidas como el despido de personal contratado en el Consejo de Educación, la puesta en marcha de un proyecto de autogestión educativa, la disposición de realizar las jornadas en horario extraescolar, entre otras cuestiones que contribuyeron a tensar las relaciones en el sistema educativo.

De este modo, el gobierno decide suspender la aplicación de la Ley Federal de Educación y producir cambios en la cúpula del CPE.

En educación, en términos generales, podemos decir que el plan de gestión, se propone objetivos de mediano y corto plazo, ninguno de los cuales incluye puntos de la Ley Federal de Educación. La última gestión del gobernador Sobisch termina con el asesinato de un maestro[9], producto de la represión policial ante un corte de ruta, en el marco de una protesta de los trabajadores de la educación: ATEN.

En el año 2006, se sanciona la Reforma Constitucional de la provincia, en la que, entre otras cosas, se extiende la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio completo**.**

A la vez, ese mismo año, a nivel nacional, se sanciona la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN), con la que se vuelve a modificar la estructura del sistema en general, retornando a la estructura anterior. Pero se extienden los años de

---

[8] Jorge Sobisch es tres veces gobernador de la provincia, con un período intermedio –del 95 al 99– en el que es Felipe Sapag. Períodos de Jorge Sobisch como representante del MPN: de 1991 a 1995, de 1999 a 2003 y de 2003 a 2007. Luego, Jorge Sapag, también del partido provincial, por dos períodos consecutivos: de 2007 a 2011 y de 2011 a 2015.

[9] Carlos Fuentealba muere el tres de abril 2007, esto trae una crisis al gobierno provincial de impacto nacional.

obligatoriedad, que abarca desde el último año de la Educación Inicial (5 años de edad) hasta el último año de la escuela secundaria (17 o 18 años de edad), acumulando entre 13 y 14 años de escolaridad obligatoria, según la modalidad y las jurisdicciones. Para Neuquén, esto no significó ningún cambio ya que con la primera ley solo algunas escuelas habían adoptado la estructura de la Ley Federal de Educación (algunas privadas y un plan acotado en pocas escuelas del interior).

En lo que respecta a las escuelas secundarias, en el año 2006, la provincia contaba con un total de 114 escuelas, de las cuales 91 eran públicas y 23 privadas (20%). La matrícula del nivel medio para este año fue de 46.076 estudiantes, de los cuales 41.130 eran del sector estatal (89%) y 4.946 del sector privado (11%).

En el 2014, se sanciona Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén Nº 2945. En su primer artículo, plantea: "La educación y el conocimiento son un derecho personal y social, y un bien público. Ambos son una obligación indelegable, imprescriptible e inalienable del Estado provincial".

A su vez, el Estado provincial es el responsable de fijar la política pública en las instituciones educativas, a través del CPE. En su artículo 11, plantea que El Estado provincial, reconoce, autoriza, supervisa y regula el funcionamiento de las instituciones educativas a través del Consejo Provincial de Educación.

2. Aspectos sociodemográficos y económicos de la provincia de Neuquén hoy. Los jóvenes y el trabajo

La provincia de Neuquén cuenta con una población de 551.266 según el censo 2010, habiendo crecido, en diez años, el 16,3%.

Cuadro 1: Provincia del Neuquén. Población total y variación intercensal absoluta y relativa por Departamento. Años 2001–2010

Departamento	Población		Variación absoluta	Variación relativa (%)
	2001	2010		
Total	**474.155**	**551.266**	**77.111**	**16,3**

Nota: la población total incluye a las personas que viven en situación de calle.
Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

A la vez, "El crecimiento demográfico de Neuquén en los años 1970 a 2001 fue muy superior a la media nacional. La evolución del 2001 al 2010 también, pero con una notoria desaceleración, producto de la falta de atracción de trabajadores hacia Neuquén en ese período de crisis provincial" (Noya y Gerez, 2015). También, Neuquén cuenta con una población joven: el índice de envejecimiento[10], según censo 2010, en el país es de 40,2%; en cambio, en Neuquén, es de 24%.

En relación con el crecimiento productivo, la provincia de Neuquén tiene tres fuentes destacadas: las actividades agroindustriales del complejo frutícola Alto Valle, el aprovechamiento de recursos hidroeléctricos y la explotación petrolera y gasífera. Según Noya y Fernández (2004), el modelo de crecimiento económico de la provincia se puede caracterizar como exógeno de extracción y servicios, asimilables a un capitalismo de enclave[11]. Este tipo de economía extractiva (gas y petróleo) produce la dependencia en la renta petrolera y la escasa innovación e imposibilidad de desarrollar actividades industriales en otras esferas productivas. Es decir, más del 60% de la riqueza generada corresponde a la explotación del petróleo y gas, lo que provoca

[10] Índice de envejecimiento= población de 65 años y más x100

[11] Enclave ya que se plantea la extracción del recurso natural hasta el agotamiento, con consecuencias en la estructura del trabajo y en la distribución del ingreso (Noya y Fernández, 2004).

una alta dependencia de la ganancia que genera este recurso no renovable, lo que, a su vez, produce escasa diversificación en los puestos de trabajo. Según Noya y Gerez (2010), este modelo económico provoca cierto riesgo a futuro con respecto a su sustentabilidad. En la misma línea de análisis, Preiss O. y Landriscini G. (2011) proponen que el modelo económico plantea riesgos en la sustentabilidad futura de la economía provincial, ya que los precios favorables de los hidrocarburos han permitido expandir el gasto público y privado, pero se cuenta con una

> …reducida diversificación de la matriz productiva y la concentración en la explotación de recursos naturales no renovables que no constituyen eslabonamientos industriales en territorio neuquino. Queda planteada la necesidad de sumar nuevas fuentes de dinamismo a la producción de bienes y servicios, en línea con el propósito de alcanzar una mayor diversificación de la economía provincial, que permita valorizar la capacidad y conocimiento de la población, la interconexión entre el sistema económico y las instituciones educativas, el potencial existente en las regiones más postergadas en la esfera agrícola y turística, la infraestructura de comunicaciones que integra el territorio, por mencionar sólo algunas de las potencialidades actuales que difieren sustancialmente de aquellos escenarios que configuraban las condiciones iniciales del 'despegue' en los años ´60". (pp. 12-13)

Si bien la situación en la Provincia ha cambiado en estas dos décadas, aún sigue siendo innegable la importancia que la producción hidrocarburífera tiene en el nacimiento y desarrollo del territorio, en especial en algunas localidades de la provincia. En la evolución del Producto Bruto Geográfico (PBG) desde el año 1993 al 2012 (en valores constantes), dividido en la aportación al mismo del Sector C correspondiente a la Minería y del resto de los sectores, se observa igualmente que el crecimiento de 1% del promedio anual del PBI, en esos años, en la actividad minera plantea valores de – 2%. (Noya, 2015)

Con respecto a las categorías ocupacionales de la pobla-

ción, encontramos que el sector asalariado público representa el 30,8% (disminuyendo con respecto al 2001, que era el 36%) y el sector salariado privado representa el 47,9%, habiendo aumentado con respecto a 2001, que representaba el 39%, con 59.745 personas. En 2001, los trabajadores en cuenta propia representaban el 16,3% y en el 2010, baja al 14,3%, según datos del censo 2010.

Cuadro 2: Población ocupada. Prov. del Neuquén. Año 2001

Categoría ocupacional	Población ocupada de 14 años y más		Población ocupada de 18 a 24 años por edad simple según categoría ocupacional	
Total:	**152.332**		**20.352**	
Obrero/empleado sector público	56.021	36, 7%	4.919	24%
Obrero/empleado sector privado	59.745	39,2 %	11.716	57,5%
Patrón	6.771	4,4 %	234	1,14%
Trabajador por cuenta propia	24.865	16%	2.293	11,2%
Trabajador familiar con sueldo	1.053	0,69%	329	1,6%
Trabajador familiar sin sueldo	3.877	2,5%	861	4,2%

Elaboración propia. Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001

Cuadro 3: Población ocupada. Prov. del Neuquén. Año 2010

Categoría ocupacional	Población ocupada de 14 años y más		Población ocupada de 18 a 24 años	
Total:	**252.845**		**34.993**	
Obrero/empleado sector público	77.898	30,8%	28.563	81,6%
Obrero/empleado sector privado	117.862	47,9 %		
Patrón	12.362	4,9%	913	2,6%
Trabajador por cuenta propia	37.414	14%	4.244	12,1 %
Trabajador familiar	7.309	2,9%	1.273	3,6%

Elaboración propia. Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010

Según los datos proporcionados por la Dirección de Estadísticas y Censos[12], la población ocupada, de más de 14 años, es de 252.845, de los cuales 34.993 son jóvenes entre 18 y 24 años. Representan un 13,8% de la población ocupada. Esta población joven, en estos últimos años, oscila entre un 40% de ocupación y más de un 50% de inactividad tal como lo muestra el diagrama que sigue. Como postulan Noya y Fernández (2004), son los jóvenes una de las categorías sociales más afectadas por la desocupación. La composición de la población provincial hace prever que, año tras año, un número mayor de jóvenes irán incorporándose a la población activa, provocando –simultáneamente– que esos mismos jóvenes no logren encontrar trabajo a pesar de buscarlo.

En 2014 tasa de desocupación fue del 16%, el porcentaje de inactivos de un 54% de la población joven.

Cuadro 4: Jóvenes 18–24 años por condición de actividad 2014. Provincia de Neuquén

2014	
Ocupado	**24.844**
Desocupado	**4.739**
Inactivo	**35.609**
	65.192

Elaboración propia. Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos en base a datos Encuesta anual de hogares urbanos

A la vez, podemos decir que esta provincia, cuya riqueza económica se centraliza en la actividad primaria de la explotación de recursos no renovables, concentra la masa laboral en el

[12] Dirección Provincial de Estadística y Censos. Datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos relevamiento del 3er trimestre a nivel provincial contemplando el Aglomerado Neuquén–Plottier y el resto de la provincia.

sector "servicios" de la provincia. De esta manera, tal como afirman Noya y Gerez (2010), la rama del sector primario es la que crea menos fuente de trabajo, ocupando sólo el 5%, mientras que contribuye con el 62% de la riqueza de la provincia.

Estas características que asume el mercado laboral son una tendencia que se visualiza y se profundiza en estos últimos diez años.

En la población mayor de 14 años, las ocupaciones están concentradas especialmente en gestión administrativa, jurídica, contable y financiera, con un 15,2%; le siguen, luego, construcción e infraestructura, con un 11,5%; ocupaciones de la limpieza doméstica y no doméstica, 10,4 % y educación, 9% (Censo 2010).

En esta población, las ocupaciones en la producción agrícola representan el 1,6% y la producción ganadera, apícola–avícola, forestal y de caza, 1,7%. Entre ambas representan aproximadamente el 3% de la ocupación.

Estos valores están aproximadamente iguales en lo que hacen a las ocupaciones de producción extractivas, que representan el 3 %; en Ocupaciones de la producción de energía, agua y gas, solo un 0,5%.

En las áreas de servicios, petróleo y agricultura, se encuentra el 35 % (10087) de los jóvenes ocupados, de los cuales 21, 3 % (6158) alcanzan como máximo estudio la secundaria incompleta. De todos estos, 12, 2 % (3404) son del área de servicios.

En la franja etárea de 18 a 24 años, la concentración mayor en áreas de ocupación se encuentra en la construcción, con un 17,2% y en la comercialización, con un 13,83%. Luego, con aproximadamente entre un 10 % y 11% se encuentran las ocupados en limpieza doméstica y no doméstica y gestión administración, jurídico, contable y financiero respectivamente. Tal como lo muestra la Cuadro 5 de la población de 18 a 24 años estimada según la rama de actividad explotación de petróleo por año y nivel educativo en el 2014 (Encuesta anual de hogares

urbanos. Dirección Provincial de estadística Neuquén), las actividades en las que se concentran están relacionadas con actividades de apoyo a la explotación de otras minas y canteras o extracción de petróleo crudo y gas natural, en las que los niveles de instrucción en donde está la mayoría es, como máximo, la secundaria incompleta. Por ejemplo, en el 2014, del total de jóvenes ocupados en esa rama 8,6% (2501), el 6% (1495) tienen secundaria incompleta, mientras que los que poseen secundaria completa representan el 2,6%. Los que tienen la secundaria completa en su mayoría están ocupados en extracción de petróleo crudo y gas natural.

Otro dato relevante, teniendo en cuenta que los egresados/as de estas escuelas están orientados a electromecánica y al sector agropecuario, también encontramos un bajo número de ocupados jóvenes y, a la vez, la mayoría tiene, como máximo, la secundaria incompleta, tal como se ve en la tabla "Población de 18 a 24 años estimada según rama de actividad agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca por año y nivel educativo". Cuanto a la rama de actividad agricultura, etc., del total de ocupados (4,4%) el 3,9% posee hasta secundario incompleto y sólo el 0,5% secundario completo y más.

Es decir que si bien en el imaginario de la sociedad neuquina hay, quizás, por referencia histórica –y revitalizado por el descubrimiento de nuevas áreas de explotación, como Vaca Muerta–, una expectativa de trabajo en el petróleo, las estadísticas revelan, en general y en particular, que es una minoría la que se encuentra trabajando en esta área y muy pocos son jóvenes. A la vez, en donde están trabajando se presume que son actividades de baja calificación, ya que se requiere solo primaria como escolaridad completa.

Cuadro 5: Población de 18 a 24 años estimada por rama de actividad (petróleo, servicios y agricultura) según nivel educativo alcanzado. Año 2014

Áreas /Nivel educativo	Petróleo	Servicios	Agricultura
Hasta Secundaria incompl.	6%	12,2 %	3,9%
Sec. Completa o mas	2,6%	10,2 %	0,47 %
Porcentaje total por área	8,6%	22,47%	4, 4%

Elaboración propia en base a la Encuesta anual de hogares urbanos. Dirección Provincial de estadística Neuquén

A la vez, no solo la edad es importante en el ingreso al mercado de trabajo, sino también la influencia del nivel de educación alcanzado es destacable como diferenciador a la hora de conseguir trabajo.

> [Tal es así que se encuentra] una situación más desfavorable para el grupo de jóvenes en relación al grupo de adultos y para el grupo de población que posee un menor nivel de instrucción. Esto significaría que si bien, tener el secundario finalizado no implica la inserción inmediata, sí es una herramienta más para cumplir con los requerimientos solicitados para los puestos de trabajo. (Álvarez et. al., 2009)

Sin embargo, en función de los valores antes mencionados, si bien es una edad en la que aún se está estudiando en el caso de secundarias aún incompletas o universidad o terciario en curso, los que se encuentran trabajando en la áreas antes mencionadas (petróleo, servicios y agro) son jóvenes sin secundario en su mayoría.

Cuadro 6: Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según nivel educativo. 2014. Provincia del Neuquén

Año	Nivel Educativo	Condición de Actividad		
		Ocupado	Desocupado	Inactivo
2014	Primaria Incompleta (incluye educación especial)	346	–	1.135
	Primaria Completa	1.917	692	2.918
	Secundaria Incompleta	13.451	2.497	16.371
	Secundaria Completa	5.082	1.550	3.167
	Superior Universitaria Incompleta	2.984	–	11.721
	Superior Universitaria Completa	1.064	–	–
	Sin instrucción	–	–	297

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la dirección Provincial de estadística Neuquén

De los 28844 jóvenes ocupados la mayoría 54,5 % alcanza como máximo nivel secundaria incompleta. Esto también plantea nuevas preguntas con el lugar del título secundario como habilitador de puestos de trabajo.

Tal como lo muestra la tabla siguiente en el 2014 es significativo que el 46 % de la población de 18–24 años se encuentra estudiando. Y un número menor con secundaria completa está inactivo (3167).

Cuadro 7: Población de 18 a 24 años estimada por condición de actividad según condición de asistencia y nivel educativo alcanzado. Año 2014

Condición de asistencia	Nivel educativo alcanzado	Condición de actividad			
		Ocupado	Desocupado	Inactivo	Totales
Sí, asiste	Primaria (incluye educación especial)	0	0	961	
	Secundaria	2652	1099	13106	**16857**
	Superior Universitaria	2499	0	11075	**13574**
	Ns./Nr.	0	0	0	
No asiste, pero asistió	Primaria Incompleta (incluye educación especial)	346	0	174	**520**
	Primaria Completa	1917	692	2918	**5527**
	Secundaria Incompleta	10799	1398	3265	**15462**
	Secundaria Completa	5082	1550	3167	**9799**
	Superior Universitaria Incompleta	485	0	646	**1131**
	Superior Universitaria Completa	1064	0	0	**1064**
	Sin instrucción	0	0	0	
	Ns./Nr.	0	0	0	
Nunca asistió	Sin instrucción	0	0	297	**297**
Totales		**24844**	**4739**	**35609**	**65192**

Fuente: Elaborado por la Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, en base a los datos disponibles en INDEC. www.indec.gov.ar.\Sociedad\Microdatos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos.

3. El Sistema Educativo neuquino.

La educación neuquina está caracterizada por una hegemonía del sistema estatal.

La provincia, en el 2010, cuenta con 759 establecimientos educativos, de los cuales 12,78% pertenecen al sector privado y 87,22% al sector público (662 establecimientos).

En estos establecimientos hay 119 unidades educativas de Nivel Medio Común (aquí se incluyen las escuelas técnicas, no las escuelas de adultos), de las cuales 93 son del sector estatal y 26 del sector privado.

El Consejo Provincial de Educación, que fue creado por la ley provincial Nº 242 del año 1961 como área de gobierno responsable de organizar, dirigir y administrar la educación de las escuelas de la provincia. Sin embargo, a partir de 1987, año en el que se crea "el Ministerio de Educación y Cultura, que tiene la facultad de "fijar las políticas educativas de la provincia de Neuquén en todos los niveles y modalidades", las funciones del CPE[13] quedan restringidas a "atender la ejecución" de la política educativa y se transforma en un instrumento de aplicación de orden técnico y pedagógico (Barco, 2004: 309 en Roldan 2015). A lo largo de los años, van modificando Ministerio o Secretarias, pero se mantiene la restricción de las competencias en la ejecución de las políticas educativas del CPE.

El Decreto 1984/09, modifica la estructura orgánica del Consejo Provincial de Educación, (dependiente de la Secretaria de Estado de Educación, Cultura y Deporte) estableciendo a la Dirección General de Nivel Medio y la Dirección General Técnica y Formación Profesional dependientes de una Coordinación Educativa.

---

[13] Este organismo nace como el encargado de organizar y administrar la enseñanza de todos los niveles (no el universitario). Está compuesto por un presidente y dos vocales, elegidos por el Poder Ejecutivo; dos vocales elegidos directamente por los docentes en actividad y un vocal en representación de los Consejos Escolares.

- **Escuelas secundarias y trabajo**

El nivel secundario está a cargo de la Dirección General de Nivel Medio, del CPE; la Directora de Nivel Medio –en el año 2013– plantea la problemática que genera la existencia en la provincia la cantidad de planes de estudios y que, al carecer de un diseño curricular provincial, no resulta fácil la organización del sistema. Ni siquiera las escuelas de la misma modalidad comparten –necesariamente– el plan de estudios: plantean diferencias en materias y cargas horarias. Incluso, a partir de la introducción de modificaciones a los planes de estudio más tradicionales, se han creado modalidades nuevas y numerosas orientaciones dentro de las modalidades tradicionales (Bachiller, Comercial y Técnica). Estas creaciones suelen estar basadas en los más diversos criterios: de necesidad regional, temas de interés de los alumnos/as, etc[14].

Desde 2006 hasta el presente, se han dado numerosos intentos de reducir esta diversidad por parte de la gestión provincial, sin obtener grandes cambios. Últimamente, la reforma del nivel a partir de los parámetros nacionales fue aprobada en 2014 y derogada en 2015. El gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar una modificación de la organización y las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias. Sin embargo, en la provincia de Neuquén, no se ha podido plasmar en políticas concretas que articulen con las escuelas secundarias.

En el 2013, en una entrevista a los directores de Media, Técnica, Planeamiento, plantean igualmente algunos de los planes que en el nivel se están desarrollando. Por un lado, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia – 81 públicas y 9 privadas– se encuentran incluidas en

[14] Este es el caso de la nueva orientación (Tecnicatura en Alimentos) de la escuela 2. Fue creada por el equipo directivo y docentes de la escuela con asesoramiento de un equipo de la Universidad Nacional del Comahue.

los denominados "Planes de Mejora Institucional",[15] que prevé la Nación. Por otro lado también en la provincia se encuentra el Plan Fines alcanza en el 2013 a 2600 estudiantes, a principios de ese año había ya 4500 inscriptos nuevos. Este se implementa en las dos modalidades: la terminalidad de estudios, para la finalización de 4° y 5° y para mayores de 21 años, un bachillerato con modalidad modular.

Respecto a la cantidad de unidades educativas de educación media, hay 119, de las cuales 24 son escuelas técnicas (3 son agropecuarias).

Escuelas secundarias comunes en números: bachilleratos, comerciales y técnicas

Para mostrar una cohorte completa en las tablas que siguen detallamos la matrícula de todas las escuelas de la provincia, con las diferentes modalidades en el período 2008/9–13.

En la primera tabla, con la modalidad "bachiller" y "comercial", cohortes 2009–2013. Inician el año 31.879 estudiantes y terminan, en 5 años, 4.154. Esto refleja que, durante este período, el índice de retención fue del 41,11%, y que hay un desgranamiento de 58,89%[16].

[15] Según la Resol. 88/09, Cap. 4, "Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados."

[16] Tasa de desgranamiento: Es el cociente entre la cantidad de alumnos de la cohorte que no terminaron el último año de estudios y los alumnos que ingresaron con la cohorte.

Tasa de retención: Cociente entre la matrícula del último grado y la matrícula que ingresó con la cohorte.

Cuadro 9: Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel medio. Carreras de 5 años (bachiller y comercial). Provincia de Neuquén. Cohorte 2009–2013

Año de estudio	Año calendario				
	2009	2010z	2011	2012	2013
Total	31.879	32.812	33.646	33.948	33.633
1er año	10.104	10.062	10.142	10.235	10.114
2do año	7.682	7.733	8.083	8.078	8.161
3er año	5.219	6.007	6.225	6.382	6.149
4to año	4.821	4.885	5.022	4.969	5.055
5to año	4.053	4.125	4.174	4.284	4.154

Fuente: Relevamientos Anuales 2009–2013– DINIECE – Depto. de Estadística –Dirección de Planeamiento Educativo – Consejo Provincial de Educación

En este sentido, las escuelas secundarias técnicas, que cuentan con un 30% aproximado de la matrícula de las escuelas secundarias comunes, tienen un índice de retención del 34,5% y de desgranamiento, del 65,50%.

Cuadro 10: Matrícula por año calendario según año de estudio. Modalidad común. Nivel medio. Carreras de 6 años (técnica y agropecuaria). Provincia de Neuquén. Cohorte 2008–2013

Año de estudio	Año calendario					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	**12.545**	**13.003**	**13.441**	**13.788**	**13.605**	**13.858**
1er año	3.814	3.784	3.715	3.729	3.595	3.747
2do año	2.917	3.037	3.160	3.214	3.049	3.208
3er año	2.119	2.185	2.321	2.365	2.242	2.313
4to año	1.487	1.567	1.678	1.844	1.882	1.801
5to año	1.267	1.296	1.373	1.451	1.558	1473
6to año	941	1.134	1.194	1.185	1.279	1.316

Fuente: Relevamientos Anuales 2009–2013– DINIECE – Depto. de Estadística –Dirección de Planeamiento Educativo – Consejo Provincial de Educación.

- **La articulación escuela secundaria y trabajo**[17]

Desde la constitución del sistema local[18] ha tenido mayor peso en la agenda educativa neuquina la problemática referida a la educación primaria, para garantizar la provisión del servicio, y con ello se evidencia el fuerte foco en el gobierno del sistema. Esto produce un fuerte impacto en la historia de la articulación entre educación y trabajo, que tradicionalmente se ha considerado ubicada *al término* de la educación primaria, ya sea en el nivel medio o en sistemas posprimarios de formación profesional.

El escenario de los ’90, en todo el país, se alojó, por un lado, en la crisis orgánica del sistema educativo público y, por otro, en la crisis del mercado de trabajo tal como se lo conocía hasta entonces. Dicha crisis afecta a la sociedad en sus principales organizadores sociales y afecta el lugar del trabajo y la identidad de los trabajadores que habían recibido como herencia el modelo del viejo trabajador fordista. En el país, a partir de la Ley Federal de Educación, el nivel polimodal pretendió articular educación con trabajo (en el marco de las políticas de los ‘90).

---

[17] Este apartado se basa en artículo “Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén” de Martínez, Fernández, Ganem (2009). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 5 Nº4. Rosario, Laborde, –.

[18] Desde la dimensión normativa ligada al gobierno de la educación y sus leyes, y destacaremos aspectos relacionados a cómo la escuela media se relaciona o se relacionó con el trabajo.

La estructuración y gobernabilidad del sistema en la provincia se constituye a partir de tres normativas fundantes:

< En 1957, se sanciona la Constitución Provincial, en la que se señala el privilegio de la difusión de la educación primaria. Introduce enunciados que relacionan la educación con el trabajo junto con el mandato de crear escuelas especializadas en ramas.

< En 1962, se sanciona la Ley Nº 242, que reglamenta la creación del Consejo Provincial de Educación, en el cual se organiza, dirige y administra la educación de las escuelas de la provincia.

< En 1987, se sanciona la Ley Provincial N° 1733, que determina la política y los objetivos del Plan Educativo Provincial (P. E. P). Uno de sus principales objetivos fue vincular la educación al proceso de desarrollo provincial, en la búsqueda de democratizar la educación ampliando servicios y cambiando la relación pedagógica. Los Medios claves fueron: la nuclearización y la microplanificación. (Martínez, Fernández, Ganem (2009).

Para el caso de la educación técnica, resulta de interés mencionar que si bien no son establecimientos significativos en cantidad, en comparación con otras modalidades, sí lo son en cuanto a matrícula, lo cual nos permite especular acerca de la preferencia de la población que, al seleccionar la modalidad a seguir para sus hijos, les interesa a muchos aquellas más cercanas al mundo del trabajo.

También, un espacio curricular articulador a todas las modalidades de la escuela secundaria es el régimen de pasantías o prácticas no rentadas que realizan estudiantes de los tres últimos años del secundario en organizaciones productivas, educativas, de salud o seguridad. Este es un espacio en el que, muchas veces, la concreción y calidad de las experiencias educativas quedan libradas a la iniciativa de las instituciones y la buena voluntad de las organizaciones receptoras (Martínez, Fernández y Ganem, p. 2009).

> Al analizar la articulación entre educación y trabajo en las escuelas secundarias a partir de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI) presentados entre noviembre de 2010 y marzo de 2013,[19] relevamos y clasificamos prácticas pedagógicas de formación para el trabajo en escuelas secundarias de la provincia y de la ciudad de Neuquén.[20] Cabe aclarar que del total de las escuelas estudiadas, el 53,8% y el 48,6% –provinciales y locales respectivamente– había presentado en sus PMI algún tipo de práctica de formación para el trabajo[21]. (Equipo FACE–UNCo, 2013, p. 148)

[19] Este trabajo de campo fue realizado por Delfina Garino y Gisela Moschini entre abril y mayo de 2013.

[20] Entre las que encontramos: orientación vocacional y ocupacional, prácticas profesionalizantes o pasantías, cursos especiales orientados al mundo del trabajo –por ejemplo, de seguridad e higiene industrial, *sommelier*, construcción natural, utilización de pesticidas, tango gestión, otros–, emprendimientos productivos y visitas a instituciones orientadas a la planificación del proyecto laboral

[21] Este dato fue construido por Delfina Garino a partir del relevamiento de los PMI (2010–2013), correspondientes a 91 escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

• A modo de cierre

El panorama recorrido que ha mostrado la conformación política económica y social de la provincia, los datos analizados en los aspectos socio demográficos y económicos y las particularidades del sistema educativo, permiten mostrar algunas de las condiciones que plantea la provincia para las diferentes experiencias escolares trabajadas en la investigación que se plantea en esta sección. A la vez las normativas relevadas (leyes, decretos) explicitan intenciones políticas de esta época.

Sin embargo, las escuelas promueven, enseñan, viven y actúan sus propuestas –complejas, no lineales, contradictorias a veces– sobre el lugar de la educación y el mundo del trabajo. También son estas instituciones las que construyen modos de acción de lo político, es decir modos de convivir, de participar, de construir la ciudadanía.

En los próximos artículos de esta sección y en el apartado 3 nos adentraremos en la descripción, análisis y primeros resultados de las escuelas de la muestra de la investigación 2013–17. En estas se aborda la idea de los proyectos escolares a través de sus docentes, sus planes, sus egresados/as, estudiantes.

También se incluyen en este texto los conversatorios realizados en un evento de cierre del proyecto de investigación, en el Simposio ya mencionado, en donde se amplía el espectro de docentes y escuelas que debaten desde sus experiencias.

Referencias Bibliográficas

Alvarez M.E.,Bercovich G., Herrero A. y Lac Prugent V. (2009). Educación y trabajo. El caso del interior de la provincia del Neuquén. En *X Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Dirigidas por Asociación de Estudios de Población de la Argentina, San Fernando del Valle de Catamarca.

Bandieri, S. (2005). Estado nacional, frontera y relaciones fronterizas en los Andes Norpatagónicos. (345–375). En S. Bandieri (coord.) *Cruzando la cordillera. La frontera argentino–chilena como espacio social.* Neuquén: Educo.

Barco de Blanco, S. (2004). Democracia y educación en las jurisdicciones provinciales: promesas democráticas y políticas regresivas. (301–318). En G. Rafart; J. Quintar y F. Vela (Comp.) *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro*. Neuquén: Educo.

Bonifacio, J.L. (2011). Las transformaciones del Estado, la economía y la sociedad en la provincia de Neuquén. (63–91). En *Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Buenos Aires: El Colectivo

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana

EQUIPO FACE (2013). La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.). (23–45) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Gral. Roca: Publifadecs.

EQUIPO FACE (2013). Neuquén. Algunas características político–sociales–culturales y educativas. (127–152) En A. Hernández y S. Martínez (Coord.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Gral. Roca: Publifadecs.

Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ganem, M, J. (21, 22 y 23 de octubre de 2009). "Una mirada histórica a la dinámica de la relación entre educación media y mundo del trabajo en Neuquén". En V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Congreso dirigido por Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti.

Garino, D. (2013) Apoyo a las transiciones juveniles: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y su implementación en la Patagonia Norte. En *Question. Revista especializada en Comunicación Social* (38), 272–283.

Martínez, S., Fernández, N. y Ganem, M. J. (2009). Escuela media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes***.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 155–179.

Masés, E., Rafart, C., Lvovich, D. y Quintar, J. (1998). *El mundo del trabajo en Neuquén, 1930–1970*. Neuquén: Educo.

Noya, N. y Fernández, N. (2004) Modelo económico de la provincia de Neuquén. Funcionalidad de las políticas activas del gobierno provincial. (191–214) En G. Rafart; J. Quintar y F. Vela. (Comp.) *20 años de democracia en Neuquén y Río Negro*. Neuquén: Ed. Educo.

Noya, N. y Gerez, L. (2010) "Desarrollo de la Ciudad de Neuquén. Diagnóstico y perspectivas futuras de acuerdo con la gestión del gobierno local". En IV Jornadas Nacionales de Investigadores de las Economías Regionales. Dirigidas por Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.

Noya, N. (4 de Septiembre 2015). *Seminario soberanía energética desarrollo regional e impactos locales*. Organiza Funyder, UNCo y la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. (Mimeo).

Noya, N. y Gerez, M.L. (19 y 20 de Mayo 2015) Finanzas Municipales y su dependencia Provincial. Caso de la Ley de Coparticipación de la Provincia de Neuquén. En VI Congreso "El futuro del desarrollo argentino". Dirigido por Aeda, Asociación de Economía para el Desarrollo de los Argentinos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Preiss, O y Landriscini, G. (ene. – jun. 2011*). La economía neuquina en los albores del siglo XXI.* Rev. Pilquen (14), 1–15.

Quintar, J. (2015). Apuntes para una historia integral de la provincia del Neuquén. (38–68). En *Aportes teóricos a la formación de líderes políticos y comunitarios*. Neuquén: Casa de las Leyes.

Rivas, A. (Dir.) (2003). Proyecto Las provincias educativas. Es-

tudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Informe Resp. Analía Minteguiaga. Bs As: CIPPEC. Recuperado de http://cippec.org/proyectoprovincias/

Svampa, M. (2008). Argentina: una cartografía de las resistencias (2003–2008) Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo. *Revista OSAL* (24), 17–49.

Yentel, N. (21, 22 y 23 de octubre 2009). El cambio institucional en educación. En *IV Congreso nacional y II Internacional de Investigación Educativa. "Investigación educativa y compromiso social"*. Dirigido por Universidad Nacional del Comahue.

Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos

Luciana Machado[*] *y Soledad Roldan*[**]

En este capítulo pretendemos mostrar los análisis realizados en el marco del Proyecto de Investigación "*Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén.*" (PI C101)[1]. En dicha investigación nos propusimos abordar los proyectos escolares que viabilizasen mecanismos de inclusión de sujetos sociales y saberes que han sido históricamente relegados dentro del espectro de la cultura política y el trabajo en escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Para ello, se realizó un relevamiento exploratorio de proyectos escolares vigentes en distintas escuelas secundarias de la provincia. A partir del mismo, se seleccionaron proyectos que estuvieran vinculados con la formación política y con el trabajo y, a partir de ellos. se desarrolló el trabajo de campo en tres escuelas secundarias[2] En las mismas se realizaron entrevistas (con docentes y equipo

[*] Docente e investigadora FACE UNCo

[**] Docente e investigadora FACE UNCo

[1] Este Proyecto de Investigación se desarrolló durante los años 2012–2016, dirigido por la Dra. Adriana Hernández y Co–dirigido por la Dra. Silvia Martínez. La línea de análisis que sigue este proyecto se inauguró en el año 2005.En este tiempo hemos trabajado en diversas investigaciones vinculadas con la Escuela Secundaria, su reconfiguración en el marco de las pretensiones de universalización del nivel y sus implicancias en la producción de formas de igualdad y desigualdad.

[2] Desarrollamos una caracterización de las escuelas de la muestra al final del presente capítulo.

directivo) y grupos focales con estudiantes, así como relevamiento de información documental.

Particularmente en el Eje de Cultura Política, abordamos proyectos escolares de Recursado, un Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones (OE), Talleres de Educación Sexual (ESI) y proyectos que tuvieran que ver con la inclusión de estudiantes migrantes latinoamericanos. Procuramos identificar continuidades y rupturas entre los proyectos y entre los mismos proyectos en distintas escuelas, indagando en la forma de implementación de los mismos y su definición; los sujetos implicados en su ejecución y los destinatarios, la duración, las tensiones presentes en su puesta en marcha. A partir de allí construimos algunos ejes de análisis: tensiones entre la lógica individual y la desinstitucionalización; la delimitación de las fronteras escolares como estructurantes del adentro y del afuera escolar; líneas de fuga que habilitan pensar en tiempos, espacios y en la inclusión de sujetos y saberes que escapan al formato escolar moderno[3].

En este marco, la noción de *dispositivo* se transformó en una herramienta teórico–metodológica fundamental para pensar los proyectos en su complejidad: sin reducirlos a una esencia o a las intenciones fundantes. Por el contrario, pensar los proyectos en términos de sus *efectos*. Entendemos a los dispositivos como un régimen de producción de subjetividad, como un conjunto de prácticas que nacen estratégicamente, con el fin de asimilar una *emergencia*. La idea del emergente, o del acontecimiento, se observa en Foucault como otro indicio de su propuesta posestructuralista: dado que ningún ente existe independientemente de sus condiciones históricas de posibilidad (lo cual implica que no existen ontologías a priori, eternas, trascendentales) siempre se trata de un *devenir*, siempre hay es-

[3] Notas extraídas de los antecedentes elaborados para el PI "*Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión–exclusión"*, Directora: Dra. Adriana Hernández; Co–directora: Dra. Soledad Roldan (2017–2020).

pacio para algo nuevo. De manera que tampoco es posible pensar en redes de saber–poder fijas e inalterables, por el contrario, para que éstas se reproduzcan es necesario que los dispositivos surjan (estratégicamente) para reabsorber cualquier gesto emergente que cuestione el régimen de existencia imperante, de la misma forma, tampoco es posible para cada dispositivo controlar todos sus efectos. Para Deleuze (1990) este movimiento se explica a partir de la noción de *líneas de sedimentación* y *líneas de fuga;* en la medida en que éstas son entendidas como posiciones relativas (no absolutas) que operan en los dispositivos inscribiendo elementos reaccionarios y críticos (Foucault, 1995) respectivamente. Las prácticas que en cada caso corporicen una u otra línea, dependerán de las condiciones históricas de posibilidad. Pensar los proyectos en clave de dispositivo nos ha permitido entender que los sujetos y los saberes no preexisten a los mismos, sino que se constituyen en las condiciones que éstos habilitan.

Así, de nuestro análisis de los proyectos en tanto dispositivos, surge la idea de pensar que algunos de ellos se constituyen como líneas de fuga en tanto permiten alternativas en relación con la estructura tradicional de la escolarización secundaria y ponen en tensión su matriz elitista. En este sentido entendemos que dichos proyectos habilitan trayectorias diversas para los/as estudiantes, ofrecen tiempos y espacios de formación que visibilizan otros saberes históricamente marginados –como la sexualidad y el trabajo– y delinean subjetividades que se distancian del patrón socio–cultural de clase media. Hemos visto también que estos proyectos entran en tensión –en diversas dimensiones– con el formato tradicional que, dando muestras de su potencia histórica, puja constantemente por reabsorber las lo que aparece como alternativa. Al mismo tiempo, algunos elementos muestran su poder instituyente.

A continuación, mostramos algunas dimensiones que han guiado el análisis de los Proyectos escolares –surgimiento de los proyectos, su implementación y definición, diferencias en torno al origen– y las líneas de análisis que construimos a partir de

allí institución e individuos; los proyectos en la delimitación de 'lo escolar', en tanto operan como fronteras escolares; y los saberes, sujetos y tiempos–espacios que producen y que tensionan algunos elementos sedimentados en el dispositivo escolar moderno.

Caracterización de los Proyectos analizados en las diferentes escuelas

Proyectos que abordan la Educación Sexual Integral

Los dos proyectos referidos a **Educación Sexual Integral (ESI)** analizados –escuelas C y M– surgen en el marco del impulso adjudicado a esta temática, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva N° 25.673/2003. En la escuela C se desarrolla un taller denominado "Sexualidad y Adolescencia". El taller se desarrolla ininterrumpidamente desde el 2008 a la actualidad. El centro de salud del barrio en el cual se ubica la escuela deja de dictar las charlas que tradicionalmente brindaba a lxs alumnxs de 2º año, lo que motivó la gestión de un proyecto institucional. El mismo se enmarca dentro de la Ley provincial N° 2.222 de salud sexual y reproductiva. Se dictan cuatro encuentros de 80 minutos a contraturno, obligatorios, agrupando estudiantes de dos cursos.

En la escuela M, el proyecto se elabora en 2013 y se implementa durante ese año y el 2014. Surge como iniciativa de la asesora pedagógica cuya historia personal y trayectoria profesional está vinculada a la militancia gremial y a la participación en movimientos feministas. En primer lugar, se lleva a cabo en las horas libres en respuesta a la preocupación por el exceso de las mismas. Al resultar difícil la implementación el equipo directivo decide incluirlo dentro de las estrategias del PMI. En el documento se mencionan la Ley 26.206 y los plazos de aplicación de la Ley de ESI. Se implementa como taller optativo una vez por semana (los días martes), a contraturno, durante 80 minutos, con lo cual quedan excluidos lxs estudiantes del turno tarde (Bachiller Sobreedad y Enfermería).

Proyecto de Recursado

El proyecto de **Recursado** está establecido en la provincia de Neuquén –desde febrero del año 2010– a través de la Resolución 0151/10 titulada *"Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Nivel Medio"* (del Consejo Provincial de Educación). Sin embargo, muchas escuelas ya habían implementado este sistema con anterioridad.

En el caso de la escuela C, hay una clara referencia a la Resolución y el recursado surge como respuesta a la misma, no como un proyecto escolar específico. El recursado se implementa a contraturno, es decir, si el estudiante va al turno mañana se inserta en un grupo del turno tarde, que no es su grupo de referencia. Se realiza una selección de quiénes pueden recursar. Los criterios de selección no están formalizados sino que recaen en la decisión del equipo directivo.

En la escuela M no se reconoce la normativa provincial como fuente de origen en la implementación. El recursado surge en el año 2010 a partir de la identificación de una problemática/demanda en la escuela por parte de la anterior directora quien copia el sistema de otras escuelas en las que ya funcionaba. Se implementó para todas las materias de 1° a 5° año en dos modalidades diferentes para el ciclo básico y el ciclo superior respectivamente. En el caso de 1° año por la gran cantidad de estudiantes, el recursado está a cargo de los jefes de departamento de cada área. En el caso de los estudiantes de 2° a 4° año, se incorpora a los/as estudiantes recursantes al aula de cada asignatura. Pueden elegir el turno, pueden recursar a contraturno. Los/as estudiantes pueden recursar hasta 5 materias y la familia debe firmar una autorización. Las materias que se recursan surgen de la demanda de lxs estudiantes.

Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones

El "**Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones**" fue analizado como un proyecto en sí mismo. Es un cuaderno anillado, que, además de cumplir con las funciones

propias del tradicional cuaderno de comunicaciones, contempla una variedad de instructivos y registros acerca de la vida escolar. El OE nace en el año 2009 como iniciativa de un grupo de docentes –actual equipo directivo– de la escuela C, en el contexto del proyecto de tutorías para los estudiantes de primer año, que buscaba asesorar a los ingresantes en "todo lo que tiene que ver con la *vida escolar*" (Directora). En el año 2010 se implementa formalmente.

El uso del OE contempla las siguientes funciones: Control de los retiros (presentarlo en la entrada es condición necesaria para dejar el establecimiento); Registro de: fechas de exámenes, calificaciones, notas de/a los padres, horarios; Soporte escrito de la normativa institucional; Manual de escritura y actividad académica. Su uso es estrictamente personal. A principio de año el colegio le provee uno a cada estudiante, y en caso de pérdida deben reemplazarlo por sus propios medios

Proyectos de formación para el trabajo escuela M

Se tomaron las prácticas profesionales desarrolladas en la escuela M, que se plantean en la especialización de algunas disciplinas que hacen al oficio futuro del auxiliar de enfermería. De esta manera a través de las prácticas en hospitales y pasantías en organismo e instituciones públicas de la salud, lxs estudiantes van incorporando la práctica laboral de la profesión y la preparación hacia el mundo del trabajo. Las propuestas de formación para auxiliar de enfermería poseen un alto grado de exigencia por el hecho de adoptar las pautas laborales que rigen la profesión de la enfermería. Ejemplo de ello, son las exigencias derivadas de la cantidad de horas que duran las prácticas profesionales, la doble jornada de escolaridad, los contenidos de las materias y sus programas, y las que se desprenden de los requisitos de higiene y seguridad que deben cumplir lxs estudiantes, reguladas por las normativas que plantean los requisitos para la formación para el trabajo que exige el sistema de salud para la propuesta educativa.

Proyectos de formación para el trabajo escuela N:

Si bien la escuela está articulada a partir del trabajo, para este estudio se tomaron los siguientes proyectos:

1. *Semana de la posibilidad*. Existe en cada cierre de trimestre, jornadas de una semana donde los estudiantes que aprobaron sus materias tienen la posibilidad de participar de talleres propuestos por la institución. Tienen como objetivo brindar nuevos conocimientos o plantear propuestas diversas como tejido recreación, deportes, cerámica, murga, coro; que son pensadas para el ciclo básico. En el caso del ciclo superior, los talleres los realizan una semana de actividad especial vinculada a su formación específica con propuestas nuevas. Por ejemplo, en gastronomía están los chacinados y pastelería. En el caso de construcción, en esa semana pueden optar por quedarse en la escuela o ir al taller solidario que tiene que ver con colaborar con alguna institución o vecino de la zona que tenga una necesidad relacionada con lo constructivo o habitacional (hacer el techo, levantar alguna pared). En informática por ejemplo, edición de videos.
2. *Expo guardia*: es un evento que se realiza por año para el cual los diferentes talleres realizan muestras y venden sus productos a la comunidad educativa haciendo extensiva la invitación la comunidad en general (se muestran los productos después del emprendimiento),
3. *Las pasantías* se organizan teniendo en cuenta los intereses de los y las estudiantes del ciclo superior. Para ello los docentes se abocan a ubicarlos en diferentes lugares.
4. *Formación en talleres:* Gastronomía, Informática, Diseños Constructivos y Agropecuaria.

En relación con el surgimiento de los proyectos

Uno de los aspectos que resultó relevante en el análisis, fue el modo de surgimiento de cada uno de ellos, no tanto por conocer quién los gestó, sino fundamentalmente por la pregunta sobre sus posibles efectos. Podemos identificar dos grandes raíces: en respuesta al encuadre normativo provincial/nacional y en respuesta a una problemática que identifica la propia institución.

Si bien podríamos afirmar que el origen no determina el modo de implementación ni el éxito del proyecto, sí podríamos pensar que en los casos en que los proyectos surgen como 'adecuación formal' a los imperativos del marco normativo más amplio, las concepciones sobre los sujetos y las propias prácticas no varían; es decir, no se producen cambios en el dispositivo escolar más amplio. Esto se puede ver concretamente en el caso del proyecto de RECURSADO en cada una de las escuelas. En la escuela C, no se reconoce como un proyecto propio sino como una cuestión legal que la institución debe cumplir pero no redunda en una consideración de los sujetos particulares, de sus condiciones de partida, de las posibilidades de mejorar la implementación para habilitar otras trayectorias. Por el contrario hay una mirada negativa respecto de los/as estudiantes que recae en las posibilidades de los mismos de acceder al recursado: *"algunos alumnos nos han pedido el recursado y nos hemos negado dadas las condiciones del perfil del alumno que conocíamos –suponemos lo conocen del barrio– que no daba para que un adulto muy grande este con los alumnos de quinto"; "es difícil juntar a alumnos con madres" "a los que recursan no los quiere nadie"* (Asesora Pedagógica – Escuela C).

El recursado aparece como un "privilegio" y no como un modo de dar concreción al derecho a la educación: *"Por un lado está bien lo de la facilidad pero por otro lado ya es mucha la facilidad. Ya es mucho. –Cuando van a la universidad, es la fecha, tenés que rendir y ya está. No hay recuperatorio y no hay tantas facilidades como se les está dando en la secundaria para que tengan el título"* (Profesora – Escuela C).

No hay una mirada crítica sobre la universidad y su matriz selectiva, sino una demanda de adaptación a esos modos excluyentes. El objetivo es que los/as estudiantes se acostumbren a unas condiciones de cursado que son las que imperan en las instituciones universitarias –a las que se supone estos/as estudiantes van a asistir– como si esas condiciones fueran naturales y, por ende, incuestionables.

La caracterización del recursado como una "facilidad" muestra que las dificultades en el cursado regular se adjudican a los individuos y no al formato escolar que es histórico y que responde a ciertos patrones de clase/culturales que lo vuelven selectivo.

Por otro lado, en la escuela M el recursado se implementa desde el año 2010 y no se reconoce la normativa provincial como fuente de origen. La escuela elabora este proyecto a partir de identificar una problemática y copia el modelo que estaban llevando adelante otras escuelas pero ampliando su implementación a los cursos del Ciclo Básico *"viendo que las estadísticas demostraron que los primeros y los segundos años eran los que más materias se llevaban y los que mayor dificultad tenían para rendir…"* (Preceptora, Coordinadora Recursado)

Las causas de éxito/fracaso se atribuyen a su implementación, al perfil de quienes lo llevan adelante, a las condiciones de trabajo de los/as docentes.

Esto da cuenta también de la situación de las instituciones en relación con la normativa provincial, cuestión que hemos indagado en trabajos anteriores,[4] mostrando que el vacío normativo histórico que el gobierno de la educación ha instalado respecto del nivel secundario, deja a las escuelas con un margen

[4] En trabajos anteriores (Machado y Roldan, 2008; Roldan, 2013; Roldan, 2015; Machado, 2015) mostramos que, en contraposición a la producción de lineamientos a nivel de la política educativa nacional y de los desarrollos en otras jurisdicciones, en Neuquén ha existido un vacío normativo a nivel provincial respecto de diversas dimensiones de la vida institucional –entre ellas la convivencia–. Este rasgo se inscribe en una lógica histórica de la política educativa que ha implicado decisiones y acciones muy poco sistemáticas que ha dejado librada la producción normativa a las escuelas.

de acción muy amplio lo que tiene diversos efectos. En muchos casos, las escuelas producen proyectos –más o menos formalizados– que se adelantan a la normativa, proyectos que muchas veces aparecen como "alternativas" (Puiggrós, 2003). Pero también estas creaciones dependen de la capacidad de gestión, de las trayectorias de los miembros de la institución, etc. con lo cual, esta situación contribuye en muchos casos a profundizar desigualdades entre las instituciones. Al no ofrecerse, desde la política educativa provincial, algunos criterios que funcionen como un paraguas en el cual inscribir las acciones institucionales, la direccionalidad de las mismas recae en las posibilidades y voluntades individuales, profundizando la fragmentación –característica de la matriz fundacional del sistema educativo neuquino– que se asienta al tiempo que profundiza las desiguales condiciones institucionales para definir sus líneas de acción.

En relación con la implementación y la definición de los proyectos

En el análisis de los proyectos, se hace visible una diferencia sustancial entre la escuela C y M en cuanto al modo de entender los mismos. En la escuela C, las entrevistas evidencian que ninguno de estos espacios se presenta con posibilidad de recreación o reconfiguración por parte de los sujetos que participan en ellos. No se concibe la posibilidad de que sean 'algo' distinto de lo que son, se los describe como cristalizados. El Recursado se implementa porque así lo dispone la normativa provincial y ante las dificultades en su ejecución, no se piensa en ninguna modificación a nivel "escolar" que pueda contribuir a la misma. Al Organizador Escolar, se lo presenta como un documento que tiene un funcionamiento estipulado, con un uso correcto y esperado: "se informa","mostrar cómo funciona", "el que lo empieza a usar, lo usa bien". En la escuela C, se presenta a los proyectos como cerrados, estáticos; se presentan en las entrevistas como sedimentados, procurando absorber los emergentes, sin posibilidad de cambios y definidos a priori. Los efec-

tos de este modo de pensarlos, pueden ser diversos, uno de ellos es que, al pensarse de modo estático, los sujetos no se vean como parte constitutiva de los proyectos, por lo cual no se arriesgan a esbozar posibilidades de cambio, ya que se oculta su carácter construido y, con ello, la posibilidad de que sea diferente de lo que es.

Tanto en la escuela M como en la escuela N, las entrevistas dan cuenta de diferentes disputas en torno a los proyectos, tensiones que aparecen en la vida institucional respecto de la gestión de los mismos y discusiones no resueltas, que dan cuenta de que los proyectos "están siendo" –están vivos–, esto es, la definición no responde a un sentido esencial: lo que "es" o lo que "debería ser". En estas escuelas, los proyectos se van construyendo, se van proyectando, ponen de manifiesto su carácter flexible y dinámico.

Esto guarda relación con el modo en que se entiende la identidad institucional. En estas dos escuelas lo que aparece como una constante es la disputa por la definición de esa identidad en la que se evidencia su historicidad: las marcas de nacimiento de la institución, las formas en que fue mutando por diversas razones, la pretensión de algunos de recuperar sentidos originales y de otros de construir nuevos rumbos. En la escuela M aparece clara la impronta respecto a la formación que ofrece la escuela en una de sus modalidades –que fue única en el momento de fundación– pero también las discusiones respecto del cambio en la población, las condiciones del trabajo que se habilitan, la necesidad de cambiar el plan de estudios. Del mismo modo, también en la escuela N, aparece con fuerza la impronta del nacimiento de la escuela –muy posterior al de la escuela M– pero ligado a la atención de una población específica en función de la cual la escuela construye su propuesta, modalidad, proyectos, etc. Esa impronta es rediscutida en el marco actual a la luz de los cambios en las condiciones de esa población, a las posibilidades que la escuela puede/debe ofrecer (salida laboral, preparación para la universidad).

Estas tensiones no son un obstáculo sino, por el contrario, se traducen en estas instituciones en proyectos, propuestas, discusiones, marchas y contramarchas, que posibilitan que la identidad institucional no se cristalice y se siga pensando en su carácter histórico. En este sentido, diremos que estas tensiones no sólo no se resuelven, sino que son constitutivas de la identidad escolar y, más aún, del modo en que los sujetos piensan la escuela y su lugar en ella.

Los proyectos: intersecciones entre la institución y los individuos

Los proyectos de ESI, Recursado y el O. E. son impulsados y gestionados por diferentes actores escolares, cuya formación, trayectoria y compromiso personal le dan una impronta particular a los mismos. El de ESI, llevado adelante por la docente de Biología en el caso de la escuela C y por la Asesora Pedagógica y el Auxiliar de Laboratorio, en el caso de la escuela M; el OE en la escuela C, diseñado por el equipo directivo. El proyecto de Recursado, es coordinado por la asesora pedagógica y "monitoreado" por el equipo directivo –en la escuela C– y, en el caso de la escuela M, es coordinado por una preceptora con mucha antigüedad. A partir del análisis de los proyecto, aparece como una variable fuerte el peso de 'los individuos' que los llevan adelante tanto en la continuidad como en la forma que adoptan estos proyectos. Al parecer, la duración de estos proyectos está supeditada a personas particulares que los gestionan. Cabe destacar que, si bien tanto el proyecto de ESI como el proyecto de Recursado se encuadran en regulaciones nacionales y provinciales respectivamente, la apropiación que la escuela realiza de dichas decisiones políticas es a través de la asunción de referentes "insustituibles" que tienden a monopolizar y direccionar la implementación de las propuestas. Esto podría estar evidenciando una pérdida de institucionalidad de los proyectos, en tanto su duración se encuentra estrechamente ligada a la permanencia de los individuos 'fundadores' en las instituciones.

En las escuelas analizadas, estos proyectos se implementan a través de los Proyectos de Mejora Institucional (PMI)[5], pero en cada institución varían sustantivamente las propuestas y tanto esto como su sostenimiento en el tiempo dependen del perfil y la formación de quienes los llevan adelante. De este modo, quedan librados a cada responsable y a su formación los modos de implementación de cada uno de los proyectos así como los sentidos que adoptan.

En la escuela M, el proyecto de ESI finaliza cuando la Asesora no puede llevarlo adelante porque se ve sobrecargada por las tareas de su cargo en la asesoría. Por otro lado, en el caso del proyecto de trabajo que sostiene esta institución, son variadas las menciones en las entrevistas a ciertas 'personas' –que son mencionados/as a través de su nombre propio y no por su cargo–que hacen posible el mismo, porque los conocen, porque realizan el "contacto" con las instituciones en las que se realizan las prácticas, etc.

Esto puede pensarse en términos de lo que Dubet denomina "la caída del programa institucional", proceso que muestra un corrimiento de lo institucional hacia lo individual. Mientras que en el programa institucional moderno los actores eran configurados por los roles que ocupaban al tiempo que estos ofrecían un marco de respaldo para las acciones/decisiones individuales, actualmente

> [...]la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales –como los de alumno, maestro, enfermero o médico–, porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, o, en otras palabras, porque

[5] Los PMI fueron impulsados y financiados desde el Ministerio de Educación de la Nación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 88/09 aprobando el documento: "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria –Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional". Los mismos fueron implementados en la provincia de Neuquén de modo progresivo a partir de la segunda mitad del año 2010 en instituciones seleccionadas, hasta abarcar la cobertura planificada en el año 2011. (Hernández, Machado, Moschini y Roldan, 2014)

> esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona cuando antes se esperaba que el rol la conformara. (Dubet, 2010, p. 24).

Al erosionarse el rol, los actores institucionales ya no encuentran un discurso que legitime/sostenga sus decisiones, por lo que el éxito/fracaso por sus emprendimientos recae en ellos mismos. En este sentido, podríamos decir que los proyectos dejan de tener la potencia que otrora otorgaba la institución y se constituyen a través de la impronta de los individuos que los gestionan. Las nuevas formas de subjetivación no responden tampoco a la lógica institucional moderna –centrada en la proyección a largo plazo, en la producción de identidades estables– sino a formas mucho más volátiles (Duschatzky y Corea, 2002). Se evidencia un corrimiento de las instituciones, primando las iniciativas personales. Este proceso muestra la pérdida de eficacia de la red simbólica del Estado, que se traduce al resto de las instituciones.

Podríamos decir que si bien esta reconfiguración de la lógica institucional nos permite explicar algunas de las mutaciones que se vivencian en la vida escolar, éstas no pueden explicarse, en forma excluyente, ni desde lo institucional tradicional ni desde lo individual. Así entendemos que resulta potente estudiar los proyectos porque dicen otras cosas de las instituciones, los individuos y las dinámicas de producción de esta época.

Los proyectos en la delimitación de 'lo escolar'[6]

Frente a los diagnósticos que muestran una configuración social "líquida", en la que las instituciones que solían delinear la subjetividad ya no "marcan" del mismo modo las trayectorias

[6] Recuperamos esta categoría y algunos de los análisis del trabajo de Roldan (2015) para pensar los proyectos que estamos analizando. En el mismo se trabaja a partir del supuesto de que el *adentro* y el *afuera* no tienen un contenido a priori y que su definición configura, en la misma operación, las fronteras escolares.

de los sujetos, algunos proyectos aparecen como un modo de producir o consolidar las fronteras escolares. El OE puede ilustrar este análisis. No sólo las regulaciones puntuales que allí se estipulan sino en sí mismo el documento del OE, aparece como un mecanismo para establecer dónde y cuándo comienza la escuela, cuál es el límite entre el "afuera" y el "adentro", ya que se solicita para entrar y salir del establecimiento funcionando como un DNI escolar.

Estos dispositivos reeditan algunos sentidos de la escuela moderna: la definición negativa del "afuera" –signado por el caos, el desorden, los males que acechan a la juventud– y la necesidad de producir un 'encierro' frente al afuera. Sin embargo, no podemos pensar que en estos sentidos se agota la significación de los dispositivos. Las escuelas reconocen la fuerza del afuera en la constitución de los/as jóvenes y la imposibilidad de la escuela de anular esa influencia. Sin embargo, intentan producir un límite que marque la diferencia entre 'estar' y 'no estar' en la escuela, entre 'el/la joven' y 'el/la estudiante'.

En este sentido, aunque en principio puede pensarse como algo que replica una forma tradicional, la producción de las fronteras puede constituirse en una línea de fuga, si podemos pensar que lo que se ha sedimentado en las últimas décadas es una interpelación –desde diversos discursos– hacia la escuela para "abrirse" al afuera. Entonces, la posibilidad de que la escuela se ofrezca como un espacio–tiempo diferencial –respecto de la vida cotidiana de los sujetos– puede constituirse como una fractura en los modos de constitución de la subjetividad actual y quizás es aquí donde la escuela puede recuperar su capacidad como institución.

¿Los proyectos ofrecen sentidos diferentes a los cotidianos? Esta es una pregunta que construimos a partir de pensar de qué modo se construye la distinción respecto del 'afuera y los efectos de la misma en la producción la importancia que los/as entrevistados/as le otorgaban a esta dimensión y refiere a lo que la escuela propone como oferta. Podríamos pensar que los proyectos que se desarrollan en cada una de estas institu-

ciones intentan producir saberes distintos a los que se construyen tras los muros escolares. Sin embargo, la configuración de esa oferta en función de la distinción adentro–afuera, se vincula al modo de concebir a los sujetos y al afuera.

Algunos proyectos se 'ajustan' al contexto, a los sujetos, al afuera, pensados desde una definición esencial, lo que anula las posibilidades de pensar las formas que asumen como una posibilidad entre otras. El proyecto de ESI en la escuela C, surge de una preocupación por las estudiantes embarazadas que se transforma en eje del proyecto: la sexualidad y la maternidad son abordadas desde el miedo y el peligro, a partir de una valoración negativa –a priori– de esas experiencias. En este sentido, existe una pretensión de que las estudiantes sigan siendo estudiantes y no se conviertan en madres. Se considera la maternidad como una experiencia propia de la adultez y, por lo tanto, no escolar, por esto la necesidad de que las estudiantes prolonguen su juventud –entendida como un tiempo en el que se suspenden las demandas sociales y que separa de las experiencias de la adultez. Esta es una definición que incluye a ciertos sectores sociales y que implica una consideración de esas experiencias como esencias, esto es, hay unas experiencias específicas que corresponden al mundo jóvenes y otras que corresponden al mundo adulto.

Por el contrario, en la escuela M, estas experiencias se problematizan –la maternidad; los riesgos que se asumen frente a ciertas situaciones de presión del grupo de pares; la experimentación de la sexualidad como algo no definitivo–. En este sentido la oferta representa una discontinuidad respecto del 'afuera', pero esa ruptura no se establece a través de definiciones esenciales acerca delo que los sujetos 'son' ni denostando sus experiencias, sino mostrando otras formas posibles de estar en el mundo, modos de vivir la sexualidad que no se reducen a la genitalidad, pero tampoco al miedo, al peligro y al riesgo.

Esto también aparece en las discusiones que se dan en la escuela N respecto de lo que la escuela debe ofrecer a los/as estudiantes pensando en su futuro: si debe formar sólo para

sostener un emprendimiento, si debe preparar también para la universidad.

Las fronteras se producen también a través de las normas escolares. Como hemos mostrado, frente a la "erosión del santuario" (Dubet, 2010) que posibilitaba alejar a los sujetos del caos representado en el "afuera" y al imperativo de que la escuela se "abra" al afuera, las escuelas están mostrando distintos modos de delimitar el "adentro" mostrando dónde y cuándo comienza "la escuela". Las normas de convivencia en este sentido cumplen un rol fundamental (Roldan, 2015).

El Organizador Escolar en la escuela C, como ya dijimos, se constituyó como un dispositivo que permite la entrada y la salida de la escuela delimitando la frontera. Del mismo modo, ostenta un carácter profundamente disciplinario, ya que funciona como un registro exhaustivo que permite el examen y la vigilancia constantes de los estudiantes (registro de notas, control de la entrada y la salida, fuerte presencia/exigencia de notificación a los padres). Sin embargo, en una segunda aproximación analítica a través del concepto de dispositivo, aventuramos una hipótesis: el OE puede corporizar la trayectoria de una línea de fuga (Deleuze, 1990), en relación con la matriz histórica del nivel secundario, que supone un estudiante con un cierto capital cultural. En este sentido, el OE interrumpe esa matriz, explicitando los códigos de la cultura escolar que son condición para un tránsito exitoso por la escolaridad secundaria. Cuando hablamos de códigos, estamos pensando concretamente, en las guías para elaboración de trabajos prácticos, la agenda para anotar fechas importantes, las grillas con los horarios de consulta, cierres de trimestre, entre otras convenciones que aparecen desarrolladas en el OE y que constituyen instrucciones para "ser estudiante" que estos sectores sociales, a diferencia del público histórico del nivel medio, no han incorporado en la socialización familiar. El sujeto–joven es producido, por este dispositivo, como sujeto–estudiante.

En la escuela N, una discusión acerca de la problemática de las drogas, evidencia la pretensión de volver a instituir las

fronteras que parecen por momentos, haberse diluido:

> *Yo creo que los chicos tienen muy claro, y nuestro discurso siempre es, es ese "Hay cosas que en la escuela no"; desde el lenguaje que vos en la calle hablas como quieres, en tu casa, como vos querés, pero acá en la escuela usamos, hablamos de esa manera. Y en la escuela no se consume, no se fuma ni tabaco, ni se consume alcohol, porque también hubo épocas que teníamos alumnos que consumían alcohol adentro de la escuela, eso ya no pasa más. Y bueno, ahora el tema de… hay que hacer mucho hincapié en el no consumo de drogas adentro de la escuela, el riesgo de que eso implica, que el consumo de drogas adentro de la escuela implica quedarse afuera de la escuela.* (Directora – Escuela N)
>
> *Como que el código de barrio se instala en la escuela, como que está complicada la posibilidad de establecer como un lugar cuidado, por decirlo de alguna manera, un lugar diferente. (...) pareciera como que el código del barrio, no hay una frontera por decirlo de una manera entre el barrio y la escuela.* (Asesora Pedagógica – Escuela N)

La fuerte consideración que se hace en esta escuela de los jóvenes que la habitan en cuanto a sus condiciones sociales, tiene su contrapartida en el ofrecimiento de una propuesta escolar que interrumpa las condiciones de origen. En otras palabras, la escuela no sólo visibiliza y el reconoce estas condiciones –como diferencia– sino que, a través de su propuesta, las pone en cuestión permitiendo que las mismas no se cristalicen como "destino" de los sujetos (Roldan, 2015). En este sentido, la escuela se instituye como espacio diferencial frente al afuera, ofrece "otra cosa", pone a disposición otros códigos, diferentes a los del barrio.

Proyectos como líneas de fuga: la homogeneidad en disputa

Hemos señalado anteriormente que de nuestra mirada de los proyectos escolares en clave de dispositivos surgió la posibilidad de pensar la posibilidad de que se constituyan en líneas de fuga ya que se presentan de modo alternativo a la estructura tradicional, sedimentada. Asimismo, hemos señalado anteriormente que los saberes que se producen/habilitan en el seno de los proyectos (Educación Sexual Integral ESI, Trabajo, Recursado, Organizador Escolar) algunos de los proyectos, de los saberes que allí circulan, ponen en tensión la matriz selectiva de la educación secundaria y algunos de los componentes del formato a través del cual se materializó dicha matriz.

En el caso de ESI, una de las tensiones se produce en relación con la división disciplinar del conocimiento escolar y la clara demarcación entre las asignaturas. Los proyectos que abordan ESI, aunque de modos muy diversos, plantean la necesidad de pensar otros modos de organización de los contenidos escolares y la posibilidad de pensar éste como un tema transversal, como una cuestión que escapa a la lógica disciplinar. Esto se evidencia en la discusión respecto de las condiciones en que debe tratarse la temática: si es un taller las condiciones laborales de los/as docentes son una dificultad para el sostenimiento del espacio, pero si se convierten en una asignatura se le aplican las reglas de las demás asignaturas (por ejemplo, el modo de acreditación) y se pierde el sentido del trabajo particular con esta temática (trabajo a partir de la problematización de experiencias personales). Por otra parte, el perfil de quiénes se hacen cargo del proyecto según el modo en que se gestione en cada institución, incide en el enfoque y los saberes que se habilitan en cada caso: sexualidad vinculada a la genitalidad, el riesgo, el cuidado (en relación a enfermedades y embarazos) o la sexualidad en un sentido más amplio, vinculada a múltiples experiencias, vínculos, deseos, placeres.

En el caso del Recursado la tensión se produce entre la

posibilidad de habilitar trayectorias alternativas para los/as estudiantes y algunos elementos del núcleo duro de la escuela secundaria como la "asistencia" y la división de los grupos por edades. En el primer caso, la asistencia aparece como una de las grandes dificultades para estudiantes que recursan a contraturno y que por la carga horaria no pueden sostener este régimen.

El segundo elemento –la división de los grupos por edades– entra en tensión con la convivencia entre 'lo joven' y 'lo adulto' que implica el recursado: la presencia de jóvenes con experiencias 'adultas' –maternidad/paternidad– que colisiona con un formato pensado para jóvenes definidos en contraposición a estas experiencias. Esto también se evidencia en el proyecto de ESI de la escuela C, que se origina en la preocupación por la presencia de estudiantes embarazadas, que ponen en evidencia una estudiante no esperada, que interroga al formato escolar en cuestiones tales como la asistencia, la presencia de bebés, la lactancia, entre otras.

En el caso del proyecto de vinculación con el trabajo que ofrece la escuela M, a través de la modalidad de formación de técnicos en enfermería, el mismo aparece como una línea de fuga en tanto se trabaja para la habilitación de los saberes relativos al mundo del trabajo y suponiendo que los sujetos no responden al canon de la escuela secundaria: son adultos en su mayoría, para los cuales ésta puede ser la última oportunidad de incorporarse a la escolaridad. En este sentido, hay una disputa entre la lógica laboral y la lógica educacional (del nivel medio) en la definición de la identidad escolar, que puede evidenciarse en distintas dimensiones:

- la heterogeneidad etárea y la convivencia entre lo joven y lo adulto (que mencionamos respecto del recursado) vs. la homogeneidad que se supone debería existir entre los/as estudiantes y que caracteriza la otra modalidad de la escuela (Bachiller);

- la habilitación de credenciales para el mundo del trabajo que no requieren de la credencial de nivel secundario vs. la necesidad del título secundario frente a la profesionalización de la enfermería, oficio para el que prepara la escuela;

- la definición de horarios de cursados específicos para los últimos años (4° y 5°) porque suponen a estudiantes que ya están trabajando (el título de enfermería se obtiene en el 3° año) vs. las dificultades con las que se encuentran, frente al cambio de plan de estudio que está en marcha, para contemplar las trayectorias adultas.

Esta propuesta convive con una modalidad bachiller que responde al canon tradicional de la escuela secundaria y también con un bachiller "de sobreedad" que alberga a todos/as aquellos/as estudiantes que han tenido una historia de fracaso en otras instituciones. Esto hace que aparezcan como varias instituciones en una misma escuela, tal como lo destacan distintos/as entrevistados/as.

Otro de nuestros ejes de análisis versó sobre los/as estudiantes migrantes en las escuelas, el modo en que son producidos por el discurso escolar. Encontramos que las escuelas producen diferentes formas de visibilidad–invisibilidad para los mismos, según sea el modo en que su identidad migrante es comprendida. La pregunta que sigue a esta primera constatación fue ¿Qué forma de visibilidad construyen?

En la escuela C, aparece la noción de *cultura* como algo que los sujetos portan y, desde aquí, los/as estudiantes migrantes son producidos a través de la noción de déficit cultural. Hay una mirada negativa de los/as estudiantes de origen boliviano por su inserción temprana en el mundo del trabajo. Aquí se intersectan dos lógicas: la mirada sobre la extranjeridad de quienes provienen de países limítrofes –valorada de modo diferente a la extranjeridad de otros países– y la concepción de la escuela

secundaria construida sobre la noción de moratoria social, por lo que se espera que los/as estudiantes–jóvenes no trabajen. No existe reconocimiento de estos/as estudiantes en términos de su alteridad, su diferencia es tramitada en términos de homogeneidad y su identidad esencializada y desvalorizada cuando interrumpe la matriz de la escuela secundaria (por ejemplo, en la articulación entre educación y trabajo).

En la escuela M, prevalece la invisibilidad, paradójica en una escuela que se dedica a gestionar le revalida de los títulos extranjeros. Podríamos decir que los/as migrantes, son producidos en el acto administrativo pero no son reconocidos en la cotidianeidad escolar, están *"sólo en los papeles"*. La visibilidad se produce para migrantes –no limítrofes–, que pueden ser incluso individualizados. *"Ha habido cubanos, una chica que era procedente de Canadá pero creo que tenía mucha familia acá también. Bueno, después… en general son centroamericanos. No sabemos muy bien a veces no les preguntamos."* (Profesora–Escuela M).

La visibilidad se produce también en función de una identidad considerada en términos esenciales, códigos culturales y sociales que se consideran inherentes a los sujetos de cierta nacionalidad. *"(…) siempre hay mucho chileno. Chilenos más que bolivianos. Pero bolivianos también tenemos mucho. Y el boliviano es bárbaro. Son gente que, para esto, que están acostumbrados al trabajo, son muy respetuosos, la población Boliviana. Y es muy enfocados en su tarea, en lo que ellos tienen que hacer."* (Jefa de Prácticas – Escuela M)

En ambas escuelas, se realizaron entrevistas a estudiantes que fueron identificados por los/as preceptores/as como migrantes y que no lo eran. La invisibilización de los/as estudiantes migrantes tiene su otra cara en la construcción de una imagen estereotipada sobre los/as migrantes limítrofes que se funda en una generalización y en la definición de rasgos fenotípicos.

En este punto es pertinente pensar de qué modo los dispositivos analizados procesan la diferencia y construyen condiciones de igualdad, erosionando o sosteniendo uno de los ejes

vertebrales de la escuela moderna: la homogeneización. Partir de la noción de dispositivo nos ha permitido pensar que el sujeto no preexiste a la situación escolar, a los proyectos, sino que se constituye en las condiciones que los mismos habilitan.

Conclusión

Los desarrollos de este capítulo pretendieron mostrar las líneas de indagación y algunos resultados de los análisis construidos en el marco del proyecto de investigación mencionado al inicio, que se ofrecieron como objeto de debate en el Simposio "Discusiones en torno a la Escuela Secundaria: Formación política y trabajo".

El análisis sobre los proyectos escolares a través de la categoría *dispositivos* permitió aprehenderlos en su complejidad, habilitando una mirada que se aleja de la consideración de una supuesta 'esencia' de los mismos que estaría dada sólo por la intencionalidad puesta en juego en su construcción. En este sentido, fue posible acercarnos no sólo a los objetivos explícitos de los proyectos y a las intenciones de quienes los gestionaron sino también a las tensiones que se gestan en su concreción –no como obstáculos sino como inherentes a los mismos–, a los sentidos diversos que se configuran en su devenir y a los *efectos* que producen. Esto permite afirmar que no puede establecerse una relación de determinación entre lo individual y lo institucional y tampoco los proyectos pueden ser reducidos a una u otra esfera, como si fueran excluyentes. Por el contrario, los proyectos se configuran en las complejas intersecciones entre la lógica institucional y la lógica individual y, al mismo tiempo, las exceden.

Este abordaje permitió advertir que los sujetos no preexisten a los proyectos, sino que se configuran en el seno de los mismos como "pibes", "estudiantes", "jóvenes" "referentes docentes", en sus posiciones de clase, género, extranjeridad, entre otras. Los sujetos se configuran en los espacios y tiempos que

los proyectos delinean para albergar sus experiencias y trayectorias diversas, que muchas veces, desafían la imagen del "estudiante esperado" por la escuela secundaria. Por otro lado, esta perspectiva habilitó un análisis respecto de los saberes que se construyen, recuperando o revitalizando saberes que históricamente han estado presentes en la escuela –sobre la sexualidad y el trabajo– pero circulando en los márgenes, como saberes no legítimos.

Es posible pensar, entonces, que el análisis de los proyectos nos ha permitido pensar en los modos de inclusión que las escuelas producen en los intersticios de la matriz selectiva de la escuela secundaria y su formato, que reaparece con fuerza, en muchos casos, intentando absorber aquellos elementos disruptivos y, en otros casos, desplazándolos al lugar de lo extra–escolar o lo no–escolar. Esto nos lleva a pensar en las formas de definición del adentro y el afuera escolar –no ligados directamente a un espacio físico– en estrecho vínculo con las distinciones entre *lo escolar* y *lo no–escolar* (Roldan, 2015). Despojar a estas definiciones y distinciones de un contenido a priori o una esencia y, por el contrario, pensarlas como producciones históricas, constituye no sólo una invitación sino una fuerte interpelación a quienes sostenemos que la escuela continúa siendo un espacio de producción de subjetividades, experiencias, modos de vida y concepciones de mundo. Pensar la dimensión histórica y, por lo tanto, política acerca de las formas que asume la igualdad, implica entenderla como una pregunta, una búsqueda y una apuesta que no deben ser nunca clausuradas a través de respuestas definitivas, al menos si sostenemos que una escuela secundaria más igualitaria y más justa es posible.

Referencias Bibliográficas

Corea, C. y Lewckowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós. 1ª edn., 4ª reimp.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Glucksmann, A. - Frank, M., Balbier, E. y Otros,*Michel Foucault filósofo*. Barcelona, España: Gedisa.

_____ (2013). *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I.* Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad, 47,* (2)*,* pp. 15-25.

Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.). (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Dutchavsy, S. y Corea. C. (2002) *Chicos en banda*. Buenos Aires, Argentina :Paidos.

Foucault, M. (1995) Crítica y Aufklärung."Qu'est-ce que la Critique?". *Revista de Filosofía-ULA*, 8, 1995 [Traducción de Jorge Dávil: Bulletin de la Société Française de Philosophie, 84º année, Nº 2, Avril-Juin 1990, pp.35 - 63.]

Hernández, A. y Martínez, S. (coord.) (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo.* General Roca, Argentina: Publifadecs.

Hernández, A., Moschini, G; Machado, L. y Roldan, S. (2014). Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén. Ponencia presentada en II Reunión Científica "La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década (RIES)".Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aries. 7 y 8 de abril de 2014.

Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo,* (pp. 217- 244). General Roca, Argentina: Publifadecs.

Machado, L. y Roldan, S. (2008). En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática, *Actas Pedagógicas*, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa. pp. 3-11.

Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, disciplina y currículo.* Buenos Aires, Argentina: Galerna.

_____ (2003). *Alternativas: Del reproductivismo al neoliberalismo*. [Trabajo sin publicar].

Roldan, S. (2013). La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En Hernández, A. y Martínez, S. (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo,* (pp. 181-216). General Roca, Argentina: Publifadecs.

_____ (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén.* Tesis doctoral sin publicar. FLACSO Argentina.

ANEXO

Caracterización de las escuelas

Escuela N

Creada en 2005, es una escuela pública de gestión privada que depende del Obispado de la ciudad. Su titulación es Bachillerato con Orientación en Economía Social y Microemprendimientos, y además otorga una Certificación de la Dirección de Adultos del CPE por 1805 horas según la orientación correspondiente: Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía. Recibe aproximadamente 250 alumnos/as, provenientes de hogares de bajos recursos materiales. Además, la mayoría de estos/as jóvenes son la primera generación de sus familias que cursan y/o finalizan la escuela secundaria. Su propuesta educativa se orienta a la formación para el mundo del trabajo, enmarcada en los principios de la economía social, especialmente a través de la formación en los talleres, de la realización de emprendimientos productivos y del desarrollo de prácticas educativas en contextos reales de trabajo. Por último, es una institución que intenta establecer articulaciones con el entorno barrial, particularmente durante jornadas de trabajo solidario en las que los/as estudiantes realizan diversas actividades solidarias para vecinos/as de la escuela.

Escuela C

La escuela "C" inicia sus actividades en el año 1993. Está ubicada en el sector oeste de la ciudad, contigua a la zona de bardas[7]. Atiende una población variable de 650 estudiantes, principalmente de sectores marginales. Asisten alumnos/as de barrios cercanos, conformados por asentamientos que carecen

[7] Las bardas son características de la geografía de la ciudad de Neuquén. Se trata de restos de una meseta, que no se han pulido agresivamente por ningún tipo de acción natural debido a la dureza de la materia.

de servicios básicos. La escuela está organizada en tres turnos. Cabe resaltar que si bien funciona un turno vespertino, el trabajo de campo se realizó en el turno diurno, cuya matrícula equivale al 54,6 % del total mencionado[8]. En el turno tarde asisten estudiantes que cursan el ciclo básico (1° y 2° año según el plan de estudio provincial N° 008), mientras al tuno mañana concurren quienes cursan de 3° a 5° año. A partir de 4° año se ofrecen dos ciclos orientados: Ciencias Naturales y Exactas y Humanidades y Ciencias Sociales[9].

La escuela lleva a cabo diferentes proyectos, algunos de iniciación propia, entre los cuales podemos mencionar el taller de adolescencia y sexualidad, destinado a los grupos que cursan segundo año y la utilización de un organizador escolar para el seguimiento de los/las estudiantes. Otros espacios son financiados a través de planes nacionales de gestión de recursos, como es el caso de las tutorías para acompañar el ingreso al nivel.

Escuela M

La escuela "M" fue creada en el año 1958, avocada exclusivamente a la formación de auxiliares de enfermería. Su edificio está ubicado en la zona céntrica–sur de la ciudad de Neuquén. Históricamente recibe estudiantes de diversos barrios, inclusive de localidades vecinas, por el tipo exclusivo de enseñanza que brinda, único en toda provincia. Concurre población mayoritariamente perteneciente a sectores de bajos recursos y un porcentaje alto de inmigrantes. Conviven jóvenes de edades heterogéneas que asisten a realizar sus estudios secundarios. Su matrícula asciende a un total de 810 alumnos/as. A lo largo de estos 50 años de existencia y, por diversas demandas de la

[8] Según datos elaborados por la institución para el relevamiento anual 2014 solicitado por el Ministerio de Educación.

[9]En el turno vespertino la orientación es Perito Mercantil con orientación en Administración de Empresas. Absorbe mucha población joven (entre 16 y 21 años) que abandonan el turno diurno por diversas razones.

comunidad educativa, se han creado otras orientaciones. En total la institución ofrece tres propuestas:

Enfermería: Los requisitos para ingresar a dicha modalidad es tener entre 15 y 35 años y estudios primarios completos. Consiste en el cursado de un plan concurrente (N° 015) de tres años de duración, de doble jornada para ir aprobando el ciclo básico de la escuela secundaria común a la par de formarse como auxiliar. Luego de obtenido el título de Técnico Medio en Auxiliar en Enfermería[10] en 3° año, se ofrece la posibilidad de finalizar el ciclo superior de la escuela secundaria.

Bachiller Común: funciona durante el turno mañana (plan provincial N° 008 para el ciclo básico y plan nacional N° 19 para el ciclo superior).

Bachiller Sobreedad: funciona en el turno tarde– para mayores de 15 años– destinado a estudiantes que han vivido experiencias de fracaso y o carecen de vacantes en otras instituciones.

La diversidad de opciones configura una realidad institucional compleja motivo por el cual se implementan diferentes estrategias destinadas a mejorar la calidad de las trayectorias educativas. Por un lado, se ha ido diversificando la oferta educativa orientada a ampliar las posibilidades de la formación para el mundo laboral creando nuevas especialidades[11]. Por otro lado, se llevan a cabo proyectos de fortalecimiento de la convivencia escolar, un taller de educación sexual integral, de radio y una singular adaptación del proyecto de recursado, entre otros.

---

[10] El título que se otorga tiene validez provincial.

[11] Por ejemplo, en el año 2004 se creó el plan concurrente de Asistente Técnico en Administración en Salud (plan provincial N°338).

Formar para el trabajo en la escuela secundaria desde la perspectiva de la economía social: huellas en lxs egresadxs

Delfina Garino[*] *Andrea Properzi*[**] *y Lucía Di Camillo*[***]

Dime, yo lo olvidaré.
Muéstrame, puede que lo recuerde.
Implícame, y lo entenderé.
(Benjamin Franklin)

Introducción

No es una novedad plantear que las prácticas y lxs actorxs, en un determinado contexto y momento histórico, son los que imprimen características y dinámicas que configuran o van dando forma a los dispositivos institucionales por los cuales transitan a lo largo de sus vidas, y que los dispositivos y las experiencias que estos promueven, a su vez, van moldeando las subjetividades de quienes participan en ellos.

Algunos dispositivos institucionales se orientan expresamente a intervenir en los procesos de inserción laboral de lxs jóvenes, tales como las pasantías, los talleres de oficios, las

* GETEJ–FACE–UNCo/PREJET–CIS–IDES–CONICET/CLACSO GT Juventudes e inclusión laboral”
** GETEJ–FACE–UNCo.
*** GETEJ–FACE–UNCo.

prácticas de emprendimientos, los laboratorios de cooperativas, entre otros, y se puede plantear que si bien el escenario en que se propone la formación para el trabajo en escuelas secundarias está marcado por una crisis general que afecta a distintas instituciones tradicionales, las prácticas pedagógicas que se impulsan en el marco de las instituciones educativas continúan configurando subjetividades. En este sentido, este artículo se enmarca en investigaciones que ponen de manifiesto que el pasaje por la escuela secundaria, y más específicamente por dispositivos pedagógicos y de formación para el trabajo, dejan marcas en las construcciones subjetivas de lxs estudiantes, e incluso inciden en sus trayectorias posteriores (Jacinto, 2010, Martínez, 2016 y Garino, 2017).

A partir de esto, este artículo se pregunta, por un lado, por las incidencias que el pasaje por una escuela secundaria centrada en la formación para el mundo del trabajo desde los preceptos de la ESyS[1] deja en sus egresadxs; y en segundo lugar, acerca de los aspectos de la propuesta educativa que generan la especificidad de esta incidencia. Así, los interrogantes que guían este escrito serán: ¿Qué incidencia tiene el pasaje por la escuela secundaria y por los dispositivos de formación para el trabajo en la construcción de subjetividades de lxs egresadxs de la Escuela N? ¿Qué es lo que imprime especificidad a esta incidencia? Es decir, ¿qué es lo que genera que ante un mismo dispositivo de formación para el trabajo, esta escuela genere cierta huella y no otra?

Para responder a estas preguntas, se retoma la propuesta educativa de una escuela secundaria general de la ciudad de Neuquén que denominamos Escuela N[2], que pone en el centro de su propuesta educativa a la formación para el trabajo desde la óptica de la ESyS y se analizan los sentidos que un grupo de

[1] ESyS: Economía Social y Solidaria.

[2] Se trata de la escuela Nuestra Señora de la Guardia. Se brinda el nombre por pedido del Equipo Directivo de la institución.

egresadxs de la institución construyeron acerca de su proceso de escolarización y de la formación para el trabajo recibida[3].

Este trabajo se encuadra en los hallazgos del Proyecto de Extensión "Proyectos educativos a partir de la investigación–acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria" (dirigido por la Dra. Silvia Martínez) y del Proyecto de Investigación "Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén" (dirigido por la Dra. Adriana Hernández), que se desarrollaron en la FACE–UNCO entre 2013 y 2016.

El artículo se estructura en cuatro partes: en primer lugar, la caracterización de la escuela secundaria y de los dispositivos de formación para el trabajo que desarrollan, así como de lxs jóvenes que reciben; en segundo lugar, la caracterización de los principales preceptos de la ESyS; en tercer lugar, el análisis de la incidencia del pasaje por la escuela y por los dispositivos de formación para el trabajo en las subjetividades de lxs egresadxs de la institución, en vinculación con los postulados de la ESyS; por último, las reflexiones finales.

Escuela secundaria general, economía social y dispositivos de formación para el trabajo: el caso de la Escuela N

La Escuela N, es una escuela secundaria pública de gestión privada (depende del Obispado de Neuquén), gratuita, de jor-

[3] Específicamente, se trabaja a partir de los resultados de un grupo focal realizado en octubre de 2014, que contó con la participación de egresadxs de las cohortes 2011 y 2012 de la institución. La actividad se estructuró en tres partes: en la primera lxs egresadxs debatieron a partir de la frase "Dicen que la escuela secundaria no sirve para nada"; en la segunda se les solicitó que en grupos pequeños anotaran en un afiche las cuatro experiencias principales de su paso por la institución educativa y luego las explicaran al resto del grupo; finalmente, en el tercer momento se les solicitó que de manera anónima y por escrito expusieran los aspectos que modificarían de la escuela y/o de la propuesta educativa.

nada extendida, que está ubicada en las ciudad de Neuquén[4]. Otorga el título de Bachiller especializado en Economía Social y Prácticas de Emprendimientos que articula con talleres de formación profesional (certificados por medio de una Certificación para el Mundo del Trabajo) en cuatro orientaciones: Diseños constructivos, Informática, Agropecuaria y Gastronomía.

Su origen se remonta al año 2001, cuando equipos de trabajo de varias OSCs de la ciudad realizaron un sondeo en los barrios donde actualmente está emplazada la institución, que arrojó entre otros resultados que el 34,5% de lxs jóvenes de entre 13 y 18 años de edad relevados no estudiaba ni trabajaba; que para el año 2005, 250 niñxs de la zona no tendrían banco en las instituciones de nivel secundario y que el 75% de lxs jóvenes que estaban por fuera del circuito escolar volverían a la escuela si se les enseñaran algún oficio. A partir de este diagnóstico inicial se creó la escuela, que abrió sus puertas a comienzos de 2005, destinada a jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos materiales.

Está ubicada en una zona semirural de la ciudad, compuesta principalmente por asentamientos informales cuyos servicios de gas, agua y luz son deficitarios y las tenencias de la tierra son precarias. En los últimos años, el Instituto Provincial de Vivienda y Urbanismo de Neuquén construyó barrios de viviendas en la zona. Se encuentra alejada del centro de la ciudad y el transporte público de pasajeros circula con poca frecuencia.

Los objetivos de la institución se dividen en tres ejes fundamentales, que son la formación de ciudadanxs críticxs, el desarrollo de una capacitación que habilite la prosecución de estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo.

[4] Neuquén es la capital de unas de las provincias que componen la Patagonia Argentina. Su matriz productiva se caracteriza por la extracción de petróleo y gas, desarrollando un modelo de crecimiento económico exógeno de extracción y de servicios, asimilables a un capitalismo de enclave (Noya y Fernández, 2004). Los desarrollos en otros sectores económicos, así como la diversificación de puestos de trabajo son escasos, y la Provincia presenta una elevada dependencia de la renta petrolera.

La particularidad es que la formación para el trabajo atraviesa toda su propuesta educativa, y parten de considerar el valor formativo del trabajo, que se cristaliza de distintas maneras. Por un lado, por la articulación entre teoría y práctica, que supone la implementación de pedagogías activas intentando superar la educación bancaria tradicional, así como la reflexión crítica sobre el mercado laboral (Garino, 2017). Por otro lado, la implementación de distintos dispositivos de formación para el trabajo (Jacinto, 2010) en dos líneas principales: a) la capacitación en los diferentes talleres, en los que se propone la planificación y puesta en marcha de proyectos productivos autogestionados poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes talleres antes mencionados, con el fin de promover capacidades para generar estrategias autónomas o cooperativas de inserción laboral; y b) experiencias en diferentes ámbitos laborales (por ejemplo, empresas públicas o privadas, asociaciones, organismos estatales, cooperativas, empresas recuperadas, etcétera), orientadas a generar oportunidades para que lxs estudiantes desarrollen experiencias (por ejemplo, pasantías) que les permitan tomar contacto con la realidad laboral a la que se enfrentarán una vez egresados. El plan curricular plantea que durante 1° y 2° año todxs lxs estudiantes roten por los cuatro talleres a lo largo del año y en 3° elijan uno de ellos, en el que se especialicen hasta 5° año. A partir de 3° año, se imparten materias específicas destinadas a acompañar la elaboración de un emprendimiento productivo, ya que durante ese año lxs estudiantes comienzan a planificar y escribir el proyecto de un microemprendimiento que deben ejecutar durante 4° y 5° año.

Directivos y docentes de la institución consideraban al mercado laboral como un espacio complejo y precario, que no ofrecía puestos de trabajo de calidad (es decir, dignos) para todxs, en el cual lxs jóvenes eran quienes encontraban mayores dificultades para insertarse en empleos, o lo hacían de manera inestable e informal. Por esto, desde la escuela se propone una visión alternativa a la hegemónica respecto de la sociedad y del

mundo del trabajo basada en los preceptos de la economía social y, enmarcada en esta perspectiva, la capacitación para la realización de emprendimientos productivos (Garino, 2017).

El perfil de egresados que busca formar es el del emprendedor (en un sentido amplio), en el que es central la formación de sujetxs críticxs y autónomxs, que no dependan del asistencialismo gubernamental y puedan reconocer situaciones de explotación laboral.

Como se planteaba anteriormente, desarrollan un abanico de prácticas que pueden ser consideradas como dispositivos de formación para el trabajo, definidos como "las intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de lxs jóvenes" (Jacinto, 2010, p. 32), que pueden estar orientados a la finalización de la escuela secundaria, a la obtención del primer empleo, a la realización de prácticas laborales o formación profesional, o al desarrollo de emprendimientos.

En este sentido, en primer lugar ofrecen capacitación en talleres de formación profesional en los que lxs estudiantes realizan emprendimientos productivos. Esto supone la formación en el oficio seleccionado, y además la articulación con materias de la orientación en Economía Social (tales como Contabilidad, Economía Social, Teoría de Microemprendimientos y Prácticas de Microemprendimientos) en las que se busca la formación integral para la elaboración de proyectos productivos así como favorecer la autonomía, la autogestión y el cooperativismo en lxs jóvenes y en sus procesos de inserción laboral. Además, estos emprendimientos muchas veces suponen la venta de los bienes producidos a clientxs externxs de la escuela, de manera tal que conectan la institución con la comunidad.

Un aspecto a resaltar en este sentido, es que la institución también pone en práctica la autogestión, en el sentido de que no solo se habla o se transfiere (a lxs estudiantes) la autogestión, sino que se practica desde la misma gestión educativa. En efecto, si bien reciben el aporte estatal para el pago de los salarios de la planta docente, para llevar adelante el proyecto ins-

titucional, la comunidad educativa autogestiona los recursos a través de múltiples estrategias, tales como: la elaboración de proyectos para ser presentados a diferentes instituciones u organizaciones financiadoras, la comercialización de los productos elaborados en los talleres, la organización de eventos y actividades para recaudar fondos, a través del aporte mensual que hacen las familias a la cooperadora[5], etcétera. Así, con grandes dificultades y esfuerzos, por medio de la autogestión, se construyó el edificio y se lo equipó, se realizaron mejoras y ampliaciones edilicias, como así también se sostiene tanto la institución, como las actividades articuladas en el proyecto institucional.

En segundo lugar, durante el cursado de 5° año se implementa un proceso de orientación vocacional amplio, en el que se trabajan los intereses de lxs jóvenes, se les enseñan estrategias de búsqueda laboral, de armado de currículums vitae, se presentan planes de estudios y campos de acción de las carreras universitarias que les interesan, entre otras actividades. La particularidad es que, en función de este proceso, se planifican las pasantías.

En este sentido, conscientes de las dificultades que supone montar un emprendimiento productivo, y de que lxs jóvenes muchas veces se insertan en el mercado laboral en relación de dependencia, el objetivo de las pasantías refieren a acompañarlxs en sus primeras inserciones laborales y/o aportar experiencias de trabajo en ámbitos más protegidos que aquellos a los que suelen acceder, con el propósito de ampliar su capital social. Además, es una estrategia que usa la institución para evaluar y ajustar las prácticas, contenidos y propuestas educativas de la escuela (Garino, 2017).

La particularidad de esta propuesta es que se planifican a

[5] Cabe mencionar que este aporte es ínfimo y hay poca recaudación. Además, a ningún estudiante se le niega la entrada ni el derecho a clases, exámenes, trámites y demás actividades pedagógicas. Es decir, no funciona como el arancel de una escuela netamente privada.

partir del proceso de orientación vocacional, y las organizaciones en las que las realizan son seleccionadas en función de las perspectivas de formación y de inserción laboral de lxs jóvenes.

Además, todxs lxs estudiantes de 5° año participan de estas prácticas, lo cual supone su democratización: en efecto, todxs acceden a procesos de aplicación de conocimientos adquiridos previamente y de formación en técnicas y habilidades *in situ*, todxs generan antecedentes para sus búsquedas laborales posteriores, mejorando su posicionamiento a la hora de buscar un trabajo (Jacinto y Dursi, 2010). Así, esta manera de planificar las pasantías no solo supone una mayor apropiación y enriquecimiento personal (consecuencia del ajuste de estas prácticas a los intereses vocacionales de lxs jóvenes), sino que además no reproduce las desigualdades generadas en el proceso de escolarización y en la sociedad en general (Garino, 2017).

En cuarto lugar, la escuela propicia la realización de intervenciones solidarias en la comunidad, en las que también forman para el trabajo a lxs estudiantes. Estas son oportunidades para que lxs jóvenes adquirieran nuevos saberes y a su vez apliquen conocimientos aprendidos en los talleres. Al mismo tiempo, lxs forman en valores como la solidaridad, el compañerismo y el trabajo en equipo. Esta propuesta de realizar intervenciones en la comunidad, se encuentra formulada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, en tanto postula que se busca brindar "una educación de calidad, atendiendo las necesidades de la comunidad" y "articular la propuesta educativa de la institución a las necesidades comunitarias de la zona" (PEI Escuela N, 2007, p. 4 y 15).

En quinto lugar, durante tres semanas al año (denominadas Semanas de la Posibilidad) se dictan cursos específicos enmarcados en las cuatro orientaciones de la escuela. Éstas son tres semanas ubicadas en el cierre de cada trimestre, en las que se suspende la actividad académica cotidiana y lxs estudiantes de 1° a 3° año con calificaciones bajas permanecen en las aulas para recuperar contenidos y de esta manera evitar el retraso.

Paralelamente, lxs jóvenes de 1° a 3° año que han aprobado los contenidos de las materias, así como todxs lxs estudiantes de 4° y 5° año, realizan diversos talleres de capacitación para el trabajo o de formación artística.

Esta diferenciación en la participación se vincula con la idea del cuerpo docente de que lxs jóvenes que se encuentran cursando el Ciclo Superior han adquirido la cultura escolar y hábitos de estudio necesarios para desarrollar estrategias que les permitan avanzar en la cursada de manera más autónoma, a la vez que se prioriza que estos jóvenes reciban formación complementaria en el marco de los talleres que cursan, como fortalecimiento de la preparación para su pronta inserción en el mercado de trabajo, mientras que lxs jóvenes que están entre 1° y 3° año requieren mayor asistencia para la incorporación de hábitos de estudio y la promoción de las asignaturas.

Entonces, mientras que en el aula se focaliza en los conocimientos que algunxs estudiantes no han podido aprender a lo largo del trimestre, en los talleres se busca ampliar sus capacidades con el aporte de especialistas en diversas áreas, en sintonía con las propuestas educativas de las cuatro orientaciones de la escuela. Los contenidos de estos cursos de formación para el trabajo varían según la planificación específica de cada taller, lxs especialistas que aceptan dictar cursos y la disponibilidad de fondos para pagarlos.

Además, por la forma de implementación de los dispositivos de formación para el trabajo, la institución opera como intermediaria en los procesos de inserción laboral de jóvenes, y esto lo realiza de distintas maneras: por los contactos que eventualmente docentes entablan entre estudiantes y empleadores, o bien cuando algún joven queda trabajando de manera efectiva luego de una pasantía, finalmente, cuando lxs jóvenes desarrollan emprendimientos fuera de la institución y solicitan asesoramiento a docentes de la escuela (para montarlos, calcular costos, para resolver problemas que se suscitan en su desarrollo, entre otros).

Otro eje importante de la propuesta educativa refiere al

seguimiento personalizado que se realiza de lxs estudiantes y que muchas veces facilita los procesos de escolarización de lxs jóvenes. En efecto, tanto la proximidad de las relaciones entre docentes y estudiantes que se propicia en la institución, como el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a ayudar a que lxs jóvenes aprendan los contenidos y promuevan las asignaturas, operan en este sentido.

Respecto de las estrategias pedagógicas, se implementan profesores ayudantes en algunas asignaturas del ciclo básico, mesas de exámenes extraordinarias para estudiantes de 5° año y clases de apoyo al cierre de cada trimestre, enmarcadas en las Semanas de la Posibilidad.

Finalmente, desde la institución se promueven practicas pedagógicas que se orientan a la problematización de las relaciones de producción propias del capitalismo (y de las consecuencias que acarrean respecto de las condiciones de existencia de gran parte de la población, específicamente de explotación de los sectores más bajos), entre las que se destaca la visita de todxs lxs profesores de la escuela a las casas de lxs ingresantes a 1° año, con el objetivo de que lxs docentes conozcan las condiciones de vida de lxs jóvenes. De esta manera, los factores extraescolares (históricamente excluidos de los procesos educativos) permean la institución educativa. A su vez, este conocimiento de las situaciones en las que lxs jóvenes realizan sus cursadas, muchas veces evita que las condiciones socioeconómicas se constituyan en causal de abandono o expulsión de lxs estudiantes de la escuela, de forma tal que esta práctica favorece la retención de lxs alumnxs en la institución (Garino, 2017).

En otras palabras, la escuela no sólo visibiliza y reconoce las condiciones socioeconómicas de lxs jóvenes, sino que a través de su propuesta las cuestiona, permitiendo que las mismas no se cristalicen como "destino" de lxs sujetxs (Roldan, 2015). Además, el esfuerzo pedagógico se orienta a la problematización, a una lectura crítica de la realidad, a:

> Liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia incons-

> ciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor. (Fenstermacher, G. y Soltis, J. 1999, en Rey Leyes, 2003, p. 6)

A partir de los postulados de la ESyS y de la descripción de la propuesta pedagógica de la institución, se plantea como hipótesis de trabajo, entonces, que la visión de ESyS tallaba en las prácticas pedagógicas de la institución, y de alguna manera eran las que daban pistas para aproximarse a las respuestas de los interrogantes que se plantearon al inicio de este artículo, entre ellos: ¿Qué es lo que imprime especificidad a la incidencia del pasaje por esta escuela en las subjetividades de lxs jóvenes? Es decir, ¿qué es lo que genera que ante un mismo dispositivo de formación para el trabajo, esta escuela genere cierta huella y no otra?

Con el objetivo de responder estas preguntas, a continuación trabajaremos la incidencia del pasaje por la institución en las subjetividades de sus egresadxs.

La ESyS: algunos preceptos fundamentales

Antes de analizar las huellas de los dispositivos de formación para el trabajo y del pasaje por esta institución en las subjetividades de lxs jóvenes, se vuelve necesario esbozar algunos de los postulados de la ESyS.

En primer lugar, es necesario analizar qué se entiende por economía. En términos generales, se puede decir que es una ciencia social que estudia cómo se organiza una sociedad para obtener sus medios de existencia, la base material para la reproducción de esa sociedad en el tiempo. Siguiendo a Coraggio, se puede plantear que:

> una *Economía* es el sistema de procesos de producción, dis-

> tribución, circulación y consumo que, a través de principios, instituciones y prácticas, en cada momento histórico organizan las comunidades y sociedades para obtener las bases materiales de resolución de las necesidades y deseos legítimos de todos sus miembros, actuales y de futuras generaciones, de modo de permitir la reproducción y desarrollo de la vida, sosteniendo los equilibrios psíquicos, interpersonales, entre comunidades y con la naturaleza (Vivir Bien o Buen Vivir). (Coraggio, 2011, p. 345)

Esta concepción remite al concepto de *vida humana*, que:

> Implica que la existencia de cada individuo requiere el reconocimiento del otro, de la vida de los demás y de la naturaleza. El concepto de *vida en general* implica además considerar a la naturaleza como un sujeto cuya existencia como complejo biótico es un objetivo de las sociedades humanas que supera lo meramente funcional (la naturaleza como recurso). (Coraggio, 2011, p. 346) (La cursiva es nuestra)

Se puede afirmar, entonces, que este paradigma considera a las personas y a la naturaleza en su integralidad y como fines en sí mismos, no como medios para alcanzar un fin determinado (por ejemplo, para la acumulación de ganancia característica del modo de producción capitalista); y en este sentido, muchas de las problemáticas actuales (tales como las ecológicas–ambientales, pobreza, desempleo, analfabetismo, extractivismo, distribución desigual de las riquezas, entre otras), devienen de la implementación del modelo económico capitalista. De esta manera, como plantea Coraggio:

> Aunque la misma existencia del capitalismo indica que una sociedad puede sobrevivir con una economía que permite la exclusión de la vida de una gran parte de sus miembros y el deterioro de los ecosistemas, la definición propuesta puede interpretarse como la afirmación de un principio ético. A la vez

> indica que, cuando la economía no resuelve esa negatividad se genera la amenaza de un desastre social y/o ecológico (como el que experimentamos actualmente) resultante de la inadecuación del capitalismo con la cohesión y reproducción de la sociedad por lo que la reproducción de la vida requieren transformaciones o ajustes estructurales en el modo social de producción. (Coraggio, 2011, p. 347)

En este contexto, la ESyS hace referencia a modelos económicos alternativos al hegemónico, orientados a resolver las condiciones para la vida de todxs en armonía con la naturaleza. La ESyS entendida de esta manera, está en un proceso de construcción, y es traccionada por una lucha cultural de muchos y diferentes grupos de personas a partir de sostener y/o poner en práctica estos valores y principios en sus modos de organización para resolver las necesidades.

A su vez, se entiende a la economía no solo como ciencia social sino como construcción social, es decir como configuración de instituciones y vínculos entre personas y sociedades para la resolución y abordaje de sus necesidades materiales. Esta definición no es solo teórica o filosófica sino práctica, ya que configura el carácter de las políticas públicas y las intervenciones sociales, entendiendo la política como configuración de lo social. Es necesario aclarar además, que ESyS no es "economía pobre para los pobres", y reiterar que refiere a toda la sociedad, al sustento del hombre en sociedad, a la reproducción en armonía de la vida humana y de su soporte vital: la naturaleza.

Así, la ESyS entiende que la organización de las actividades económicas (de extracción, producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios), son organizadas y realizadas en otro marco de valores y principios, entre ellos: en equilibrio y armonía para el sostenimiento de la biodiversidad de la naturaleza; respetando la vida de todo y de todxs; participación democrática en la organización y en la toma de deci-

siones; primacía del ser humano y del fin social sobre el capital; poder de decisión; intercultural; plural; autonomía; emancipación; complementariedad, reciprocidad, solidaridad.

De esta manera, se vuelve central en este paradigma la consideración de las personas en su totalidad, la construcción de consensos por medio del diálogo y la negociación, la organización para alcanzar metas consensuadas de manera colectiva, etcétera. Aquellos principios y valores configuran modos de organización social basados en la economía para la vida y no para la reproducción del capital. Según Coraggio (2011), uno de los principios éticos de la ESyS es el de la *reproducción ampliada de la vida* o *ética de la responsabilidad* (acción solidaria, reconocimiento del otro social y la naturaleza, libertad positiva), que se contrapone a la *ética de la reproducción ampliada del capital privado* o *ética de la irresponsabilidad* (acción estratégica, individualismo egocéntrico, libertad negativa).

Finalmente, se puede sostener que estas cosmovisiones van provocando rupturas que posibilitan otros modos de hacer las cosas, otra pedagogía. En este sentido, se entiende que hay un giro epistemológico, casi intangible e imperceptible, que se nutre de otra cosmovisión de mundo, de trabajo, de educación, y fundamentalmente, de otra concepción de sujeto, de *ser* humano, de vida. Esto posibilita que se geste (o re cree o exista) una pedagogía diferente.

A continuación, describiremos la propuesta pedagógica de la Escuela N.

Huellas del pasaje por la escuela en la construcción de las subjetividades de sus egresadxs y su vinculación con la ESyS

A partir de los hallazgos del grupo focal realizado con egresadxs de la escuela, se puede plantear que el pasaje por esta institución había afectado la construcción de las subjetividades de distintas maneras.

Por un lado, lxs alumnxs valoraban que desde la institución los habían hecho participar en experiencias, actividades y proyectos de diversa índole (tales como la formación para el trabajo en talleres, la realización de emprendimientos productivos y de pasantías, la participación en la construcción del edificio de la escuela y en intervenciones solidarias en el barrio, etcétera), que los habían ido formando tanto en contenidos académicos y en habilidades, como en sus subjetividades:

> *La escuela enseñó a potenciar a cada uno y darle la posibilidad a cada uno y salir adelante y a formarse con la idea para pensar, la posibilidad de pensar y crear estos debates que siempre se hacen.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Cuando pegamos pisos me sirvió muchísimo.* (egresadx, Escuela N)
>
> *La escuela nos enseñó a poner un piso, a salir a vender, a hacer bizcochuelos, ayudar en las casas, en el barrio, lo solidario, aprendimos a trabajar en conjunto.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Con el tema de soldadura sé soldar, muchas cosas. También tuve la pasantía, en la calle Buenos Aires en un restorán, estuve dos años y medio ahí.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Si tengo que pegar un ladrillo lo voy a pegar, si tengo que soldar una puerta lo voy hacer lo he hecho en mi casa, lo he hecho en la casa de una tía. Si tengo que hacer una torta no tengo problema. Si me tengo que dar maña con la computadora…* (egresadx, Escuela N)

Pero además, lo distintivo de la incidencia, era que en los distintos fragmentos de los relatos de lxs jóvenes se podían identificar dimensiones que referían a la autogestión, característica central del paradigma de la ESyS. Entre otras, se destacaban el agenciamiento, el diálogo y los debates como estrategias para la generación de consensos, que a su vez suponían la negociación, la organización y la participación para alcanzar distintas metas, siempre enmarcado desde una perspectiva solidaria.

En este sentido, lxs estudiantes se organizaban y llevaban adelante las acciones necesarias para alcanzar metas y objetivos fijados desde la institución o pautados por ellxs mismos lo cual, según sus relatos, solía hacerse de manera colectiva. En este sentido, durante las distintas instancias del grupo focal lxs jóvenes hicieron referencia a una multiplicidad de proyectos que habían llevado adelante, entre los que se destacaban juntar plata para viajes de estudio, conseguir elementos para practicar cierto deporte, participar en concursos de baile, etcétera, que daban cuenta de la manera en que lxs alumnxs se fijaban objetivos, se organizaban y trabajaban para cumplirlos de manera conjunta. Esto, a su vez, daba cuenta de la construcción de un agenciamiento en lxs estudiantes:

> *Queríamos jugar y no teníamos pelota. De todos los talleres hacían emprendimientos y todos ponían algo para juntar plata para el viaje, entonces pusimos un poco más y compramos la pelota. (*egresadx, Escuela N)
>
> *No se permitía la reventa, pero el grupo compró chupetines y alfajores para vender y juntar fondos para los viajes.* [En la escuela] *lo que se vende se elabora, pero los de 3° hacían reventa así que juntamos a las chicas para hacer reventa. Nos juntamos y decidimos qué hacíamos. Hacíamos nuestras propias reglas.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Llegó* [nombra a su compañero] *con la noticia* [de un concurso de baile], *el baile se organizó, algunos no queríamos, pero fuimos todos. Nos organizamos los tiempos, cómo hacer el baile, nos cambió la idea de la opinión que teníamos de los otros compañeros. Había prejuicios de que no iban a trabajar, también [sucedía] en los eventos [de cáterin]. Con los que menos contaban eran los primeros en estar.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Se hacían jornadas de limpieza. De 1° a 5° todos ponían su granito de arena y ayudaban, con la meta de limpiar y cuidar la escuela. Había que organizar los grupos y dirigirlos.* (egresadx, Escuela N)

En estos procesos, los acuerdos eran generados a partir

de debates entre lxs estudiantes, de manera tal que los objetivos a alcanzar y las decisiones respecto de las estrategias para lograrlos eran construidas colectivamente por medio del diálogo, favoreciendo la horizontalidad en la toma de decisiones. De esta manera, la negociación era un aprendizaje que se trabajaba en cada debate o discusión:

> *El tema del pensamiento: acá te abre mucho la mente. Por ejemplo acá todos nos juntamos entre todos y opinamos todos, todos diferente y ninguno pensamos igual y eso te ayuda a que bueno yo no opinaba así entonces me quedaba en mi cabeza y la forma de opinar cada uno, y está bueno.* (egresadx, Escuela N)
>
> *La profesora nos tiraba un tema, se armaba pero todos llegábamos al mismo punto, por ahí peleaban, pero me gustaban los debates, aunque yo no decía nada.* (egresadx Escuela N)
>
> *Los de gastronomía eran los que más trabajaban, al final se pudo debatir, aclarar las cosas. Generó solidaridad entre los talleres, fortaleció el tener que organizarse y poner objetivos en común que era juntar plata para el viaje. (*egresadx, Escuela N)
>
> *De los debates, nosotros queríamos hacer algo, nos salía cada cosa de uno y ahí charlábamos todos que queríamos algo bien.* (egresadx, Escuela N)

El hecho de que el diálogo tuviera un lugar central en las prácticas destacadas por los jóvenes como importantes en sus pasos por la escuela, da cuenta de que el encuadre en los preceptos de la ESyS no era meramente formal.

En este sentido, desde esta perspectiva se asumía como principio ético "la reproducción ampliada de la vida de todos […] supone niveles de diálogo y cooperación, de decisión colectiva, de reconocimiento de las necesidades y de diseño de estrategias para su gestión colectiva" (Coraggio, 2011, p. 105). Por lo tanto, los procesos pedagógicos para favorecer el (los) diálogo(s), como reflejan los relatos, son fundamentales no sólo

como parte de la construcción colectiva de conocimientos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, sino que además, "en cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento" (Freire, 1993, p.148).

Para lxs estudiantes, el diálogo era importante no sólo por tener la posibilidad de plantear propuestas en el ámbito de una clase, sino discutirlas, consensuarlas y llevarlas a la práctica, como así también enriquecerse con la mirada(s) del(lxs) otrx(s) en el intercambio de opiniones:

> *Te abre mucho la mente, tenés opiniones diferentes.* (egresadx, Escuela N).

La palabra, en este sentido, adquiría además una dimensión activa, lo que implicaba (y a su vez permitía) imprimir un carácter de aprendizaje significativo a partir de las propias experiencias. No sólo en el hecho en sí de llevar a la práctica una actividad o proyecto determinado, sino en el mismo proceso de diálogo colectivo[6].

Por otro lado, esta posibilidad de diálogo colectivo y aprendizaje significativo favorecía el agenciamiento, también fundamental en la construcción de alternativas al modelo capitalista y transformación de la (las) sociedad(es). De manera general, se entiende la capacidad de agencia del sujeto como la capacidad que posee una persona o un colectivo para actuar, y a su vez, como privilegio del conectarse y moverse (verbos) frente a

[6] Este proceso puede remitirse además, al concepto de hermenéutica diatópica que utiliza Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 111). Sin ahondar en el concepto, se resaltan algunos aspectos a los cuales remite el mismo, tales como: que se presenta como una herramienta que ofrece una nueva forma de creación de conocimientos, en un contexto colectivo, interactivo, intersubjetivo y en red, que atiende las exigencias de un dialogo intercultural, la puesta en contacto de diferentes horizontes de comprensión del mundo, que sirven para el encuentro y el enriquecimiento mutuo. Sousa Santos retoma el concepto de Panikkar, y lo plantea como una necesidad para superar el idealismo del diálogo intercultural, y descolonizar el saber. Véase también, Sousa Santos, B. de (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

las (id)entidades (nombres), para explicar la acción Ema López (2004). Así:

> la agencia como potencia se refiere a la capacidad–posibilidad de producir un efecto de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas [lo cual no refiere] a la agencia como una propiedad individual o poseída por un agente, sino a la interrelación de elementos que pueden permitir la emergencia de un acto. (p. 17)

Por otra parte, además de la autogestión, adquiría relevancia en los relatos la valoración de la dimensión vincular, tanto con otrxs estudiantes, como con docentes y directivos. En este sentido, los vínculos entre pares eran caracterizados por el compañerismo, por la ayuda hacia otrxs y desde otrxs:

> *Acá era conocer a los compañeros y hacerte amigos, no había tenido hasta entrar acá, compartir experiencias con cada uno de los chicos acá, no siempre me llevaba bien, pero siempre estaban para apoyar.* (egresadx, Escuela N)

Respecto de las relaciones entabladas con lxs adultxs de la institución, en los fragmentos del grupo focal se visualizaban dos valoraciones diferentes respecto del rol que se les asignaba. Por un lado, postulaban que les permitían realizar distintos proyectos que proponían y lxs acompañaban en los procesos que suponía el trabajo para alcanzarlos, tal como se desprende del siguiente fragmento:

> *Nos dejaban hacer. Nos daban más prioridad, nos hacían caso. Cansábamos al* [director], *pero nos dejaban hacer.* (egresadx, Escuela N)

Por otro lado, valoraban la contención recibida, que en algunos casos era percibida como facilitador de sus procesos educativos:

> *Lo que sí me sirvió de la escuela es el apoyo que siempre, tanto yo como los demás, es el apoyo que hemos obtenido de parte de los profesores y de parte de la directiva.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Lo bueno es que tenía mucha contención, por ejemplo te pasaba algo, andabas rebelde al menos tenías con quien hablar y te habría la mente, para que pienses de otra manera.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Todos son unas excelentes personas… cuantas cosas me tuvieron que bancar, me tendrían que haber echado. (…) Por ejemplo, yo estaba enfermo y no avise y cayó [el preceptor] y [la directora], yo estaba en la cama y ellos fueron y estuvieron conmigo.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Acá bueno porque en otra escuela se falta y listo, no viene más… acá no es un número más.* (egresadx, Escuela N)
>
> *Como el sentido de pertenencia de la institución como el sentido de más allá del acompañamiento, del vínculo alumno profesor, crece ese vínculo como decir de persona a persona. No te ven como un alumno más, como un pibe más. No sé si han llegado a sentir ese acercamiento de hijo o de sobrino o sobrina pero sí de un amigo o amiga, tanto entre nosotros como alumnos como el vínculo de alumno profesor, con algunos hemos discutido pero ese sentido, llegar a un sentido de amistad, también se valora porque en otra escuela, que he recorrido varias, (…) es faltaste, faltaste y si no querés venir mas no vengas (…) en cambio acá se va una persona y se extraña y en otra escuela no ves la hora de irte.* (egresadx, Escuela N)

Esta contención daba cuenta de la consideración de manera integral que tenían lxs docentes y directos de la institución respecto de lxs jóvenes, atravesados por circunstancias y situaciones que condicionan los procesos educativos, sin reducirlxs a la dimensión de estudiante solamente. Esta característica también es central en la perspectiva de la ESyS, que pone en el centro a la persona con todas sus dimensiones (no sólo el ser estudiante, o trabajador, o madre, o desocupado, etcétera).

En este sentido, uno de los principios éticos de la ESyS, como se mencionaba anteriormente, es el de la reproducción ampliada de la vida o ética de la responsabilidad, lo cual conlleva que el acento esté puesto en la primacía de la persona, en el ser humano.

De esta manera, la postura de reconocer a lxs estudiantes como sujetos en su integralidad (con su historia, trayectoria, inmersos en ciertas condiciones estructurales) y no como un mero objeto al cual se debía llenar de contenido o un cuerpo para entrenar y domesticar, era la que circulaba en la institución y se desprendía de los relatos de los jóvenes. Esta postura, a su vez, resulta fundamental para forjar los valores y principios en que se basa la ESyS. En efecto, implica una interpretación de hombre y de mundo, que orienta y caracteriza la práctica educadora como una pedagogía por y para la vida. En palabras de Sousa Santos:

> Es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto (…) la solidaridad es una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro, el otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento. (Sousa Santos, 2006, p. 27–31)

Por otra parte, en el relato de lxs jóvenes se ponía de manifiesto que la dimensión procesual y organizativa adquiría una valoración prioritaria:

> *Generó solidaridad entre los talleres, fortaleció el tener que organizarse y poner objetivos en común que era juntar plata para el viaje.* (egresadx, Escuela N)

Finalmente, cabe destacar que lxs estudiantes valoraban la formación en valores, entre los que se destacaba la solidaridad, central en el paradigma de la ESyS. En efecto, la mayoría

de los relatos daban cuenta de que en las distintas actividades y proyectos que se impulsaban, solían considerar al otrx (fueran compañerxs de la escuela o vecinxs del barrio), tratando de ayudarlxs a mejorar sus realidades. Además, algunxs jóvenes destacaban que les había quedado una impronta solidaria como consecuencia de lo aprendido y de las dinámicas propuestas en la institución:

> *Ser solidario. Siempre me gustó ayudar a los demás. Fui a muchas casas [del vecinos del barrio] a ayudar. La gente te esperaba con los brazos abiertos. [El preceptor] era la cabecilla. La gente te juzga antes de entrar, pero ellos sabían que le iba a ayudar y ella llegó a llorar porque agradecía los que habíamos hecho. Terminó la Semana de la Posibilidad y seguimos yendo para terminar lo que habíamos empezado. Yo lo veo en mi familia ahora, mis viejos hacen mucho esfuerzo. Yo no quería a mis hermanos y les dije que los iba a ayudar para que estudien y le compré útiles. Si él no estudia, me paga todo lo que gasté. Ahora hace el esfuerzo de estudiar. Yo me quería ir de casa de chico, de no querer a mi hermano, ahora lo ayudo. Mi papá me ayuda a terminar la casa, ver a la gente feliz, de que vas y le das una mano, entre todos. La experiencia fue espectacular. Todo lo que se hizo y lo que se va a hacer. Me marcó lo solidario, ayudar a otra persona, todos los días de la vida hay que ayudar. Siempre me portaba mal con mi familia, ahora es todo distinto.* (egresadx, Escuela N)
>
> *De primero a quinto todos ponían su granito de arena y ayudaban, con la meta de limpiar y cuidar la escuela.* (egresadx, Escuela N)

Efectivamente, el principio de solidaridad en el paradigma de la ESyS, es uno de los pilares fundamentales, y "el valor básico de la economía" (Coraggio, 2011, p. 16). La solidaridad no desde su acepción filantrópica, sino como relaciones de reciprocidad, entendiendo que:

> Solidaridad no implica igualdad, ni siquiera equidad, sino re-

> glas aceptadas de distribución y arreglos de reciprocidad de algún tipo, donde recibir obliga a retribuir de algún modo, establecido por usos y costumbres, a quien dio o al grupo al que pertenece el dador o a algún otro miembro de la comunidad. (Coraggio, 2011, p. 103)

Así, la práctica educativa que posibilitaba acciones solidarias en ese sentido, habilitaba además los aprendizajes significativos que favorecían la re–significación del (lxs) sujetx(s) como agentes posibles de transformación de la realidad, transformándose a su vez, en red–comunidad, dinamizando los procesos de construcción de alternativas frente a los modelos excluyentes como lo es el capitalista.

Reflexiones sobre el papel de la concepción de la ESyS en la construcción de otra pedagogía: a modo de cierre

A partir de estas reflexiones, se puede plantear que la práctica educativa en esta escuela era abordada desde la concepción de ESyS, en tanto paradigma que orientaba la labor de lxs docentes de la institución, y que se proponía la formación para el mundo del trabajo mostrando y construyendo un modelo de desarrollo alternativo al hegemónico, de manera tal de constituirse como una construcción social alternativa que incluyera los sectores excluidos de la cuidad.

En esta propuesta, el trabajo y la formación para el mismo, no era pensado desde una lógica instrumental, orientado a la acumulación de ganancia, sino desde una racionalidad reproductiva y como aquello que genera autonomía en los sujetos. Según Coraggio:

> La Economía del Capital, organizada en empresas, se orienta por la reproducción ampliada del capital (acumulación) y la absolutización de la racionalidad instrumental. Una Economía del trabajo se orienta por la reproducción y desarrollo de la vida humana y sus formas de organización del trabajo y del

> metabolismo socio–natural están subordinadas a una racionalidad reproductiva (Hinkelammert y Mora, 2005). En una los trabajadores son meros propietarios de un recurso que adquiere y organiza el capitalista, en otra son sujetos de la producción, en pugna por su autonomía desde el interior del sistema capitalista. En una la potencia del trabajo ha sido transfigurada en potencia del capital, en la otra se recentra en su fuente humana junto con la energía de la naturaleza y sus procesos. (Coraggio, 2011, p. 125)

Esto significa que el trabajo se entendía en su forma antropológica y no como fuerza productora de plusvalía, y esta concepción de trabajo era un aspecto central que se visualizaba en la misión de esta escuela. A su vez, esta visión del trabajo y este encuadre en los preceptos de la ESyS, eran los que permitían pensar en otra pedagogía, en otra educación: no se educaba desde la mirada de capital/recurso humano, ni para la formación de mano de obra para el capitalismo, sino desde la mirada del capital social, que ponía el eje en lxs estudiantes desde una mirada integral.

De esta manera, la formación en ESyS que proponía la institución, era aquello que habilitaba la generación de este tipo de huellas en lxs egresadxs. Además, esta perspectiva es la que aportaba una pista para profundizar los procesos de reflexión (espiralados y compartidos) que a su vez permitieran desentrañar y nutrir a los procesos de construcción de aprendizajes a partir de las prácticas, tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Así, los sujetos que llevaban adelante las prácticas educativas en la Escuela N, teniendo presente la concepción de la ESyS, su intento de entender–la y comprender–la cada vez más, el cómo hacer para llevarla a la práctica y la reflexión continua de esta, hacía que esta otra pedagogía se concretara en los signos más pequeños, muchas veces difíciles de expresar o hacerlos visibles para introducirlos como contenidos en un "programa formal".

En esta construcción, la práctica adquiría un lugar central:

> *Uno de los sentidos que más se rescata es el sentido de pertenencia que a uno le surge apenas empieza a caminar acá en la escuela, porque esta escuela para todos nosotros, para muchos es única, esta escuela no es una escuela más, esta escuela no tiene un número, tiene un nombre, esta escuela es una propiedad, creo que todos nos hemos apropiado de la escuela como un segundo hogar. Algunos más, algunos menos, creo que este sentido de pertenencia va creciendo con esto de pegar los pisos, esto de levantar una pared y vas aprendiendo aparte de levantar una pared, vas fijando tu vida vas viendo cómo se hace y de qué manera se hace y con quien lo haces. La gente que te rodea también influye en tu crecimiento. Y en otra escuela si ves algo roto, alguien está encargado de venir y arreglar eso, o sea uno pone de su parte para venir y arreglarlo pero acá si, muchos hemos visto algo que está roto o está mal y vamos y lo arreglamos o decimos "no, pará, esto no se hace porque no se tiene que hacer", es darte cuenta un poquito el sentido de que estás rompiendo algo que es tuyo y ese sentido es muy lindo cuando empezás a valorar las cosas.* (egresadx, Escuela N)

Pero además, estas prácticas no se realizaban u orientaban de cualquier manera. En efecto, se vinculaban con el *cómo hacer* y se las podía encontrar en las prácticas de aquellxs sujetos que tenían la postura de dar–le lugar al *ser* humano en una relación dialógica de proceso de enseñanza–aprendizaje en todo su sentido, y desde un vínculo de paridad en el sentido de "poder *ser*" diferentes humanamente, con diferentes roles, pero iguales socialmente.

Sólo hace falta (desde un rol educador en su más amplio sentido) generar las capacidades para ofrecer condiciones adecuadas para que acontezca el desarrollo personal, que desde esta perspectiva no es un desarrollo en soledad, individual, sino que es un proceso que debe darse de manera colectiva, en comunidad. Tal como se mostró a lo largo del artículo, en los re-

latos de lxs egresadxs acontecían varios de esos signos, y creemos que basta con estos relatos para ilustrar: *"acá no es un número más"* (egresadx, Escuela N); *"en esta escuela no era un número más"* (egresadx, Escuela N).

Referencias bibliograficas

Coraggio, J.L. (2011). *Economía Social y Solidaria, El trabajo antes que el capital.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Ema López, J.E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5, 1-24.

Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México, México: Siglo XXI.

_____ (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* México, México: Siglo XXI.

Garino, D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén* (Tesis doctoral en Ciencias Sociales). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires, Argentina: Teseo/IDES.

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa, 33*, 85-93.

Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos (*Tesis doctoral en Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pineda Ibarra, R. (2007). La concepción de "ser humano" en Paulo Freire. *Revista Educare, XII (1),* 47-55.

Rey Leyes, M.A. (2004). Paulo Freire: ¿pedagogo o político? *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, 5* (29).

Roldan, S. (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén* (Tesis doctoral). FLACSO Argentina.

Sousa Santos, B. de (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado.

Producciones del equipo de investigación

Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coord.) (2013) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo.* Publifadecs. General Roca, Río Negro. 352 páginas. ISBN 978–987–1549–64–

Martínez, Silvia y Álvaro, Belén (2013). *Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA "huertas neuquinas".* Colección estudios y experiencias. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.

Escuela Secundaria

Moschini, Gisela (2015). Reseña de libro "Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo", coordinadoras Adriana Hernández y Silvia Martínez, en *Revista Propuesta Educativa* Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 142 a 144. Argentina. ISSN 1995– 7785

Moschini, Gisela "Nuevas configuraciones en el Nivel Secundario. Perspectivas teórico metodológicas para el análisis de alternativas escolares destinadas a la inclusión de jóvenes de la provincia de Neuquén". En *VI CONGRESO NACIONAL Y IV INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. "La investigación educativa en el contexto latinoamericano".* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

30, 31 de Octubre y 1 de Noviembre de 2013. ISBN 978–987–604–339–7– código R451

Hernández, Adriana; Machado, Luciana; Moschini, Gisela y Roldan Soledad. "*Desafíos* de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén". REUNIÓN CIENTÍFICA. *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década* (RIES II). FLACSO– Argentina, 7 y 8 de Abril de 2014.

Moschini, Gisela "La escolarización secundaria obligatoria. Sentidos de los/las jóvenes sobre el proyecto de recursado en la provincia de Neuquén". *En II JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN*, FLACSO– Argentina. 6 y 7 de Agosto de 2014.

Moschini, Gisela Políticas de fortalecimiento a la escolarización secundaria. Algunas notas sobre la implementación de los planes de mejora institucional en la provincia de Neuquén". En *IV JORNADAS NACIONALES Y II LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN.* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)– FILO– UBA. 25, 26 y 27 de Noviembre de 2014. "ISBN 978–987–3617–61–4. http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas.

Moschini Gisela "La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén". En *IV JORNADAS NACIONALES Y II LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN.* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)– FILO– UBA 25, 26 y 27 de Noviembre de 2014. ISBN 978–987–3617–61–4.

Escuela Secundaria y Trabajo

Fernández Natalia "La centralidad de la educación en las voces de estudiantes y egresados de nivel medio de la provincia de Neuquén". En *VI CONGRESO Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa.* Cipolletti, R.N. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. 30, 31 Octubre y 1 de noviembre de 2013.

Garino, Delfina "Del mundo de la escuela al mundo del trabajo. Recorridos biográficos de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).* Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2013. ISBN 978–987–98870–6–6. Disponible en: http://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p7_garino.pdf

Garino, Delfina "Prácticas de formación para el trabajo y miradas sobre el mundo laboral en escuelas secundarias", ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Cipolletti, 30 y 31 de octubre y 01 de noviembre de 2013. ISBN: 978–987–1549–64–1.

Garino, Delfina "Escuela media y trabajo: huellas de las prácticas pedagógicas de formación para el trabajo en trayectorias juveniles de la provincia de Neuquén. Reflexiones sobre la construcción de mi tesis doctoral", ponencia presentada en el *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa.* Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Cipolletti, 30 y 31 de octubre y 01 de noviembre de 2013. ISBN: 978–987–1549–64–1.

Martínez, Silvia "Trabajo y subjetividad. de lo humano del trabajo al debate sobre la escuela secundaria" en el VI Congreso nacional y V Internacional de investigación educativa "la investigación educativa en el contexto latinoamericano" 30,31 octubre y 1 noviembre 2013. Cipolletti. R.N.UNCo

Martínez, Silvia "Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública en la provincia de Neuquén", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).* Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2013. ISBN 978–987–98870–6–6.

Fernández, Natalia (2013) "Sentidos sobre la escuela en las voces de directores: La construcción de una comunidad educa-

tiva imaginada". Revista Pilquen, sección Psicopedagogía. Año XV, N° 10, 2013. Vol. 15. ISSN 1851–3115.

Fernández, Natalia (2013) "Egresados y egresadas de la escuela media en la Provincia de Neuquén. Sentidos sobre el mundo del trabajo, el trabajo y la escuela en la formación para el trabajo". Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Laborde Editor, Rosario– Santa Fé. ISSN N°1851– 6297.

Fernández, Natalia (2013) "¿Cuál es el papel de la escuela media en la formación para el trabajo? Algunas notas sobre las percepciones de docentes en la Provincia de Neuquén". *Revista Actas Pedagógicas*– Año 6– N°4. ISSN 1669–3205.

Fernández, Natalia (2013) "Sentidos sobre la educación y el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén". *Revista Sudamérica Facultad de Humanidades.* Universidad Nacional de Mar del Plata. N°2. ISSN 2314–1174.

Garino, Delfina (2013) "Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén"; *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*; Facultad de Humanidades y Artes, UNR. ISSN 1851–6297 (impreso). ISSN 2362–3349 (en línea). Disponible en: http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/163/158

Garino, Delfina (2013) "Apoyo a las transiciones juveniles: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y su implementación en la Patagonia Norte"; *Revista Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, IICOM, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Otoño del 2013, N° 38. ISSN 1669–6581. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1792

Garino, Delfina (2013) "VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa "La investigación educativa en el contexto latinoamericano", Reseña del Congreso que se realizó entre el 30 de octubre y el 01 de noviembre de 2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional

del Comahue, *Revista Propuesta Educativa* Número 40, Año 22, Nov. 2013, Vol. 2, pp. 143–145, Editada por la FLACSO Argentina. ISSN 1995– 7785. Disponible en:http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/eventos/28.pdf

Martínez Silvia (2013) "Educación Tecnológica–Tecnología Educativa. ¿El orden de las palabras **altera** el sentido?". TEKNE, Facultad de Artes. Universidad de Misiones. Vol. Nº 4. ISSN 2250–740X.

Fernández, Natalia (2015) "El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la Provincia de Neuquén". Pilquen, sección Psicopedagogía. Centro Universitario Zona Atlántica– UNCo. Año XVII, N°12. Vol. 2– ISSN 1851–3115 (versión digital).

Lolwana, Peliwe; Ngcwangu, Siphelo; Jacinto, Claudia; Millenaar, Verónica; Martín, María Eugenia; Burgos, Alejandro; **Garino, Delfina**; Roberti, Eugenia; Sosa, Mariana y Dursi, Carolina **(2015).** Understanding Barriers to Accessing Skills Development and Employment for Youth in Argentina and South Africa. REAL/IDES/NORRAG. 64p.

Garino, Delfina (2016) "Educación secundaria y formación para el trabajo en argentina: ¿una articulación resuelta? Reflexiones a partir de una experiencia escolar en Neuquén". En Jacinto, Claudia (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Interrelaciones, alcances y tensiones.* Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires. ISBN 978–987–23365–4–7.

Garino, Delfina (2016) "Formación para el trabajo en escuelas secundarias generales: la innovación como estrategia de inclusión educativa", en *Dossier ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes? Novedades Educativas 306*, Junio 2016, Buenos Aires, pp. 19–23. ISBN: 2458578593321.

Millenaar, Verónica; Dursi, Carolina; **Garino, Delfina**; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro; Sosa, Mariana y Jacinto, Claudia **(2016)** "Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación–formación–empleo"; *Revista Úl-*

tima Década, N° 45. CIDPA, Valparaíso, Chile, pp. 10–33. ISBN 956–7914–00–1. ISSN 0717–4691 (impreso). ISSN 0718–2236 (en línea).

Escuela Secundaria y Política

Machado, Luciana "Transmisiones escolares: participación y ciudadanía". VIº Congreso Nacional y Vº Internacional de Investigación Educativa "La Investigación Educativa en el contexto latinoamericano". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Río Negro. 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013

Martínez, Silvia "Dificultades y ayudas en los primeros años en la Universidad. Una mirada desde los estudiantes", ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. Polícas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas*. UNLuján. Luján, 7, 8 y 9 de agosto de 2013.

Roldan, Soledad "La cuestión del número: modos de tramitar la obligatoriedad en las escuelas secundarias neuquinas". VIº Congreso Nacional y Vº Internacional de Investigación Educativa "La Investigación Educativa en el contexto latinoamericano". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Río Negro. 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013

Fuentes, Romina "*Migración, Escuela e Interculturalidad: representaciones acerca de los alumnos migrantes"* VI Congreso Nacional; IV Congreso Internacional de Investigación Educativa, Face, UNCo, Octubre 2013

Alarcón, Ana María (2014) "Sugerencias para la alfabetización: 40 años después: una relectura desde el género y la educación intercultural". pp (80–90), en Programa de Educación de los Trabajadores Edición especial de Revista nuestra América, ISSN 0719–3092. Ed. Jessica Visotsky, Ismael Cáceres Correa, Ana María Téllez. Impulsado por: Revista nuestra América, ISSN

0719–3092. Co–edición realizada por: Praxis Editorial y Editorial Quimantú, Chile.

Moschini Gisela "Trasformaciones en la escuela secundaria: espacios curriculares en disputa. La inclusión de la ESI. Una obligación– un derecho". IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. "Políticas, transmisión y aprendizajes. Miradas desde la investigación Educativa". 7, 8 y 9 de Octubre de 2015. CIFFyH – ECE – FFyH – Universidad Nacional de Córdoba.

da Silva; Lucila; Machado, Luciana y Roldan, Soledad. "Dispositivos en la escuela secundaria: el caso del 'organizador escolar' en una institución neuquina". VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores IIGG–UBA. Buenos Aires. 4, 5 y 6 de noviembre

Fuentes, Romina *"Tuvimos que regalarle la Caperucita Roja porque no conocen los clásicos"* VI Encuentro Literatura y Escuela "El aula: un acontecimiento" Facultad de Humanidades, UNCo, Neuquén, Septiembre 2015

Alarcón, Ana María y Fuentes, Romina: *"Una se adaptó tanto que llegó a ser abanderada": los dichos acerca de los estudiantes migrantes latinoamericanos en una Escuela Media de la capital neuquina.* VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Buenos Aires, Noviembre 2015.

Moschini Gisela "Viejos temas, nuevas formas. Educación sexual integral en escuelas secundarias de Neuquén". XIX JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN "Emancipación, libertades y desafíos. La construcción/ deconstrucción del campo educativo en 200 años de historia". 3 – 5 de Agosto 2016. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Río Negro.

Fuentes, Romina "Dialogando en zonas de contacto: la tensión entre la diversidad cultural y lingüística y las propuestas canónicas de las prácticas de enseñanza". VII Encuentro Literatura y Escuela, Fac. Humanidades–ISFD N° 3, San Martín de los Andes, Septiembre 2016

Moschini, Gisela "Cambios y mutaciones en la escuela secun-

daria: políticas educativas en el escenario actual". IX JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP. 5, 6 y 7 de Diciembre de 2016. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.

Tesis doctorales y de maestría elaboradas en el marco del proyecto de investigación

Fernández Natalia (2015). *La educación y el trabajo: sentidos de estudiantes y docentes de escuelas medias de la provincia de Neuquén*, Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Directora: Dra. Claudia Figari. Codirector: Dr. Hernán Palermo. Jurado: Dra. Analía Meo, Dra. Ruth Sautu y Dr. Jorge Gorostiaga. Fecha de defensa: 25/04/2015.

Machado, Luciana (2015). *La formación ciudadana en las escuelas secundarias neuquinas: construcciones de sentidos desde los espacios de participación estudiantil. Relaciones pedagógicas y vínculos posibles entre elementos de la cultura escolar y la cultura política*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales – Sede Argentina. Directora: Dra. Adriana Hernández. Codirectora: Dra. Mirta Teobaldo. Jurado: Dra. Carina Kaplan, Dra. Inés Dussel y Dra. Margarita Sgro. Fecha de defensa: 28/05/2015.

Roldan, Soledad (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén,* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales – Sede Argentina. Directora: Dra. Adriana Hernández. Codirectora: Dra. María Andrea Nicoletti. Jurado: Dra. Carina Kaplan, Dr. Estanislao Antelo y Dra. Margarita Sgro. Fecha de defensa: 28/05/2015.

Martínez, Silvia (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*, Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra.

Claudia Jacinto. Codirectora: Dra. Adriana Hernández. Jurado: Dra. Flavia Terigi, Dra. Lidia Rodríguez y Dr. Pedro Núñez. Fecha de defensa: 19/12/2016.

Garino, Delfina (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Claudia Jacinto. Jurado: Dra. Mariana Busso, Dra. Mariana Nóbile y Dra. Silvia Grinberg. Fecha de defensa: 08/02/2017.

Apartado 3

Los conversatorios

Presentación.

Lucila da Silva, Delfina Garino, Gisela Moschini y Romina Fuentes

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

12. Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización.

Soledad Roldan, Lucila da Silva, Cynthia Hernández, Mariela Rossetto y Mariela Farías

13. ¿Educación Secundaria para qué? Debates acerca de la Escuela Técnica.

Silvia Martínez, María José Ganem, Rocío Carmona, Diego Saez y Alberto Cabezas

14. Normas escolares y participación estudiantil: Pensando la formación ciudadana en las escuelas secundarias.

Luciana Machado y Elena Ponzoni

15. Debates en torno a la función de la escuela secundaria en el contexto actual: Tensiones con el mundo del trabajo

Noelia Gampaoletti y Lucía Morante

II Subjetividades y saberes en disputa

16. Escuela Secundaria, inclusión y nuevos formatos.

Beatriz Celada y Mónica Amado

17. Jóvenes migrantes y escuela media: diversidad cultural y lingüística. Tensiones y debates.

Ana María Alarcón, Romina Fuentes y Lorena Martín

18. Repensando la Educación Secundaria. El caso de una Escuela con orientación en Economía Social.

Gisella Dorino, Belén Maccarini, Walter Rolhaiser, Agustín Marré, Valeria López y Emanuel Stefanelli

19. Jóvenes, sexualidades y derechos: Educación Sexual Integral en escuelas secundarias.

Gisela Moschini, Mariana Cazorla, Edith Martínez, Mercedes Melo, María Rubio, Carmen Curruqueo y Rocío Fanessi

20. La escuela secundaria, varones y mujeres: Develar la ficción de la igualdad en la escuela para entender un mercado laboral desigual.

Rosario Jimenez

III Acerca del dispositivo conversatorio

21. Relato de una experiencia: Acerca del conversatorio "La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?" Notas, sentidos y reflexiones.

Natalia Fernández, Sandra Belladona y Verónica Ferreyra

22. Tejiendo nuevos escenarios para la participación: pensando el dispositivo de evaluación para un conversatorio ¿Escuela Técnica para qué?

Ramón Inocencio, Anabella Paz y Jennifer Ramírez

23. Nuevas trayectorias en la escuela secundaria: El recursado.

Osvaldo Molina, Andrea Andrés, Sandra Berdón, Lina Martínez, y Marilú Tassano

Presentación

Lucila da Silva, Delfina Garino, Gisela Moschini y Romina Fuentes

El Primer Simposio "Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo" cumplió con los dos objetivos que nos habíamos propuesto. Por un lado, se conservó el formato académico tradicional de intercambio de reflexiones teóricas y trayectorias investigativas. Y por otro lado, el dispositivo "Conversatorio" materializó un espacio donde fue posible discutir con la comunidad educativa resultados y problemáticas surgidas a lo largo de nuestro trabajo de investigación[1]. En ese sentido, creemos que lo acontecido en los *conversatorios* contribuye a erosionar los supuestos que sitúan al desarrollo de la investigación educativa en una esfera completamente separada de la vida escolar. La apuesta de estimular la presencia de representantes de las distintas escuelas secundarias de la zona permitió un encuentro en el que las voces de los miembros del sistema pudieron habitar las problemáticas de la investigación. En este apartado se reúnen 12 artículos que buscan plasmar algunas de las experiencias que atravesaron estos valiosos encuentros.

Las discusiones que se desplegaron al interior de los conversatorios –y que se reflejan en los presentes escritos– buscaron analizar algunas funciones y discursos acerca de la

[1] Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue: C101 "Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén", dirigido por la Dra. Adriana Hernández y co–dirigido por la Dra. Silvia Martínez.

educación secundaria en el contexto actual, signado por transformaciones políticas, económico–sociales y culturales de variada intensidad. Estos derroteros pueden ser inscriptos en un tejido de producciones que apuntan a ensayar respuestas respecto a "qué enseñamos" –qué saberes se producen en los distintos espacios escolares, cómo son los procesos de producción y legitimación– y "a quiénes" –qué subjetividades son producidas en los distintos dispositivos escolares. A su vez, reconociendo la compleja red de elementos que configuran el campo social, cobran relevancia tanto la perspectiva de género como la voz de sujetos inmersos en diversas dinámicas de inclusión/exclusión, entendidas como mecanismos que reproducen las desigualdades, pero que a su vez constituyen el escenario donde generar resistencias se vuelve posible.

En el primer apartado, titulado "Tensiones y debates en la escuela secundaria" se agrupan cuatro artículos cuyas discusiones se centran en las problemáticas asociadas a los procesos de masificación y la obligatoriedad del nivel. El ingreso de *nuevos* públicos disloca los tradicionales modos de hacer escuela, instaurando renovados mecanismos de selección y formas de tramitar conflictos asociados a las funciones y desafíos de la escuela contemporánea. La extensión y expectativas en relación a la educación técnica, la producción y negociación de normas escolares, la participación estudiantil, los vínculos intergeneracionales, la relación con el mundo del trabajo y las trayectorias educativas configuran las temáticas a partir de las cuales se estructuran los escritos.

El segundo grupo de artículos sobre los conversatorios, titulado "Subjetividades y saberes en disputa", reúne aquellos escritos que visibilizan las disputas en torno al *qué* y al *para quién* de la Educación Secundaria. Estos artículos, y los debates que presentan, dan cuenta de reconfiguraciones sobre los saberes que circulan y promueven las escuelas secundarias, y de las subjetividades que recibe y construyen las instituciones educativas. Se destacan perspectivas contrahegemónicas de la economía y de la sociedad, educación sexual integral, sexualidades, migrantes, jóvenes con discapacidad, entre otros.

Finalmente, los artículos reunidos bajo el título "Acerca del dispositivo: el conversatorio, construcción, desarrollo y evaluación", presentan distintas voces acerca del dispositivo principal del simposio: el conversatorio. Describen sus actividades y objetivos, cómo se materializó el propósito de generar un encuentro y cómo esta instancia posibilitó *dar voz* a los propios sujetos en tanto protagonistas y portadores de saberes y experiencias significativas. Así, se presentan trabajos en los que se relata el origen, las decisiones involucradas, la puesta en acción y la evaluación de tres conversatorios.

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización

Soledad Roldan, Lucila da Silva**, Cynthia Hernández***, Mariela Rossetto**** y Mariela Farías*****

Ideas inaugurales

El nivel secundario ha tenido históricamente un carácter selectivo que operó a través de dos grandes mecanismos. Un primer mecanismo ubicado en la 'frontera': la misma idea de que el secundario era sólo para algunxs[1], le permitía asegurar el ingreso de una población relativamente homogénea, desalentando a otros grupos sobre la posibilidad de ingresar. Y un segundo mecanismo, ubicado en el 'adentro' escolar –que reforzaba el anterior–, operando a través de un formato escolar construido en base a pautas socio–culturales de

* Dra. En Ciencias Sociales, Docente de Ciencias de la Educación – FACE–UNCo) Integrantes del Equipo organizador del Simposio, correspondiente al Proyecto de Investigación (C101)*"Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén"* (2013–2016), dirigido por la Dra. Adriana Hernández y co–dirigido por la Mg. Silvia Martínez. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

** Licenciada en Ciencias Políticas (Becaria doctoral IPEHCS–UNCo– CONICET).

*** Profesora en Ciencias de la Educación – FACE–UNCo, Docente de IFDC Educación Física Viedma.

**** Docente de Psicología – FACE–UNCo.

***** Estudiante Ciencias de la Educación – FACE – UNCo.

[1] El uso de 'x' para reemplazar una vocal que alude al género masculino o femenino del sustantivo/sujeto, procura poner en disputa los binomios mujer/varón, masculino–femenino, visibilizando las 'limitaciones' que imprime el lenguaje a lo que entendemos como la 'pluralidad' de géneros y sexualidades.

clase media a las que los sujetos debían adaptarse para poder permanecer (Roldan, 2015).

Los procesos de masificación de la escuela secundaria han redundado en la ampliación –cuantitativa y cualitativa– de la matrícula, motorizada por el ingreso de sectores que no accedían a la escolarización secundaria. Si bien el crecimiento matricular no es un fenómeno nuevo en la historia del nivel, actualmente adopta especificidad a través de la obligatoriedad[2]. Esto pone en jaque la gramática de una institución construida originalmente para una elite y con una impronta generalista, humanista y enciclopédica que no ha sido afectada sustantivamente por las diversas reformas propuestas en la historia del nivel (Southwell, 2011).

Por supuesto, la existencia de la ley no implica una concreción automática de sus principios, ya que esto implica el cambio en los discursos en torno al nivel, que son construcciones de larga duración. La ley[3] marca el terreno y, si bien las operaciones de selectividad no desaparecen, van adoptando nuevas formas.

La pretensión de universalizar el nivel medio pone en tensión las coordenadas con las que pensábamos el espacio–tiempo escolar y nos obliga a revisar su identidad, sus referentes, sus límites, sus márgenes. Nuevos sujetos y también viejos sujetos con nuevas identidades aparecen en la escena escolar, tocan a sus puertas, apuntalan y quiebran sus muros. Se filtran nuevas ideas y algunas preguntas. Se reeditan viejas ideas y se intentan construir nuevas respuestas. Las fronteras se fortalecen, se corren, se penetran, se caen y se reconstruyen. En cualquier

[2] En Neuquén la obligatoriedad del nivel medio se concreta en la Constitución Provincial aprobada en febrero de 2006, mientras que a nivel nacional se concreta en la Ley Nacional de Educación (26.206) aprobada en diciembre de ese mismo año.

[3] Laura Zabala, estudiante que participó del conversatorio nos dice lo siguiente: “Quería aportar que otro factor importante que aparece en esta discusión es el desconocimiento de las nuevas legislaciones vigentes: la ley de educación 26.206, ley de protección integral de los niños, niñas y adolescentes nº26.061, ley de educación sexual integral nº26.150, que son de suma importancia para pensar a lxs estudiantxs como sujetxs de derecho”.

caso, la dimensión escolar o el crecimiento de la matrícula tiene efectos cualitativos en el modo de pensar la escuela como organización y las relaciones en su interior. Una de las cuestiones en las que este impacto se dibuja es respecto de la emergencia o aumento de la diversidad de sujetos y situaciones a las que se atiende.

En el caso de las escuelas públicas, como se afirmó más arriba, estos procesos han redundado en la ampliación –cuantitativa y cualitativa– de la matrícula, motorizada por el ingreso de sectores que no accedían a la escolarización secundaria. En el caso de las escuelas privadas, el impacto de estos procesos asume otras formas ya que el aumento de la matrícula y, sobre todo, la modificación en la población, puede asociarse al desplazamiento de sectores medios desde el ámbito público al ámbito privado de escolarización.

En este punto nos interesa mostrar que la preocupación por los cambios en la matrícula –que aparecen, en principio, como una cuestión meramente cuantitativa– se despliega también en una dimensión cualitativa. Esto se cristaliza, por ejemplo, en las estrategias institucionales diseñadas para gestionar lo que es leído como *diferencias* con los recién ingresados a la escuela.

El objetivo de este espacio es discutir en torno a estas estrategias y mecanismos que las escuelas ponen en juego en la tramitación de lo que aparece como un conflicto: la ampliación de la matrícula y el ingreso de 'otros' sujetos al espacio escolar. En este sentido, nos proponemos analizar las nuevas formas de selectividad que operan en la frontera escolar y en el tránsito por el territorio escolar. Además, es posible afirmar que en estos mecanismos continúa operando la idea de que la educación secundaria es un privilegio de "pocos" y que el ingreso y la permanencia constituyen un acto de caridad hacia lxs estudiantes. En ese sentido, se intentará recuperar las experiencias y prácticas concretas que se conciben en las escuelas en los intentos por darle concreción al principio de la educación como *derecho social* y a la *educación inclusiva*. Siguiendo esta argumentación,

entendemos que si bien son nociones muy difundidas, estas lecturas sobre la educación en términos de inclusión no son unívocas, y resulta por eso interesante rastrear los diversos significados que se les atribuyen cuando son abordadas experiencias y prácticas concretas.

El objetivo de esta propuesta es, entonces, poner a discutir y revisar nuestras propias concepciones y nociones acerca de la educación secundaria, pensando en los efectos que las mismas producen en la configuración de prácticas escolares, vínculos pedagógicos y trayectorias estudiantiles particulares.

Dinámica del conversatorio

El conversatorio contó con la participación de 31 personas, en su mayoría docentes y algunos estudiantes universitarixs. La duración fue de dos horas aproximadamente. Hubo una activa participación de lxs asistentes en los diferentes momentos del encuentro.

La dinámica del conversatorio se diseñó y concretó en tres grandes momentos, que pretendieron tener un acercamiento a las nociones y concepciones en distintas instancias: individual, grupal y plenario. El objetivo fue recuperar las voces individuales –que suelen perderse en las discusiones de grupo más amplio– para que luego puedan entrar en un momento de intercambio y discusión en grupos pequeños que implicara también un trabajo de argumentación. La instancia de plenario permitió mostrar no sólo las producciones sino también las discusiones –acuerdos y desacuerdos– surgidas del intercambio grupal. A continuación exponemos brevemente los momentos que estructuraron el trabajo durante el conversatorio.

Primer momento: Trabajo Individual

En esta instancia se solicitaba un relato por escrito, en base a una de las siguientes opciones:

Opción 1: Relatar una situación, experiencia, práctica escolar o proyecto que consideren que contribuye a garantizar el *«derecho a la educación secundaria»* o que exprese la idea de la *«educación como derecho».*

Opción 2: Relatar una situación, experiencia, práctica escolar o proyecto, que consideren que expresa la idea de la «*educación como privilegio/ selectividad*».

En cualquiera de los dos casos, describir –individualmente y por escrito– la situación, experiencia o proyecto, considerando:

- Surgimiento: ¿cómo surge?
- Sujetos que intervienen: ¿qué sujetos estuvieron implicados?
- Justificación: ¿por qué consideran que se sostiene sobre la idea de educación como derecho o educación como selectividad, según corresponda?

La situación/experiencia/proyecto podía ser de carácter institucional, grupal o individual; actual o pasada; de duraciones diversas (desde una situación cotidiana hasta un proyecto escolar que perduró en el tiempo). No necesariamente debían ser protagonistas de la situación/proyecto relatado.

Segundo momento: Trabajo en Pequeños Grupos

En esta instancia, se conformaron grupos de 5/6 personas y se solicitó a cada participante que exponga su producción individual en el grupo. Luego del intercambio, cada grupo debía seleccionar uno de los relatos individuales, justificando su elección y argumentando en qué sentido esta situación, práctica o proyecto materializaba mecanismos de selectividad–exclusión o derecho–inclusión (de la educación secundaria). Se solicitó además, que unx de lxs integrantes del grupo registre la discusión al interior del grupo.

La segunda consigna de este momento solicitaba construir otra versión de la misma situación. Esto apuntaba a promover la reflexión y el cuestionamiento acerca de las nociones aportadas en la instancia individual, para permitir imaginar otras posibilidades.

Cada grupo apuntó, en un afiche, las ideas centrales vinculadas al relato seleccionado, la justificación y la nueva versión.

Tercer momento: Trabajo en Plenario

En esta instancia se realizó la puesta en común por grupo. El registro de este momento hizo énfasis en la justificación de la situación seleccionada (por qué refería a la educación como derecho o a la educación como privilegio; por qué producía igualdad o desigualdad). En este sentido, se intentó no dar por supuestas las ideas expresadas, sino habilitar la explicitación de los sentidos que las mismas implican.

La propuesta inicial: el conversatorio en acción

> …problematizar es construir un obstáculo en lo que por hábito se considera cierto; este escollo o roca resulta de marcar una diferencia en un mecanismo de repetición; introduce, además una inquietud en un universo de creencias. (Antelo, 1999, p. 104)

Frente a la pretensión por universalizar el nivel secundario ¿qué hacemos en las escuelas? Esta fue una de las preguntas que inauguró el conversatorio invitando a que cada participante cuente una experiencia concreta de su quehacer diario o de su vivencia (en el caso de lxs estudiantes que participaron).

La ley establece la obligatoriedad y nos pone frente al desafío de pensar qué hacemos para darle concreción a ese principio legal. Es decir que la ley que establece la obligatoriedad

marca el terreno de lo posible, pero por sí sola no produce ni determina el campo de las prácticas escolares. En esa línea de reflexión, se propuso a los participantes que piensen en dos grandes ideas que, como supuestos, estuvieran en la base de las prácticas institucionales cotidianas: la educación secundaria como *derecho* o la educación secundaria como un *privilegio*. Entendemos que nuestras concepciones 'producen' realidades, esto es, el modo en que comprendemos el mundo –escolar en este caso– tiene efectos sobre lo que hacemos, el modo de hacerlo, los vínculos que construimos, etc.

El desafío no es pensar sólo en la intención inicial que guía determinada práctica o proyecto sino también en los *efectos* que produce concretamente en ciertas coordenadas de tiempo y espacio. Muchas prácticas producen efectos que se contraponen con la intención inicial. Por otra parte, es importante decir que en esta instancia la intención no fue afirmar de modo concluyente cómo es una práctica inclusiva o si una práctica es inclusiva o no, sino por el contrario reflexionar respecto de los sentidos que le adjudicamos a las acciones educativas que se llevan adelante en las escuelas cotidianamente y pensar en las diversas dimensiones –complejas e incluso contradictorias– que se ponen en juego en las mismas, entendiendo que producen efectos diversos en función del modo en que se concretan en diversas situaciones. No existen respuestas definitivas ni "la receta" que nos permita saber los pasos a seguir para construir la igualdad de una vez y para siempre.

Inclusión: ¿estamos hablando de discapacidad?

Un grupo importante de relatos individuales (30%) refiere a situaciones de inclusión en las que están implicadxs estudiantes con discapacidad o –tal como son denominados en algunos casos– "personas con Necesidades Educativas Especiales" o "problemas de aprendizaje" diagnosticados por un profesional de la Medicina.

En muchos casos aparece la tensión entre la educación común y la educación especial, en términos de a qué instituciones y sujetos corresponde responder por la educación de lxs estudiantes con discapacidad. Se enumeran proyectos y experiencias que intentan sortear los obstáculos que estos estudiantes enfrentan en su tránsito por la escuela secundaria. Se plantearon también, en este punto, una serie de discusiones respecto de la distinción entre términos como integración, igualdad, inclusión. En la instancia del plenario la discusión se centró, por momentos, en una profundización de esta perspectiva. Lo interesante en este punto y algo que recuperamos en el cierre, es preguntarnos por qué vinculamos rápidamente la noción de "inclusión" con la trayectoria de estudiantes con discapacidad. En otras palabras, por qué es tan difícil pensar en las dificultades que tienen lxs estudiantes para permanecer en la escuela secundaria, aún si no tienen ninguna discapacidad. Claramente, las barreras que encuentra una persona con discapacidad –arquitectónicas, pedagógicas, didácticas– son evidentes e incluso, menos difíciles de asumir como una falencia central de la institución escolar en su totalidad. Pero, el análisis cambia cuando nos enfrentamos a otras situaciones que hacen que un estudiante deje de asistir a la escuela, causas que en muchos casos son desconocidas para nosotrxs porque se ha naturalizado la idea de que "el secundario no es para todxs".

Respecto de los procesos de aprendizaje específicamente, la diversidad de ritmos y formas de aprender aparece con mucha fuerza en relación a las personas con discapacidad. Esto ha hecho que en muchos casos, cuando percibimos ritmos de aprendizaje que no se ajustan 'al promedio' intentemos desde las instituciones buscar explicaciones desde otros campos disciplinares –medicina, psicología, psicopedagogía, psiquiatría– para justificar esta diversidad. Esto no permite poner en discusión las categorías que ordenan el aprendizaje escolar: la simultaneidad y la gradualidad –vinculada a la división por edades. Estos dos elementos son centrales para comprender una suposición que ha configurado la enseñanza históricamente: que

todxslxs estudiantes de una misma edad aprenden lo mismo, al mismo tiempo y del mismo modo[4]. Esta presunción, que es la base para la construcción de la repitencia y la sobreedad[5], surge cuando entra al aula un estudiante con discapacidad.

Algunas intervenciones mostraron también una ruptura con la vinculación directa entre inclusión y discapacidad:

> *Aprender el sentido de la diversidad cultural, individual e institucional, superando un primer «nivel de inclusión». Es decir, dentro de la escuela diluir el: 'nosotros' recibimos a los 'otros' nuevos, incluimos a lx@s chicx@s con síndrome de Down o alguna discapacidad motriz. Superar es ver que 'nosotros' somos todos.* (Participante del conversatorio, 2016)
>
> *Todos partimos que trabajamos en contextos diversos, más allá de la discapacidad, no todos los chicos son iguales y todos tenemos que permanentemente adecuar a cada uno las estrategias de enseñanza y las propuestas de aprendizaje*[6]. (Participante del conversatorio, 2016)

[4] Es importante destacar que la noción de gradualidad fundada en la división etaria no existió siempre. Incluso si pensamos en la obra de Comenio "Didáctica Magna" en la que hayamos las categorías fundacionales de la escuela moderna, la gradualidad no está vincula a la edad. Para Comenio la gradualidad implica que la enseñanza tenga un orden de lo más simple a lo más complejo. La fuerza de la edad en la delimitación del aprendizaje escolar comienza a delinearse a partir de la concreción de los sistemas educativos nacionales y se profundiza luego por la incidencia de los desarrollos de la psicología evolutiva.

[5] Es importante recordar que estas son categorías sociales, no surgen de la realidad; son construcciones que permiten definir cuando un/a estudiante/a se aleja de la trayectoria esperada en el sistema educativo.

[6] Algunas investigaciones han avanzado en complejizar esta relación. La noción de "estudiantes en situación de desventaja educativa" es un concepto que intenta enfocar la atención no sólo en lxs estudiantes con discapacidad, sino en todxs aquellxs que tienen alguna dificultad u obstáculo para su trayectoria escolar. Este concepto ha sido trabajado por el proyecto de investigación "Narrativas escolares e innovación en prácticas educativas inclusivas; configuraciones de apoyo. Investigando colaborativamente." (FACE–UNCo), dirigido por la Dra. Beatriz Celada)

Construyendo "sentidos" presentes para la escuela secundaria

Sabemos que la escuela secundaria fue concebida pensando a lxs jóvenes en el futuro, esto es, como un tránsito hacia lo que viene después: la universidad y, en un sentido más marginal, el trabajo. Algunas de las experiencias que se expusieron se fundamentaban en dar "sentido" a la escuela secundaria que no tienen que ver sólo con un para qué en el futuro; experiencias que no necesariamente se vinculan con una utilidad en función de un trabajo futuro o del ingreso a la universidad.

Uno de los relatos describe la organización de actividades para la Semana del Estudiante, por parte de lxs mismxs estudiantes. Se argumenta *"El derecho a la educación es 'estar presente' en el ejercicio de la toma de decisiones, en participar en la producción de actividades"* (Participante del conversatorioRelato conversatorio, 2016). La experiencia se presenta como un modo de pensar la educación como un derecho. En este sentido, el ejercicio de la ciudadanía se entiende como un ejercicio presente y no como la formación para ser ciudadano en el futuro.

Otros relatos muestran experiencias centradas en actividades artísticas que producen otros modos de estar en las instituciones: entre docentes de diferentes áreas, entre estudiantes y docentes; cruzando las fronteras de los tiempos 'de clase' estipulados.

Incluso experiencias que ponen a lxs estudiantes en vínculo con la universidad, a través de diferentes actividades. Un docente lleva adelante un trabajo sobre género literario y cultural gótico a través de la articulación con un proyecto de investigación de la universidad. Los estudiantes al inicio cuestionan incluso el propósito de este trabajo, ponen en duda la utilidad, responden –al decir de Antelo (2005)– con un *"seguí participando"*, sin embargo, la persistencia del docente ofreciendo una propuesta que tiene un sentido más allá de la utilidad –que enseña más allá de la demanda de lxs estudiantes–,

genera que lxs que en un principio se negaron, digan un "tal vez sí".

Hay experiencias que parecen darle sentido a la vida cotidiana escolar en un aquí y ahora y que desafían la definición de la secundaria como un *tránsito hacia el futuro,* construyendo una especificidad y valor para la misma.

La escuela frente a las experiencias de estudiantes que desafían '*la' juventud*

Los relatos ponen de manifiesto otra idea que forma parte de la matriz histórica del secundario y que hoy está siendo discutida: el tránsito por el secundario parece excluir las experiencias en el trabajo y la maternidad/paternidad que se asocian, por el contrario, a la vida adulta. Esta idea se sustenta en un modo de concebir la juventud desde la noción de *moratoria social* como "tiempo libre socialmente legitimado, un estadío de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige"[7](Urresti y Margulis 1998, p. 6). Por supuesto, esta definición supone que la juventud es privilegio de algunos grupos sociales que pueden 'postergar' las demandas sociales. Esta definición es la base de la educación secundaria, concebida en sus orígenes para albergar a aquellos grupos sociales que tenían la posibilidad de gozar de un tiempo alejado de las exigencias de la vida adulta. La escuela secundaria se funda en esa idea por lo que se vuelve muy difícil pensar en vivencias de lxs estudiantes –en tanto jóvenes– que contemplen experiencias consideradas del mundo adulto. Por esto no

[7] En discusión con esa definición Urresti y Margulis (1998) nos invitan a pensar la juventud en términos de una *moratoria vital,* esto es, en base a una condición cronológica y un *capital temporal y energético*: 'Ser joven implica tener por delante un número de años por vivir, estar separado por las generaciones precedentes de la vejez, la enfermedad y la muerte.' (p. 8).

sólo nos encontramos con el abandono, como tantos relatos muestran, sino también con el traspaso de una importante franja de la población hacia las escuelas "de adultos", que han podido adoptar otras dinámicas para albergar a lxs jóvenes que transitan estas experiencias.

Sin embargo, también surgen acciones institucionales que pretenden romper con esta definición, intentando pensar a lxs jóvenes concretos que están en la escuela y, complejizando –quizás sin saberlo– la concepción de juventud.

Algunas escuelas han comenzado a introducir modificaciones que faciliten la continuidad de los estudios a las estudiantes que son madres –quienes en general ven afectada su trayectoria. Desde aquellos cambios materiales –poner a disposición cambiadores en los baños– hasta los que se vinculan con la organización de la clase y la asistencia: permitir la salida de las clases para amamantar, la flexibilización del régimen de asistencia para atender a cuestiones de salud vinculadas a los hijxs. Estas opciones –si bien no son las únicas y no agotan las discusiones sobre la temática– permiten dejar de entender al "embarazo adolescente", como suele denominarse, como una "problemática" individual a erradicar y comenzar a pensar la maternidad y la paternidad como experiencias de lxs estudiantes que habitan las aulas.

> *…La flexibilidad de la institución y la importancia del acompañamiento emocional y afectivo de los docentes. Es más allá de lo curricular porque ser madre no es fácil… el tema de seguir… que la idea de un hijo no es un límite, abrir caminos y mostrar posibilidades.* (Participante del Conversatorio)

Régimen académico: revisando la *forma* de estar en la escuela

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, se hace necesaria la revisión de lo que de-

nominamos actualmente el *régimen académico*[8] de la educación secundaria, entendiendo que el mismo debe contribuir a asegurar el exitoso tránsito de lxs estudiantes por el nivel. Podríamos definirlo como aquel conjunto de regulaciones que pretenden organizar diversos aspectos de la vida escolar atinentes al ingreso, permanencia, movilidad y egreso de lxs estudiantes, entre ellos: modalidad de cursado, asistencia, puntualidad, acreditación, promoción, entre otras. En el trabajo individual y grupal esta preocupación apareció recurrentemente en referencia a la asistencia, la forma de cursado, la repitencia, los exámenes, etc.

El régimen de asistencia –tal como se sostiene en la actualidad– es una de las dimensiones de la organización escolar fuertemente visibilizada por los relatos como un obstáculo para concretar la inclusión real de jóvenes que trabajan o que son madres/padres. Se entiende que la asistencia y la puntualidad son exigidas a todxs lxs estudiantes sin considerar las condiciones desiguales que existen entre lxs mismxs para poder cumplir con esta regulación. Una de las intervenciones mencionaba la necesidad de considerar a *"los estudiantes que trabajan temporariamente, los que hacen changas"*.

Éste también es el caso de lxs estudiantes de zonas rurales o zonas que aun siendo urbanas se encuentran alejadas de las instituciones escolares, para los cuales llegar a la escuela presenta importantes dificultades, vinculadas fundamentalmente a los medios de transporte disponibles que son insuficientes o no adecuados en relación a los horarios. Una de las

[8] La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece los lineamientos a partir de los cuales cada jurisdicción deberá definir el Régimen Académico de la escuela secundaria. Éste "… entendido como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida" (Art. 3°). En uno de sus considerandos se afirma que "es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos".

experiencias relatadas menciona una 'casa albergue' que aloja a lxs estudiantes de zonas rurales de lunes a viernes, para que puedan asistir a la escuela secundaria cercana sin las dificultades que el traslado implica. Sin embargo, se afirman las limitaciones: no hay lugar para todxs lxs que egresan de las escuelas primarias de la zona por lo cual la selección se realiza considerando los "mejores promedios".

Otra de las cuestiones que se visibilizó en los relatos es el "cuidado de hermanxs menores" que, en el caso de algunos sectores sociales, es una actividad cotidiana, que repercute en la asistencia y/o la puntualidad de lxs estudiantes.

Una de las propuestas de modificación que aparece en los relatos es el régimen de asistencia por materia, que permitiría el cómputo de inasistencias por asignatura, no afectando a la jornada escolar completa.

En relación al sistema de promoción, la repitencia emergió como una de las dimensiones que es preciso discutir. Esta categoría está vinculada a uno de los aspectos centrales del formato escolar tradicional: la aprobación simultánea de un bloque de asignaturas para la promoción al curso siguiente. Es sabido que las escuelas han adoptado diversas medidas frente a lxs estudiantes repitentes, como por ejemplo la expulsión de lxs mismxs. La obligatoriedad coloca a las instituciones frente a la necesidad de pensar en alternativas. Una de ellas es el recursado de materias no promocionadas que implica, de algún modo romper con una de las dimensiones del formato escolar. La forma de implementación de este sistema ha sido muy diversa, dependiendo de a quiénes se asigna la coordinación de este sistema, la organización del mismo, los recursos de las instituciones.

Otra de las propuestas que surgió del trabajo individual es un *"Proyecto de previas"* que consiste en un acompañamiento de docentes para rendir materias. De la discusión grupal sobre esta propuesta surgieron algunas preguntas, muy interesantes pensando en que no hay formas definitivas y 'verdaderas' de pensar la igualdad: ¿hay que eliminar la mesa de examen? ¿Es

posible trabajar la situación de examen como contenido? Esto iImplicaría pensar en transformar el Rrégimen académico en objeto de enseñanza[9], lo cual. Esto demandarequiere abandonar la suposición de que quienes ingresan a la escuela secundaria deberían conocer las regulaciones que operan todo el tiempo en la vida cotidiana. Tampoco significa abandonar todas las regulaciones y encuadres sino dejar de darlos por sentado y explicitar qué es lo que pretendemos y enseñarlo: enseñar que un trabajo práctico se presenta con carátula y qué datos son necesarios, enseñar cómo se realiza una exposición oral, enseñar cómo se estudia, enseñar cómo se prepara un examen y qué se espera en el mismo, etc. Esto es, Dicho de otra forma, entender que las regulaciones que operan en la vida cotidiana escolar y que pretenden ordenar las trayectorias estudiantiles son convenciones sociales que deben enseñarse. De otro modo, sólo aseguramos el éxito a aquellxs que poseen esos códigos aprendidos por su socialización familiar y condenamos, a quienes no los poseen, al fracaso[10].

En otros casos, las prácticas que se presentan como alternativas, se sustentan sobre la imposibilidad de albergar a todxslxs estudiantes repitentes por la falta de vacantes disponibles en los cursos en que deben insertarse. Sin embargo, estas opciones no ponen en cuestión el concepto de *repitencia*. El resultado es, entonces, muy variable: el recursado para algunos, el abandono y el pase a otras escuelas para otros. Es decir, que la alternativa se reduce a una cuestión de *administración de la matrícula*, tal como se define en uno de los relatos:

---

[9] En una charla que brindó Flavia Terigi en el marco del Simposio, proponía esto como una de las cuestiones fundamentales en la transformación de la escuela secundaria.

[10] Más de cinco décadas antes de que surgieran los análisis críticos sobre la escuela, Gramsci (1985) era consciente de esta desigualdad de partida en la aprehensión de unos códigos que son necesarios para tener éxito en la vida escolar: "En una serie de familias, especialmente de las capas intelectuales, los muchachos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar; **absorben, como suele decirse, del «aire»** toda una cantidad de nociones y de hábitos que facilitan la carrera escolar propiamente dicha…" (p. 160). Desde aquí fundamentaba la necesidad de una escuela unitaria y la necesidad de que el Estado fuera el garante de la misma.

> *El privilegio que se adjudican algunas escuelas de* ***'administrar' la matrícula****": la rematriculación de estudiantes repitentes está sujeta a cantidad de estudiantes promovidos, rendimiento y comportamiento. Estas prácticas se vinculan con la visión de los docentes y las familias sobre los estudiantes que ingresan al nivel medio, las entrevistas a las familias que hace la escuela.* (Participante del conversatorio, 2016)

Esto hace que se construya un perfil que profundiza algunos estereotipos respecto de qué estudiantes pueden continuar y cuáles no, contribuyen a consolidar la idea de que "el secundario no es para todos".

Pesimismos y optimismos: intentando romper el péndulo

En el momento del plenario, al fundamentarse la elección de las experiencias por parte de los grupos y mostrarse las discusiones suscitadas al interior de los mismos, emergieron diversas voces que ponían al descubierto la discusión respecto de lo que las escuelas y los docentes pueden o no pueden hacer para construir prácticas que produzcan igualdad; los límites y las posibilidades de la acción individual e institucional:

> *Lo que estamos contando son iniciativas de los docentes… estos proyectos surgen de los profesores pero el Estado debería aportar con paquetes de horas para poder generarlos.*
>
> *Las experiencias relatadas fueron posible porque se cambió la mirada limitante, incapacitante…diferenciaba aquellas prácticas de nuestro trabajo que podemos modificar y otras que no…*
>
> *Hay unas responsabilidades que son del Estado y otras que son nuestras…*
>
> *Uno puede hacer mucho pero el Estado ausente limita…*
>
> *La asesoría no alcanza… Las escuela no tienen infraestructura–*
>
> *Muchas veces no tenemos apoyo estatal pero si hay fuerza se*

> *puede puedenencontrar recursos y estrategias. Hay que dejar de tener miedo a las limitaciones… cuando uno o dos caminan ayudan, empuja.* (Participantes del conversatorio, 2016)

Por un lado, las condiciones materiales, la necesidad de formación y la falta de personal especializado en ciertos temas, aparecen como limitantes de los proyectos y acciones que las instituciones se proponen emprender para garantizar la permanencia de lxs estudiantes.

Por otro lado, muchas voces hacían énfasis en la intención y el compromiso como condiciones suficientes para llevar adelante ciertas prácticas alternativas.

Una de las cuestiones que nos proponíamos pensar en esa instancia es que ninguna de estas dimensiones es *determinante* de lo que ocurre en las escuelas. Las condiciones estructurales del sistema educativo, vinculadas con el rol del Estado como principal garante de la educación, pueden explicar muchas de las situaciones de desigualdad entre estas institucioneslas escuelas, incluso la imposibilidad de llevar adelante ciertas modificaciones, pero no determinan lo que ocurre en lasu vida cotidiana en las escuelas. En otras palabras: en muchas escuelas se están llevando adelante muchas prácticas que promueven la igualdad a pesar de la inacción del Estado y las precarias condiciones materiales y laborales en las que se encuentran.

Pero tampoco podemos pensar que la *voluntad* de lxs docentes es suficiente para producir transformaciones estructurales y de largo alcance en la escuela secundaria. Esta postura nos ubica en una situación muy vulnerable, porque todo el peso de la transformación recae sobre nuestras espaldas. A diferencia del optimismo moderno sarmientino, que fundó nuestro sistema educativo[11], esta forma del optimismo no nos interpela como

[11] El optimismo pedagógico moderno se caracterizó por la confianza en la educación como motor de las transformaciones sociales (Siede, 2007). Lxs docentes tenían un papel central, pero su invocación no era individual sino como representantes del Estado y de la cultura que debían transmitir.

colectivo sino como *individuos*, lo que hace que debamos hacernos responsables del éxito o el fracaso de nuestras propuestas. El efecto a nivel personal, es una alta dosis de frustración porque entendemos que "si no puedo es culpa mía". El efecto a nivel institucional, es la imposibilidad de pensar los proyectos y propuestas más allá de las personas que los promueven, lo que hace que los mismos desaparezcan cuando se extingue la motivación o las posibilidades de los individuos que le dieron origen. Por otro lado, esta forma de entender nuestras posibilidades no nos permite pensar en la matriz institucional que opera históricamente produciendo exclusión y que precisa ser revisada.

Asimismo, parece necesario abandonar la idea de que la escuela "puede sola" porque esto nos ubica en el imposible lugar de la omnipotencia frente a las desigualdades sociales que no pueden ser revertidas sólo a través de la acción educativa.

Esto también nos pone a pensar en la soledad de las instituciones en la toma de decisiones, cuando no hay políticas más amplias que –aunque puedan ser discutidas– ofrezcan un marco dentro del cual poder accionar que, de otro modo, recaen en la buena o mala voluntad de los docentes, en la formación de los mismos, en sus posibilidades individuales.

Sostener la pregunta por la igualdad

Tanto la propuesta inicial del conversatorio como las intervenciones de lxs que allí participaron y se implicaron activamente pretendió poner a discutir la dicotomía *"Calidad vs. Inclusión"*. Es una contraposición histórica, por la cual se ha asumido que la calidad se sostiene siempre y cuando seamos pocos o, de otro modo, que la calidad se pone en riesgo frente a la masividad. La revisión de esta idea fundamental se muestra como la antesala para la producción de prácticas más igualitarias y de una escuela secundaria entendida como derecho.

Es difícil pensar en una escuela que crece no sólo cuanti-

tativamente sino cualitativamente, que se hace más diversa. Pero también, y si reivindicamos el valor de la diferencia, el desafío es pensar cómo convivimos entre extrañxs.

Esto se vincula, como hemos visto, con la organización institucional, con condiciones materiales, pero también con prácticas pedagógicas que se sostienen sobre una mirada que autoriza o inhabilita. Como denunciaba una de las voces en la discusión: *"Hablar de 'casos perdidos' implica que ya los excluimos aunque estén adentro"* (Participante del conversatorio, 2016).

Por otro lado, pensar la igualdad implica pensar un principio para nuestras prácticas educativas que nunca se concreta definitivamente, lo cual no es un obstáculo sino que nos pone frente al desafío de mantener siempre la pregunta por la igualdad en cada acción concreta: ¿quiénes son considerados como iguales y quiénes no?

En este sentido, es preciso que no clausuremos las discusiones sobre la igualdad nunca, ya que su materialización es histórica. Del mismo modo lo son las nociones de desigualdad y diferencia que es preciso distinguir en cada momento. ¿Cómo construir algo del orden de lo común sin que la igualdad se transforme en sinónimo de homogeneidad? ¿Cómo pensar en prácticas que consideren las diferencias sin cristalizarlas? ¿Cuándo la consideración de las diferencias puede convertirse en producción o profundización de desigualdades?

La invitación a pensar las fronteras implica pensarlas no como límites establecidos de una vez y para siempre sino como producciones estrechamente vinculadas con la construcción de condiciones igualdad. Esto significa que se nos impone pensar en las 'aduanas' que se han construido para controlar el ingreso a la escuela secundaria pero también en las 'visas' o requisitos para quedarse (Roldan, 2015).

¿Quiénes están adentro y quiénes afuera? ¿Qué saberes consideramos como 'escolares' y cuáles no? ¿Qué barreras produce la institución no sólo en el ingreso sino también en el tránsito de lxs estudiantes por la secundaria? ¿Cómo podemos

pensar en construir otros modos de estar en la escuela? ¿Cómo nos ubicamos lxs docentes para construir una mirada de 'hospitalidad' hacia quienes llegan? ¿Qué prácticas los habilitan a pensarse aquí y ahora pero también más allá de las fronteras de la escuela?

Otras voces…

Laura Zabala, estudiante que participó del conversatorio, nos propone la siguiente cita:

> Porque cada pibe que se nos cae, cada uno que se vuelve a su casa humillado convencido de que el problema es él, que es él al que no le da la cabeza, cada uno de ellos sobre todo si es un muchacho/a pobre, es un crimen que nosotros cometemos. Cuando podamos pensarnos como sujetos obligados a dejar de cometer esos crímenes contra los derechos humanos de nuestros estudiantes, cuando podamos pensarnos como sujetos radicalmente iguales entre sí, radicalmente iguales entre nosotros, estaremos entonces un poco más cerca en el camino de hacer del derecho a la educación, un derecho universal y efectivo para todas y todos. (Eduardo Rinesi, 2014)

Referencias Bibliográficas

Antelo, E (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

_____ (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educar: ese acto político.* Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Gramsci, A. (1985). *La Alternativa Pedagógica*. Madrid, España: Istmo ediciones, Hogar del Libro.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde, M. (Ed.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá, Colombia:Siglo del Hombre Editores.

Roldan, S. (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén.* [Tesis doctoral inédita]. FLACSO Argentina.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

¿Educación Secundaria para qué? Debates acerca de la Escuela Técnica

Silvia Martínez, María José Ganem**, Rocío Carmona***, Diego Sáez**** y Alberto Cabezas*****

Introducción

Este conversatorio tuvo como objetivo poner en discusión algunas de las producciones del proyecto de investigación "Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén" de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Si bien otros conversatorios del simposio abordaron la relación con el mundo del trabajo, uno de los ejes vertebradores de la investigación, sólo este conversatorio propuso una reflexión específica sobre la Educación Secundaria Técnica. En este caso se construyó la propuesta en torno al intercambio sobre las experiencias de valor que rescatan los/as participantes del conversatorio, algunas reflexiones sobre la historia de la escuela técnica y también destacar qué consideran que sería necesario cambiar en la Educación Técnica.

* Dra. en Educación (UBA).
** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA).
*** Estudiante de Psicología (UNCO).
**** Estudiante de Ciencias de la Educación (UNCO).
***** Licenciado en Ciencias de la Educación (UNCO), Profesor en EPET N°1, miembro de la mesa curricular.

En el conversatorio "Educación Técnica ¿para qué?" se planteó una participación sostenida en la que se comentaron experiencias, se discutió sobre el sentido de la Educación Técnica y se vivió un intercambio comprometido con la educación, que se manifestó en la fuerte emotividad de los comentarios y en las propuestas y reflexiones sobre estas. Los mayores emergentes estuvieron referidos al sentido de la formación técnica: ¿para el trabajo? ¿o para la formación con continuidad en los estudios superiores? a la vez se planteó la necesidad de una renovación curricular en la que se articule mejor la teoría con la práctica, se brinden mayores opciones y se incluyan contenidos sociales y la importancia de atender a las necesidades materiales que los cambios curriculares conllevan para poder realizar la labor docente adecuadamente. Todo esto en el marco de reconocer al Estado como mayor responsable y garante de la Educación.

Escuela secundaria técnica en debate

El conversatorio se asienta en la singularidad de la propuesta de la escuela secundaria técnica, tanto en la investigación que generó el simposio como en otras investigaciones del país. Retomamos entonces, que la escuela técnica se ha construido con un fuerte mandato original de formar para el mundo del trabajo, y que, a lo largo de su conformación, fuera cobrando mayor protagonismo la demanda de una preparación para realizar estudios superiores (Gallart, 2006), en el marco de una devaluación de credenciales y de un mercado laboral en transformación.

La escuela técnica viene experimentando importantes cambios especialmente en los últimos 20 años a partir de una diversidad de normativas nacionales:

- 1991 – **Ley 24049 de Transferencia de Servicios Educativos**, que cambió el modelo de organización y gobierno

del sistema educativo y transfirió las escuelas técnicas nacionales a las provincias;

- 1993 – **Ley Nº 24.195 Federal de Educación** que cambia la estructura del sistema educativo. La Escuela Técnica no aparece en la ley y se plantea el nivel Polimodal con distintas Orientaciones. A la vez, luego, con acuerdos–marco del Consejo Federal se plantea los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). Estos cambios a nivel nacional, ante la particularidad de cada jurisdicción dan como resultado una fuerte dispersión en las propuestas curriculares en todo el país.

- 2005 – **Ley 26.058 de Educación Técnico–Profesional** que se propone la recomposición de la modalidad educativa, abriendo la posibilidad a nuevas formas de regular y articular los requerimientos académicos, estableciendo parámetros mínimos para la estructuración de las propuestas formativas, entre ellos las familias y perfiles profesionales, una fuerte regulación para la homologación de titulaciones y certificaciones, un mayor control de las instituciones que brindan educación técnico profesional, en el marco de una distribución de tareas al interior del sistema educativo, con fuerte presencia de entidades específicas tales como el INET (en especial resulta clave la creación de una entidad responsable de articular con la formación profesional, el CoNETyP).

- 2005 – **Ley Nº 26.075 de Financiamiento Educativo** que abre un camino de fortalecimiento y conexión entre educación y mundo productivo.

- 2006 – **Ley N° 26206 de Educación Nacional (LEN)** que coloca a la Escuela Técnica como modalidad de escuela secundaria general.

La Escuela Técnica de Neuquén tiene una singularidad en relación a otras jurisdicciones debido a que no había sido implementada la Ley Federal de Educación y es recién en el 2005 con la Ley de Educación Técnico–profesional que se produce cierto impacto regulatorio en ella.

Educación secundaria en el país y la provincia de Neuquén

Desde 2006 la obligatoriedad de la escolaridad secundaria completa[1] es estipulada por ley y se plantea como una de las políticas públicas que más desafíos propone.

A modo de panorama de este nivel educativo en la Argentina, en el 2013 la tasa neta de escolarización urbana de la escuela secundaria en Argentina es de 85%. Si observamos este fenómeno por regiones, en Gran Buenos Aires la tasa de escolarización es de un 86,88%, en la región del Noroeste del 82,55%, en la región del Noreste del 80,87%, en la región Cuyana del 84,96%, en la región pampeana del 82,36% y en la Patagonia de un 86,68%. (Argentina – EPH del INDEC en IIPE – UNESCO / OEI). Como se manifiesta en los números, la región patagónica, donde se encuentra la provincia de Neuquén la tasa de escolarización está por encima del promedio nacional y de otras regiones.

Sin embargo, a 10 años de la sanción de esta ley de obligatoriedad del nivel secundario, este sigue presentando desafíos importantes tales como el abandono o la repitencia. La siguiente tabla expresa algunas características en números tanto para Neuquén como para el país en relación a los problemas de cobertura, abandono, y deserción (DINIECE, 2015):

[1] Ley 26.206/2006, art.16: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”.

Indicadores País y Neuquén		
	General del país	**Provincia de Neuquén**
Tasa de Promoción Efectiva[2]	79,56	71,15
Tasa de Repitencia[3]	9,61	15,85
Tasa de Abandono Interanual[4]	10,83	13,00
Porcentaje de Sobreedad[5]	33,28	38,50

Fuente: Relevamientos Anuales 2015. DiNIECE. MEN

Los datos anteriores muestran algunas de las dificultades en el nivel tanto en el registro nacional como provincial Los índices de repitencia, sobreedad y abandono siguen siendo elevados. Sin embargo, claramente este nivel ha crecido en cobertura en estos años. Tan es así que en el año 2011 el 62% de la población (entre 18 y 30 años de edad) poseía nivel secundario completo o más, mientras que en 2003 sólo el 57,8% se encontraba en esa situación (Sosa, M. en Jacinto et al., 2014).

Por otro lado, la tasa de población en edad teórica cambió del 52% en 1993 al 82% en 2014.

Con respecto a la escuela secundaria común la matrícula pasó de 2.935.464 alumnos/as en 2007 a 3.254.917 alumnos en 2013 y la matrícula de la escuela secundaria técnica de 536.274 alumnos en 2007 a 611.202 alumnos/as en 2013.

[2] Tasa de promoción efectiva: Porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente.

[3] Tasa de repitencia: Porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente.

[4] Tasa de abandono interanual: Porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente.

[5] Porcentaje de sobre-edad: Porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

Estas cifras reflejan un crecimiento de la matrícula secundaria común del 11% y del 14% en el caso de la técnica[6] –que viene creciendo en estos últimos años–. (Sosa, 2016 en Martínez, 2016).

La relación escuela secundaria y trabajo

La relación entre escuela secundaria y trabajo se planteó históricamente de manera compleja y cambiante. Diferentes fueron las articulaciones entre ambas pero las mismas tuvieron grandes resistencias. Para el caso de la Escuela Técnica. En principio tuvieron "una vocación que buscaba integrar un nivel alto de contenidos técnicos y científico – tecnológicos con una formación laboral que permitiera a sus egresados ingresar al mercado de trabajo al terminar la educación secundaria" (Gallart M., 2006, p. 7). Sin embargo, a lo largo de su devenir, a partir de cambios en la educación y en el sistema productivo, se propone –en su formación– un doble propósito: por un lado, la formación para el trabajo y, por otro, la formación para continuar estudios superiores (Martínez, 2016).

En estos últimos años escasas investigaciones se han abocado al estudio de los cambios en la escuela técnica, específicamente a partir de las leyes ya antes mencionadas. Sin embargo es de destacar un estudio que ha realizado el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) sobre escuelas técnicas, estudiantes del último año y seguimiento de egresados/as. Este se planteó como un censo nacional de último año de Educación Técnico Profesional y seguimiento de egresados con corte longitudinal[7].

[6] "Considerando el periodo 2003–2013, la educación técnica secundaria pasó de tener 488.243 alumnos en 2003 a 611.202 en 2013, lo cual revela un crecimiento de la matricula técnica secundaria del 25,2% a lo largo del periodo." (Sosa, 2016)

[7] CENUAETP 2009 (Censo Nacional de Último Año 2009), ENIE 2011 (Encuesta Nacional de Inserción de Egresados) , ENTE 2013 (Encuesta Nacional de trayectoria de egresados).

Para la caracterización de los/as estudiantes del último año tomada en 2009, se relevaron 1150 escuelas (21 de la provincia de Neuquén), en las distintas especialidades. Referido a la matrícula de las escuelas técnicas en el total del país casi los dos terceras partes de los/as alumnos/as del último año son varones. Al interior de cada especialidad varía esta relación, particularmente en las especialidades que son de servicios, donde hay mayoría de mujeres. De los estudiantes del último año al momento del censo el 25 % trabajaba y 13 % buscaba trabajo. El 87,6 % manifiesta continuar estudiando. En el 90 % de los/as alumnos/as censados el principal aportante de la familia se encontraba trabajando, el 4% se hallaba desocupado y el 6% inactivo. En este universo los hogares son sostenidos en su mayoría por padre (65% como sostén) o madre (25 % sostén). Cuando se indaga en la satisfacción con la escuela elegida: escuela técnica, el 84,3 % manifiestan satisfacción con la escuela técnica y su orientación.

Respecto al futuro que plantean los/as estudiantes del último año en un 90 % a nivel nacional se proponen seguir estudiando, y la elección de la escuela técnica va en línea con la posibilidad de ser preparado para seguir el nivel superior. Solo un 11,2% toma el tránsito por la escuela como un camino para obtener un trabajo. Respecto a la carrera que elegirán "Los alumnos que respondieron que seguirán una carrera técnica representan al 45% de los egresados (casi la mitad de los alumnos) mientras que los que piensan estudiar una carrera no técnica representan al 33% (un tercio del total de alumnos censados). Por último, cabe destacar que un grupo importante de ellos, alrededor del 18% no sabía qué carrera estudiar al momento de ser censado" (Serie AyA ETP. Elección de estudios y expectativas juveniles, INET–SEGETP, 2011, p.24).

Si combinamos el crecimiento en la matrícula del nivel secundario en general, la fuerte continuidad en estudios superiores por parte de los/as egresados/as de escuelas técnicas, el cambio de una sociedad de pleno empleo a una sociedad con desempleo (tan es así que en épocas del peronismo la desocu-

pación era del 4% aprox. y ya a comienzos del siglo XXI –año 2001– se encontraba en 24,4%)[8], los cambios en el mundo del trabajo permanentes, entre tantos factores a considerar, surge entonces la pregunta: ¿cuál será la relación entre educación y trabajo en la actualidad? Si la mayoría de la población joven pasará por el sistema educativo, pero no necesariamente por el mundo productivo, nos preguntamos ¿qué saberes deberá enseñar la escuela? ¿Cuál es el sentido hoy de la escuela secundaria técnica?

Descripción de la propuesta

El conversatorio tuvo como **objetivo general** abrir la discusión sobre la problemática de la educación técnica en términos de sus sentidos y desde allí, generar categorías de análisis conducentes a responder nuestra pregunta de base: "Escuela Técnica ¿para qué?". Participaron 38 docentes pertenecientes a distintas localidades tales como: Cutral Co, Cinco Saltos, Centenario, Plottier, Zapala, Cipolletti, Chos Malal, San Patricio del Chañar y Rincón de los Sauces.

Para ello se organizó una secuencia de tres momentos de trabajo:

1. la presentación de un **breve video** sobre la "Historia de la escuela técnica en la Argentina" editada a partir del producido por Conectar Igualdad y Canal Encuentro, y de algunas estadísticas referidas a la modalidad en la Argentina. Esta actividad tenía como objetivo, retomar algunos aspectos de la Escuela Técnica tales como: el origen y formato de las escuelas y las modificaciones que ha ido transitando, producto de las diversas posiciones político– económicas.

[8] Bonifacio, 2011 en Martínez, 2016.

2. Se propuso como disparador el **análisis de testimonios de egresados/as relevados en la investigación.** Este momento tuvo como objetivo analizar, tomando como ejemplo relatos, testimonios de fragmentos de entrevistas realizadas a egresados/as de escuelas técnicas a los cuales se les preguntó sobre aprendizajes, función de la escuela, experiencias en la misma y sus huellas. Luego se propuso que en los grupos se pudiera dar cuenta de alguna anécdota o testimonio significativo de su quehacer docente, viendo qué aspectos se podrían valorar y cuáles fueron los obstáculos que se les presentaron. Estos trabajos se plasmaron en un afiche por cada grupo y se expusieron al grupo total.

3. El último momento, abrió el debate en torno al rumbo de la Educación Técnica y el análisis de **qué conservar** y **qué cambiar.** Este tercer y último momento, tuvo como finalidad que se pensara hacia dónde va la escuela técnica. Esta actividad se propuso interpelar el rol y lugar de la Escuela, como así también identificar las dificultades u obstáculos más comunes.

La apertura de una discusión de esta envergadura para la Escuela Técnica en Neuquén cobró relevancia en un momento de reclamos por mejores condiciones de trabajo docente y en tiempos de cambios institucionales, fruto de regulaciones legales sobre la modalidad.

Desarrollo de la experiencia

En términos generales, se observó un fuerte involucramiento personal y grupal, evidenciado en los comentarios, reflexiones y sugerencias. En especial, al proponer la introducción audiovisual, los participantes aportaron conocimientos del sur-

gimiento de la escuela técnica, así como sus perspectivas actuales sobre esta modalidad. Al presentarse una tabla de datos del INET, algunos participantes discutieron el sentido de los mismos, ya que consideraban que no se correspondían con su vivencia y experiencia, mostrando conocimiento y trayectoria en la modalidad de la Educación Técnico Profesional (ETP).

La propuesta de leer experiencias y testimonios de entrevistas realizadas a egresados/as y luego dar cuenta de una anécdota significativa propia por grupo generó una puesta en común cuyo contenido se centró en proyectos llevados a cabo en conjunto con alumnos/as de los cuales rescatan la gran satisfacción, alegría y felicidad, el cooperativismo y las responsabilidades. En este sentido, destacaron fuertemente la importancia del trabajo en grupo y en equipo, la potencia de los vínculos interpersonales que se construyeron y el significado emocional de dichas experiencias.

Es importante resaltar, junto con la valoración por parte de los/as participantes de la Educación Técnico Profesional, de sus posibilidades, objetivos y particularidades, surgió como reivindicación y como demanda la defensa de la Educación Técnico Profesional frente a la ley Federal de Educación 24.195/93 implementada en muchas jurisdicciones, y de la continuidad de la misma en la Provincia de Neuquén.

Cuando se propuso realizar un balance entre lo valioso y lo positivo a rescatar o mantener de la Escuela Técnica y las cosas que se podrían cambiar, hubo intensa participación e interés manifestado en los comentarios y en el respeto a las propuestas de los diversos grupos. Es de destacar que hubo mayor énfasis en los aspectos positivos que se recuperaban de la Escuela Técnica en comparación con la posibilidad de pensar mejoras y transformaciones para el futuro.

Algunos dichos muy sugerentes de los participantes del conversatorio que recuperamos, nos permitirían pensar en dimensiones o temáticas en torno a las cuales podríamos agrupar las preocupaciones de los docentes de la modalidad técnica de esta jurisdicción:

La pertinencia y actualidad de la propuesta curricular de la modalidad:

El programa de contenidos es diferente a lo que hoy necesitan. La currícula está desactualizada. Hoy se necesita que el técnico sea mano de obra resolutiva, (capaz) de poder proyectar; se enseña mucho de todo pero nada específico. (Docente participante 1)

Tenemos que revisar la currícula, para integrar y articular los contenidos. Hay una dicotomía: teoría y taller. (Docente participante 2)

El sentido de la tarea docente en la modalidad:

En algún momento tendríamos que plantear para qué estamos enseñando, si para que sigan estudiando o para que trabajen. Tendríamos que dar la elección de orientación. (Docente participante 3)

Es una escuela estructurada que prepara para el mundo del trabajo. Se pierde de vista al ser humano y su función. (Docente participante 4)

La relación entre teoría y práctica:

Es necesario hablar de política, proyectos para afuera, trabajo comunitario, para darle una forma a lo que se les enseña. (Docente participante 5)

Hay que revisar la currícula, integrar y articular contenidos, porque se sigue con la dicotomía de lo teórico y lo práctico, y eso confunde y entorpece que aprendan. (Docente participante 6)

En el intercambio generado aparecieron destacados algunos términos clave que dan cuenta de la complejidad y riqueza de esta modalidad:

- Fraternidad técnica, sentido de pertenencia.
- Cooperación y cooperativismo, trabajo en equipo.
- Esfuerzo, exigencia, rigor.
- Trascendencia de las fronteras de la escuela, vínculo con la comunidad.
- Satisfacción con la modalidad.
- Revisar el modelo.
- Relativismo cultural.
- Formación integral.
- Trabajo por competencias.
- Manejo de la incertidumbre en proyectos.
- Más movilidad.
- Otro rol docente.

En relación con el debate sostenido aparecieron algunas tensiones propias del quehacer de la escuela técnica:

- Las interpretaciones cuantitativas frente al quehacer cotidiano de los docentes.
- El peso de lo social y lo emocional (sentirse a gusto, fraternidad técnica, sentido de pertenencia, satisfacción) frente a las demandas de formación resolutiva.
- La relación entre formación humanística y la necesidad de un desarrollo más integral (incluir lo artístico, humanístico, social, lo ético y lo político) frente a la formación técnica y su necesidad de formar buenos trabajadores, buenos jefes (manejo de grupos) y emprendedores.
- La necesidad de definir la real función de las escuelas técnicas en relación con la formación para el trabajo y/o la continuación en los estudios superiores.
- La relación teoría y práctica a partir de un fuerte énfasis en saberes prácticos y con proyectos motivadores.

- El rescate de lo ético (los valores, el cooperativismo, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales) frente a la preponderancia de lo técnico.
- Las necesidades edilicias (edificios más abiertos, talleres más amigables, Es cuela Técnica más inclusiva) ante las restricciones presupuestarias.
- Las necesidad de articular espacios al interior de las instituciones de Educación técnica (aula–taller) y al exterior (salir fuera de las fronteras en proyectos a la comunidad)
- La necesidad de articular de manera diferente el trabajo de los docentes: en solitario versus el trabajo de parejas pedagógicas.
- La formación por competencias frente a la formación de acuerdo a la matriz productiva.
- El reclamo de mayor participación en la construcción de un nuevo modelo, con espacios participativos periódicos frente a la ausencia de la Educación Técnica en la agenda política.

Consideraciones finales, conclusiones, preguntas

El presente escrito busca una primera sistematización sobre el debate en el conversatorio. Partiendo de una caracterización del sistema de educación técnica en la provincia, en comparación con el sistema nacional, surgieron testimonios que retomaron el cuestionamiento sobre el sentido de la Escuela Técnica. La forma altamente interactiva del dispositivo del conversatorio permitió pensar en grupo y que, a la vez, los/as participantes mostraran gran interés, compromiso y posibilidades de generar nuevas propuestas que podrían facilitar la transformación de esta institución clave para el sistema educativo y productivo de nuestra región. De esta manera, a modo de síntesis final, destacamos algunas de las ideas y sus articulaciones necesarias para seguir pensando las mejoras en el nivel:

- los contenidos (qué enseñar en la escuela técnica), y la necesidad de **repensar y actualizar lo curricular.**
- la disyuntiva de qué saberes priorizar: si los teóricos y generales o saberes prácticos y la fuerte relación con saberes prácticos y proyectos motivadores para que produzcan aprendizajes más poderosos.
- la posibilidad de brindar mayores posibilidades de elección y de incluir contenidos sociales.
- discusiones alrededor de las **finalidades** de quienes consideran a la educación técnica para el hacer o para el seguir estudiando.
- la necesidad de dar forma a lo que se enseña en proyectos hacia afuera.

Tres cuestiones resultaron de particular interés: por un lado, la preponderancia de los "rescates" de cuestiones positivas por sobre las propuestas de cambios posibles. Esto nos abre a nuevas reflexiones sobre las oportunidades para el cambio en este tipo de instituciones. Por otro lado, el surgimiento entre los docentes, de la demanda de planteos sobre el sentido de la educación técnica, en tiempos donde se espera un doble propósito (de formación para el trabajo y para la continuación de estudios superiores) Sobre esta incertidumbre sería necesario indagar en mayor profundidad. La aspiración a generar nuevas articulaciones vinculadas a la continuidad en los estudios superiores aparece de la mano de inquietudes por profundizar la formación humanística y dan cuenta del cambio en el mandato original. Por último, la orientación de los proyectos a la vinculación con la comunidad en general más al mercado de trabajo, muestran una impronta sugerente sobre un contexto específico y sobre un modelo en construcción permanente.

Anteriormente nos preguntábamos qué saberes deberá enseñar la escuela si gran parte de los estudiantes no ingresarán necesariamente al mundo del trabajo. ¿Será entonces necesario considerar en profundidad de qué hablamos cuando nos

referimos al trabajo? ¿Son los proyectos el espacio de conexión con el mundo productivo? ¿Cuáles son esos saberes ligados al "emprendedorismo" que reclaman muchos docentes a incorporar? Sin lugar a dudas, el conversatorio fue un espacio de intercambio y de apertura, pero sobre todo para seguir pensando juntos sin conclusiones definitivas sobre una institución viva en permanente cambio. La voluntad de participación no solo en el espacio del conversatorio sino en la definición de las políticas de la modalidad podría ser una oportunidad para generar cambios consensuados y sustantivos.

Referencias bibliográficas

Gallart, M.A., (2006).*La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*Montevideo, Uruguay: Cinterfor–OIT.

INET (2013). Estudio 2009–2013 sobre Trayectoria de Egresados. Resultados generales de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013.

_____ La Educación Técnico Profesional en cifras. Informe Estadístico Nacional.

Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos* (Tesis de doctoral en Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sosa, M. L. (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina 2003–2014* (Tesis de maestría en Sociología Económica). Facultad de Filosofía y Letras, UBA-IDAES–UNSAM.

Otras fuentes consultadas

Ministerio de Educación. DINIECE. URL: http://portales.educación.gov.ar/diniece/

Anexo I: Registro Fotográfico del Conversatorio

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

Normas escolares y participación estudiantil: Pensando la formación ciudadana en las escuelas secundarias

Luciana Machado y Elena Ponzoni***
Colaboradores: Maciel Cordobés y Julián Gatti

Introducción: definiciones y problematizaciones

Quienes integramos el equipo que organizó este Conversatorio[1] sostenemos que la escuela es un espacio sustantivo para la formación en la participación y, con ella, en el ejercicio ciudadano. Si bien no es el único, creemos que es uno de los pocos lugares del *cara a cara*, donde muchxs estudiantes pueden aprender –en convivencia– la elaboración de propuestas, el debate, el respeto por ideas propias y ajenas, la capacidad de expresión y la importancia de la misma, la toma de decisiones, el compromiso con sus pares, con los adultos y con la comunidad; la búsqueda de metas comunes: el ejercicio de la vida pública y de la ciudadanía.

---

* Profesora en Ciencias de la Educación. Dra. en Ciencias Sociales, docente e investigadora FACE– UNCo.

** Profesora en Ciencias de la Educación, docente e investigadora FACE–UNCo.

[1] El equipo está integrado por Julian Gatti, estudiante de la carrera de Filosofía de la UNCo; Maciel Cordobés, estudiante de la carrera de Profesorado Ciencias de la Educación de la UNCo; Lucas Mendoza, estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNCo y preceptor del Nivel Secundario de la provincia de Neuquén; Laura Iturbide, docente de la Universidad de Río Negro y Elena Ponzoni, Mg. Laura Fontana y Dra. Luciana Machado, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

El interés por propiciar un conversatorio que aliente el debate sobre formación ciudadana en las escuelas secundarias, en vínculo con las normas escolares y participación estudiantil, surgió a partir de diversos trabajos de investigación que venimos realizando hace ya varios años en los cuales se ha hecho evidente la relevancia del tema tanto en lo que respecta a la cotidianeidad escolar, como así también a las legislaciones vigentes.

En este sentido, creemos pertinente hacer mención a que en el año 2012, el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, aprobó la Resolución N° 1172 sobre "Acuerdos Escolares de Convivencia" que establece criterios y principios para su abordaje y reconoce "…la competencia de las instituciones educativas para elaborar sus propios acuerdos de convivencia, con la participación de todos sus actores, en un proceso que no deberá exceder el período escolar 2012" (Resol. N° 1172/12, art. 3°). Sin embargo, y tal como se expresó en el conversatorio, son muy diversas las acciones que las escuelas han realizado en línea con los planteos de la mencionada Resolución, algunas escuelas no poseen documentos que formalicen normas de convivencia, otras han comenzado el proceso de construcción o revisión de las mismas, con dinámicas de participación muy diferentes.

Consideramos que los procesos de construcción de las normas de convivencia en las instituciones escolares expresan posicionamientos frente al conflicto y, por ello, modos de entender la formación ciudadana. Tanto la participación como los sujetos implicados en la elaboración de estas normas institucionales dan cuenta de cuáles son efectivamente las voces habilitadas para llevar adelante este cometido, poniéndose así en juego el ejercicio del poder. Precisamente, en el hecho de quiénes son los sujetos institucionales que participan en este tipo de procesos, se sitúan al descubierto las concepciones de norma que las instituciones sostienen, así como el sentido que les dan a las mismas (Roldan y Machado 2006, p. 2007).

La particularidad del conversatorio nos interpeló como equipo y como docentes/investigadoras ya que implicó pensar

una modalidad de trabajo que permitiera articular saberes, experiencias y prácticas de diversos actores del Sistema Educativo[2] con las inquietudes y los problemas que nos movilizaron a abordar dicha temática.

Al pensar este espacio, lo hicimos a partir de dos ejes de amplitud suficiente como para permitirnos generar discusiones en torno a la formación ciudadana: las normas escolares y la participación estudiantil, ya que creemos que en ellas –podrían pensarse en otras como modos de entender los conflictos– se ponen en juego diversas concepciones acerca de la formación ciudadana y, con ellas, de la participación, de la justicia y de los derechos, lo cual produce efectos en los sujetos (docentes y estudiantes) y en su formación.

Así, por un lado, nos propusimos habilitar instancias de intercambio de experiencias, percepciones, opiniones, acerca de los modos en que se construyen, conocen y apropian las normas escolares; por otro, propiciar espacios de discusión acerca del sentido de las normas en las escuelas secundarias. Los análisis que aquí mostramos son el resultado de las primeras aproximaciones a los registros –escritos y fotográficos– del trabajo realizado en el conversatorio.

[2] Del conversatorio participaron diecisiete (17) personas provenientes de distintos puntos geográficos y de diversos espacios del Sistema Educativo: tres del interior neuquino (Aluminé, Zapala y Plaza Huincul), dos de los cuales están integrando los equipos de trabajo del proceso de transformación curricular de la escuela Secundaria de Neuquén; dos de Cipolletti, uno de Centenario y el resto de Neuquén capital. Algunxs de ellxs son docentes de Historia, de Geografía y de Cívica en escuelas secundarias de Neuquén, de localidades del interior y de la ciudad de Cipolleti; un Supervisor de la Provincia de Neuquén; docentes de IFD, de Nivel Primario y de Nivel Inicial y estudiantes de distintas carreras de la UNCo (Prof. en Inglés, Prof. en letras, Prof. en Ciencias de la Educación y Prof. en Enseñanza Primaria).

Propuesta de trabajo: dibujos, palabras, problemas

Actividad 1

Primer Momento

La tarea propuesta se organizó a partir de tres momentos con diferentes actividades[3]: en una primera instancia, se procuró **poner en discusión qué ocurriría si viviéramos en una sociedad y en una escuela sin normas**. Se solicitó a los distintos grupos[4] que dibujaran algo respecto de estas dos situaciones.

Los dibujos[5] se construyeron desde variadas perspectivas. Entre ellos se destaca:

- El ocio: leer, escuchar música, viajar.

- La posibilidad de realizar actividades sin límite de tiempo ni controles: comer, dormir, fumar marihuana, vestir de cualquier modo.

En relación a pensarse viviendo en una sociedad sin normas, podríamos señalar que el ocio (representado por escuchar música o dormir) fue una de las imágenes más recurrentes, así como también viajar, fumar marihuana y dormir (diversas actividades con ausencia de horarios pautados). Según estos dibujos, la regulación pareciera estar ligada a las obligaciones, a la rutina y al trabajo.

Al momento de pensar la consigna, lo hicimos partiendo

---

[3] Se adjunta un ANEXO I con la planificación del Conversatorio en la cual se detallan las actividades realizadas.

[4] Se conformaron cinco grupos, dos de ellos con seis integrantes y tres con cinco participantes.

[5] En el ANEXO II se exponen las fotografías de los afiches realizados por lxs participantes.

de la película "La Purga", lo cual nos resultó interesante ya que pensamos que una sociedad sin normas podría ser representada desde el caos, el vandalismo, o la delincuencia. Sin embargo, las normas se asociaron a lo rutinario, lo cual puede llevarnos a pensar no sólo que el hecho de vivir en sociedad regula hasta nuestra posibilidad de pensarnos sin dichas regulaciones sino que además, la internalización de las normas no permite que nos podamos despegar de ellas y desnaturalizarlas para poder cuestionarlas y así, romperlas. *"Hacer lo que quieras con quien quieras como quieras. El trabajo aparece como condicionante al igual que la responsabilidad sobre la familia. No respetaría las convenciones sociales: peinarse, depilarse, maquillarse, etc."* (Registro de actividad 1, Momento 1)

Segundo Momento

La segunda consigna de la primera actividad, estaba orientada a **representar cómo imaginaban una escuela sin normas**, lxs participantes exponen respuestas disímiles. En este punto, el debate no se centra en los adultos sino en las actitudes y prácticas llevadas a cabo por lxs estudiantes al momento de vivir un espacio escolar sin reglas o normas. Algunos docentes explicaban que dicha liberación plantearía un caos por parte de los alumnxs, quienes llevarían a cabo diversas actividades de descontrol.

Mientras que otrxs docentes manifiestan que la falta de normas o reglas escolares solo plantearía un nuevo sistema de organización donde lxs estudiantes se presentan como actores nucleares en el desarrollo de actividades que resulten interesantes para ellxs.

Tercer Momento

Luego de los dibujos, se solicitó que describieran con una palabra **qué hace la escuela para ordenar la vida escolar**. En esta instancia de intercambio las discusiones versaron sobre:

- Normas de convivencia.
- Mediación, clasificación.
- Charla con tutores, docentes, preceptores.
- Diálogo permanente.
- Reglas, acuerdo de convivencia.
- Control. Vigilancia. Reglas que no se pueden cumplir.
- Control de horarios, espacios delimitados para los distintos actores institucionales.

Actividad 2

El árbol de los problemas

Como segunda actividad se planteó poder pensar cuáles son los problemas, las dificultades con que se encuentran quienes integran las escuelas secundarias en relación a las normas escolares. Para ello, propusimos la técnica "El árbol de los problemas". El disparador fue "**Incumplimiento de la norma**", problema seleccionado por el grupo general. Esta frase permitió problematizar la idea de incumplimiento exponiendo tensiones sobre el tema.

El árbol de los objetivos

Por último, se procuró proponer acciones que permitieran construir objetivos en pos de trabajar sobre los problemas surgidos en el trabajo anterior. De este modo, se propuso el "árbol de los objetivos", apremiados por el tiempo de cierre del conversatorio. En estas dos últimas actividades, podemos destacar algunas primeras aproximaciones del debate en torno de:

- Los problemas institucionales requieren reevaluar las normativas escolares dado que muchas de ellas han quedado sin vigencia o se desconoce su contexto de creación.

- La realidad escolar muestra una diversidad de problemas que implican a distintos actores institucionales. Esto requiere establecer nuevos canales de comunicación que permitan una real participación de todos sus miembros.

Al ir concluyendo las actividades, el debate se diluyó en torno a las problemáticas principales que aquejan la realidad educativa institucional. El cierre se centró en analizar la participación de los distintos actores institucionales, en difundir y conocer la construcción de políticas normativas escolares y en la necesaria apertura y democratización de las políticas de convivencia escolar.

Actividad 3

Al finalizar la jornada, se solicitó a los participantes que realizaran una evaluación a partir de dos preguntas claves que tenían por objetivo lograr sintetizar aquello aspectos que consideraron importantes durante el debate.

Ante la primera consigna **"¿Qué cuestiones, de las abordadas en el conversatorio, les resultaron más significativas?",** diversos participantes hicieron hincapié en la importancia del debate "abierto y sincero" sobre temas centrales, tales como: norma, derecho, obligaciones y participación.

La segunda consigna consistió en **reconocer los efectos de pensar las normas escolares desde los distintos puntos de vista trabajados.** Allí, lxs participantes retomaron algunos de los aspectos ya mencionados en la consigna anterior (importancia del debate, reflexión, discusión y participación de distintos actores). Por otro lado, se hizo mención a la importancia de reconocer la construcción de la norma, su funcionalidad, su necesaria evaluación constante y su importancia en la agenda educativa actual.

Normas escolares: sentidos, tensiones y preguntas

A partir de las discusiones que tuvieron lugar en el con-

versatorio, podemos señalar algunos ejes de discusión que surgieron del intercambio entre lxs participantes. Como anticipáramos en la Introducción de este escrito, un primer tema que se tornó relevante fue la construcción, el conocimiento y la circulación de las normas. Otro eje de análisis, en el cual se hizo énfasis, fue el de las normas escolares en tanto reguladoras de la convivencia entre los sujetos que habitan la institución.

Entendemos que la norma es sobre todo un pacto y una posibilidad de construcción social y cultural que ordena. Las normas producen efectos y construyen subjetividades en tanto regulan la vida cotidiana de los sujetos así como sus vínculos.

Se valoró positivamente la posibilidad de poder pensar las normas más allá de lo escolar. Pensarse como sujetos regulados permitió poner en disputa los sentidos en torno a las normas sociales y los efectos que ellos tienen en nuestros comportamientos cotidianos. ¿Cómo sería una sociedad que no estuviera regulada? ¿Qué efectos tendría? ¿Cómo nos pensamos, en tanto sujetos regulados, al momento de poder imaginar una sociedad sin reglas?

Participación, conocimiento e información

En relación a la construcción y a la información de las normas escolares, una de las cuestiones que surgió con mayor énfasis fue la importancia de generar instancias que permitan que quienes integran las comunidades educativas, tengan conocimiento sobre las normas escolares y sobre las normativas que las regulan a nivel macro–político.

En este sentido, en líneas generales hay un consenso en sostener que la convivencia es un tema que atraviesa la realidad escolar, pero que sin embargo no siempre forma parte de la agenda de trabajo de las instituciones educativas. Se aborda el emergente, se resuelve la cotidianeidad, pero en pocas oportunidades hay una planificación que habilite espacios de reflexión para la propuesta de líneas de acción.

En relación con lo anteriormente dicho, se puso en evidencia una interesante tensión entre el **incumplimiento de las normas y la ausencia de las mismas**, no sólo en lo que respecta a cada una de las instituciones educativas, sino además en el nivel de las normativas provinciales que no tienen ni difusión ni tratamiento en las escuelas.

Hubo consenso generalizado en que la normativa provincial no es informada en las instituciones educativas, por lo que muchas escuelas y muchxs docentes desconocen las regulaciones que se plantean desde dicho nivel. Este mismo desconocimiento es reconocido en torno a las normas escolares que rigen cada una de las instituciones, tanto por parte de lxs docentes como, fundamentalmente, de lxs estudiantes. Ante esta ausencia de circulación de la información, la resolución puede tener varias aristas: arbitrariedades por parte de los equipos directivos, acciones por usos y costumbres, no cumplimiento de las normas y falta de consenso y de argumentaciones fundadas en modos de ver y pensar los conflictos.

En este sentido, durante el debate se remarcó que en la mayoría de las escuelas secundarias, las normas son impuestas generalmente por equipos directivos o docentes, sin mostrar su carácter construido e histórico. En esta línea, la riqueza de las discusiones y del intercambio nos permitió poner en cuestión la esencialidad de las normas en tanto el grupo acordó en que las normas –tanto sociales como escolares– son situacionales dado que responden a los contextos en los que se construyen.

Al convenir que las normas no son esenciales, se resaltó la importancia de poder cuestionar quiénes son los sujetos que intervienen en la construcción de las normas escolares y sus modos de circulación y conocimiento. Además, se señaló que la participación estudiantil, y de la comunidad educativa en general – en la construcción de las normas que regulan la vida escolar– pondría de manifiesto no sólo las concepciones sobre orden, conflicto o normas, sino también su fundamentación, proveyendo así argumentos y, probablemente, apropiación En este sentido, también se resaltó la importancia de considerar a todo

sujeto como sujeto de derecho y, con este modo de pensar a los sujetos; se hace evidente la necesidad de sostener la participación de los diversos actores que intervienen en las instituciones escolares, fundamentalmente el papel del estudiante en los espacios de democratización. Éstos fueron algunos de los temas mencionados como puntos centrales al momento de considerar la función y los efectos de los modos en que se piensan las normas de convivencia en las distintas instituciones educativas.

La ausencia de información sobre la normatividad, la mala circulación de la misma y la disparidad en su aplicación a nivel provincial, son reclamos que se hacen tanto a nivel de las macro–políticas como de lo que ocurre a nivel de las escuelas. En ocasiones, el desconocimiento –resultado de la ausencia de información– de las regulaciones emanadas por los Consejos de Educación o de los Ministerios, tienen como consecuencia la improvisación y actualización constante de regulaciones por parte de las instituciones educativas, generando prácticas situacionales que sólo tienen sentido en el escenario para el cual fueron construidas.

Además, esta falta de información, en muchas oportunidades redunda en el incumplimiento de las normativas, tanto provinciales como propiamente escolares, lo cual ha sido señalado por lxs participantes del conversatorio como una preocupación central al momento de pensar las normas y la convivencia. Algunas de las opciones propuestas por lxs participantes en pos de propiciar la construcción e información de las normas en las instituciones fueron los cuadernos de comunicaciones, las encuestas, la generación de debates. Como veremos en el apartado siguiente, el centro de cuestionamientos y el sujeto regulado, es el estudiante.

Las normas regulan la vida, la ordenan, establecen parámetros de lo correcto y lo incorrecto, de lo esperado, de lo permitido través de distintos dispositivos como los acuerdos de convivencia, las sanciones, la distribución de los tiempos y de los espacios, las normas, las jerarquías institucionales, disposi-

tivos que producen efectos en los cuerpos y que construyen subjetividades.

En el Segundo Momento de la Actividad 1, algunos participantes mencionaron que, si la escuela no tuviera normas, el estudiantado haría lo que quisiera, como si esto implicase *per se*, estar por fuera de las normativas. En algunos de los dichos, se expresó una sospecha de vandalismo que recae en el estudiantado; en otros se auguró un clima de festejo ligado al placer y al gusto. ¿Cómo se están pensando aquí las normas? ¿Desde la regulación de la convivencia o desde la punición? Quizás, podríamos pensar que, si se identifica la ausencia de normas con actos vandálicos, su correlato sería su castigo; si la falta de normas redundara en la alegría y en festejo, tal vez esa mirada podría estar invitando a otrxs a sumarse a él. Estas diferencias fueron expresadas del siguiente modo:

> *Los chicos se vestirían como quieren, harían lo que quieren. Encerrarían al director, terminarían con la autoridad y su representante. Romperían la escuela.* (Registro de actividad 1, Momento 2)
>
> *Los chicos no se irían. No sería un caos, sería divertido. Pero harían otra cosa, comerían, tomarían mate, jugarían, harían deportes. Hacen lo que quieren, lo que les gusta realmente. Otros no harían nada.* (Registro de actividad 1, Momento 2)

En este último sentido, cabe preguntarnos ¿qué regulamos en las escuelas que no habilita a que el estudiantado pueda sentirse autorizado para actuar en pos de sus intereses o sus deseos? ¿Siempre la norma cercena los deseos y anula la posibilidad de producción y de acción? ¿Podemos pensar en otros modos de regular la convivencia en las escuelas que no tenga que ver sólo con la prohibición o la inhabilitación de los sujetos que las integran? El incumplimiento de las normas por parte del estudiantado, tema tan recurrente entre lxs docentes, ¿puede ser un efecto de este modo de concebir las regulaciones escolares?

Sujetos, regulaciones y vínculos pedagógicos

En este apartado nos proponemos pensar las normas escolares en relación a los vínculos pedagógicos entre los sujetos que habitan las escuelas. Vínculo que se construye cotidianamente y que es regulado por las normas de convivencia. A partir de lo acontecido en las diferentes discusiones, nos detendremos a pensar en la figura del docente y en los sujetos que son regulados.

En el desarrollo de las distintas actividades, una de las discusiones que fue más prolongada giró en torno al docente, a la indelegable tarea de enseñar no sólo contenidos sino, además, como encargado de la transmisión de las normas escolares. En la discusión se hizo hincapié en la importancia de la transmisión y del docente como el encargado de cumplir con dicha función, tanto por su lugar de adulto, como por el lugar que le compete en un establecimiento educativo, como aquél que tiene la misión de transmitir al estudiantado que las normas son necesarias en tanto autorizan, garantizan los derechos de todxs y el aprendizaje de la convivencia: garantizan la integridad física y psicológica de cada unx, la posibilidad del intercambio. Podemos afirmar que se reconoció en el debate que la autoridad pedagógica, la asimetría y la presencia adulta son necesarias. Claro que, si sostenemos la indelegable responsabilidad docente, es importante pensarla en clave de habilitación, de mediación en las relaciones entre adultos y estudiantes; que no imponga arbitrariedades, sino que ponga a discusión el carácter construido de las normas y de los vínculos que ellas regulan en tanto reglas de derecho.

En este sentido, retomando lo desarrollado en relación con el lugar de lxs docentes en torno a las normas escolares, cabe aquí la reflexión acerca de la necesidad de la presencia de lxs docentes –aunque no sea física– en los espacios de participación estudiantil, en tanto 'pasadores' de saberes y experiencias y generadores de espacios. En este sentido, la autoridad –que se construye, que no está dada, que no es esencial– resulta necesaria en la transmisión.

Asimismo, el lugar del docente como sujeto que tiene la responsabilidad de garantizar la convivencia escolar implica un lugar fundamental tanto en la construcción de la normatividad, así como en la transmisión de dichas regulaciones. El conocimiento de aquello que es relevante para la vida escolar –y como aproximación a la construcción de la vida pública y del ejercicio ciudadano– es necesario producirlo; es decir, crear situaciones favorables para que surja el interés, que estimulen a lxs estudiantes, en situaciones activas, no sólo de recibir, sino de hacer. Situaciones que les permitan tener parte en los asuntos comunes; gestionar proyectos comunes; es decir, brindar diversas herramientas para que el estudiantado pueda hacer algo con ellas. Creemos que de eso se trata la transmisión, brindar oportunidades, ocasiones, espacios que puedan ser apropiados y resignificados.

La otra mirada hacia las normas y el vínculo pedagógico, tiene que ver con quiénes son los sujetos regulados en las instituciones escolares y cuáles son los sentidos de estas regulaciones: ¿cuidarles o cuidarse? En el Segundo Momento de la Actividad 1, se pudo observar que ante la pregunta de cómo sería una escuela sin normas, los dibujos versaron en torno a lo que lxs estudiantes harían y no se puso en discusión las acciones de lxs docentes. Sólo uno de los grupos señaló a un docente sin estudiantes, poniendo nuevamente el énfasis en lo que haría el estudiantado. ¿Son lxs estudiantes lxs responsables de los conflictos y lxs docentes quienes se encargan de administrar el orden escolar? ¿Cuáles pueden ser los efectos de otros modos de pensarles? ¿Son posibles otras miradas hacia lxs estudiantes y con ellxs?

A partir de estas intervenciones, se puso de relieve que lxs sujetos que son regulados por las normas de convivencia suelen ser lxs estudiantes, quedando lxs docentes exentos de cualquier tipo de regulación. Sin embargo, por la experiencia cotidiana, se sabe que esto dista de ser cierto. Hay una unilateralidad y una unidireccionaldiad en los modos de regular la vida escolar. El sujeto cuestionado suele ser el estudiante. Ya men-

cionamos anteriormente que una de las respuestas a la misma pregunta apuntó a la agresividad del estudiantado para con lxs docentes. En este sentido cabe volver a preguntarnos, ¿cuáles son los sentidos de la normativa escolar? ¿Cuidar al estudiantado o cuidarse de él?

Conclusiones

Las conclusiones de lo ocurrido en el conversatorio, versan en dos niveles. Por un lado, las que podamos construir en relación con la metodología de lo que fue para nosotras un nuevo formato de trabajo. Por otro, en cuanto a los contenidos que se abordaron y los debates que se generaron. Desde nuestra perspectiva teórica consideramos que forma y contenido son indisociables ya que la lógica teórica opera en la propuesta de actividades del conversatorio.

Siguiendo con lo anteriormente dicho, podemos señalar que el trabajo realizado y las evaluaciones de lxs participantes, nos permitieron poner de relieve la importancia de la tarea de identificar un problema particular y debatir las posibles causas y consecuencias del mismo. La discusión, que habilita la narración de distintas visiones sobre el tema, se constituyó como un punto clave para la reflexión encausada en el desarrollo del conversatorio.

En las evaluaciones también se señaló la relevancia de poder compartir sentidos sobre las prácticas docentes sin caer en anécdotas que sólo fueran objeto de narración. Buscar momentos de reflexión y de análisis teórico en torno a la convivencia escolar que nos permitieran profundizar en los supuestos y los sentidos en los que se sustentan las narraciones realizadas por quienes participaron del conversatorio, fue por momentos un desafío que sostuvo la tarea. Este trabajo de análisis nos permitió pensar estrategias de trabajo identificando causas y consecuencias, tal como lo hicimos en la actividad del *"Árbol de los problemas"* y , posteriormente, con el *"Árbol de los objetivos"*.

"La escuela tiene mucho por hacer", podría ser una frase que resuma el espíritu del trabajo realizado. La escuela tiene por hacer y puede hacerlo. El mensaje de la desesperanza que tantas veces se trata de pregonar desde los medios de comunicación no estuvo presente en el conversatorio. La realidad es compleja y dinámica, lo cual da lugar a cambios, a posibilidades, a acciones. Que las instituciones educativas estén conformadas por sujetos permite pensarnos como hacedores partícipes de nuestra propia trayectoria con capacidad de acción, reacción y resistencia.

El acuerdo en que los discursos que se instalan en las escuelas secundarias sobre las normas escolares y, con ellas, sobre los conflictos, producen efectos: producen saberes y producen sujetos. Esto nos compromete a pensar en un horizonte de cuáles son estos efectos y cuáles los discursos que construimos y que nos constituyen.

En este sentido, algunas de las propuestas surgidas en la discusión estuvieron orientadas a la necesidad de difundir y conocer las políticas normativas escolares y en la necesaria apertura y democratización de las políticas de convivencia escolar. Asimismo, se señaló la importancia de generar espacios de participación de la comunidad educativa –docentes, estudiantes, familias– en la construcción de las normas escolares. Poder correr la mirada de la regulación sobre el estudiantado para regular la convivencia, entendiendo por ella vínculos entre todos los sujetos escolares.

Por último, cabe mencionar que en todas las actividades se mostró un gran interés por parte de quienes asistieron al conversatorio, dando cuenta de que es un tema que requiere tratamiento tanto por su emergencia como por su recurrencia en las instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas

Castillo Guzmán, E. y Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la es-

cuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación,* (45). Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf

Corea, C. y Lewckowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27).

Dussel, I. y Finocchio, S. (Comps.). (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Litichever, L. (2013) De la disciplina a la convivencia. *El Monitor*. (31). Disponible en http://elmonitor.educ.ar/category/secciones/dossier/

Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En Hernández, A. y Martínez, S. (Comps.),*Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo,* (pp. 217- 244). General Roca, Argentina: Publifadecs.

Roldan, S. (2013). La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En Hernández, A. y Martínez, S. (Comps.),*Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo,* (pp. 181-216). General Roca, Argentina: Publifadecs.

VVAA (2005) *Pactos y participación: retos de la educación actual*. Documentos del Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

Debates en torno a la función de la escuela secundaria en el contexto actual: Tensiones con el mundo del trabajo

Noelia Giampaoletti[*] *y Lucía Morante*[**]

Introducción

La propuesta de los conversatorios fue conformar una experiencia de intercambio, formación y producción conjunta entre docentes e investigadores de la UNComahue y actores del sistema educativo. Entendemos que la función de la escuela no es universal ni abstracta, sino por el contrario sólo puede ser comprendida en un espacio y tiempo determinado, respondiendo a situaciones socio–históricas concretas.

A modo de antecedente, en los últimos años la escuela secundaria entra en el centro del debate (Montes y Ziegler, 2010). En Argentina el sistema educativo de nivel medio enfrenta desafíos inevitables al ampliar la cobertura, incluyendo sectores sociales históricamente postergados, para los cuales no se pensó la escuela secundaria, en esencia selectiva y propedéutica. Pinkasz (2008) refiere a un paso de la expansión hacia la masificación de la escuela media, cuyo corolario es la obligatoriedad del nivel. Esta nueva realidad obliga a repensar la vinculación con la cultura, la sociedad actual y el mundo del trabajo.

Con este horizonte fueron convocados diversos actores a

[*] Licenciada en Sociología. (IPEHCS– UNComahue–CONICET y GETEJ–FACE–UNComahue)
[**] Estudiante avanzada Licenciatura en Sociología (UNComahue)

recuperar el debate, habilitando un espacio colectivo de intercambio de saberes y experiencias. El objetivo de este conversatorio en particular fue reflexionar sobre las transiciones que los jóvenes experimentan en el paso por la escuela secundaria hacia el mundo del trabajo, interpelando algunas tensiones que hemos detectado en el marco del proyecto de investigación que nos convoca.

El escrito se estructura en siete apartados. En un primer momento se describen las diferentes instancias que atravesó la propuesta de conversatorio y el tipo de registro con el que se cuenta; en un segundo apartado se explicitan y analizan los principales ejes de debate respecto a la escuela secundaria y el mundo del trabajo; en la sección siguiente se realiza un análisis de las tensiones en torno a la función social de la escuela secundaria; en el apartado cinco definimos algunos elementos teóricos ausentes en el espacio que permitirían repensar el vínculo de la escuela secundaria con el mundo del trabajo; luego se describe el horizonte deseable planteado por los/as asistentes y, por último, en la séptima parte, retomamos los puntos centrales y algunas reflexiones para seguir debatiendo.

Descripción y registros

El conversatorio estuvo integrado por 27 actores diversos del sistema educativo, las coordinadoras –dos integrantes del equipo de investigación que convocaba y una estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación– y un coordinador docente, actualmente integrante de la Dirección de Técnica y Formación profesional del Consejo Provincial de Educación.

El 60% de los asistentes ejercían docencia en distintos cargos y en diversas áreas (Comunicación Social, Economía, Educación Física, Maestros de Enseñanzas Prácticas, Biología, etc.). El 30% eran estudiantes de carreras de formación docente de la UNComahue, se encontraban también preceptores y cargos directivos. A pesar de la pluralidad de espacios presentes y de la concurrencia de estudiantes, las edades, aunque diversas, no se encontraban por debajo de 24 años, es decir los/las jóve-

nes no se encontraban representados/as.

La propuesta estuvo dividida en tres momentos, el primero consistió en la presentación de algunos fragmentos de una serie televisada por *Canal Encuentro* titulada "Presentes", donde se mostraba la trayectoria laboral y educativa de un adolescente perteneciente a un grupo familiar de bajos recursos económicos.

El segundo momento de elaboración grupal, para luego abrir un espacio de intercambio, en el que solicitamos a los participantes las siguientes consignas:

> *¿Cuál es el sentido de la escuela secundaria? ¿Para qué nos prepara? ¿Debe formar para la inserción en el mercado de trabajo o para la continuidad de estudios superiores?*
>
> *¿Cómo perciben el contexto socio–laboral hoy?*
>
> *¿Qué saberes consideran que brinda la escuela secundaria en relación al mundo del trabajo?*
>
> *¿Es compatible el formato actual de escuela media con la formación para el trabajo?*
>
> *¿Cómo se conjugan las expectativas familiares y la inserción real de los jóvenes egresados?*

De este segundo momento contamos con el registro de los afiches, registro fotográfico y las anotaciones de las coordinadoras.

El tercer y último momento, vinculado con la primera elaboración, buscaba pensar la función social de la escuela secundaria y los horizontes deseables desde una abstracción mayor. Su consigna fue:

> *La "función social de la escuela secundaria en torno a la construcción del proyecto de vida" ¿Cómo se relaciona hoy la escuela secundaria con esa función? ¿Cómo desearíamos que lo hiciera?*

De este tercer momento contamos con el registro de las producciones individuales, que fueron anónimas, por lo que se numeraron para su identificación.

Debates: el diagnóstico

En este apartado nos proponemos analizar los principales ejes que fueron expuestos por los/las participantes durante el desarrollo del conversatorio para explicar la transición de la escuela secundaria al mundo del trabajo en la realidad actual: la escuela, el mercado de trabajo, las expectativas familiares y las diferencias según modalidad.

Inserción laboral: la escuela y el mercado de trabajo

Los/as participantes del espacio contaban con un claro diagnóstico del vínculo entre el sistema educativo y el mundo productivo. En cuanto a la inserción laboral de los/as egresados/as de la escuela secundaria aparecen dos perspectivas diferentes: algunos grupos pusieron el acento en la escuela, específicamente en la **desactualización de los conocimientos,** hicieron referencia especialmente a las nuevas tecnologías (Afiche N°2), la escuela entonces aparece como insuficiente para la inserción en el mundo del trabajo:

> *Se quedó en el tiempo, la escuela no da las respuestas que los jóvenes quieren escuchar.* (Nota n°6)

Otros grupos situaron el acento en el mercado de trabajo, hablaron de un **mercado hostil** que no los integra, una "*sociedad cristalizada*" (Afiche N°4) que imposibilita la movilidad ascendente.

Repensando entonces el diagnóstico del grupo en la historia de la institución, es claro encontrar los antecedentes, en la década del 60, con el desarrollismo, se consolidó la educación

secundaria como la responsable de la formación de recursos humanos, posibilitando el acceso de los sectores relacionados con el ámbito manufacturero de la producción. Entonces, tanto para los grupos de la clase obrera industrial como para las clases medias, esta educación se convirtió en una posibilidad de ascenso social (Equipo FACE, 2013). Visiblemente en la actualidad se ha fracturado esa posibilidad. Diversos estudios evidencian que por el contrario los y las jóvenes se insertan en el mercado de trabajo en condiciones de mayor precariedad y vulnerabilidad laboral, con altos niveles de rotación, y con una brecha entre desempleo adulto y desempleo juvenil que, incluso en contextos de reactivación económica, no registra disminución (Pérez, 2008, Fernández et. al, 2007 y Benigni y Shteingart, 2011).

Se permitieron inferir, pensando en los factores intervinientes, una ausencia de articulación entre los distintos actores, especialmente respecto de la vinculación del sistema educativo con el mundo empresarial:

> *Yo acá nunca he visto planes y cosas para incluir a los jóvenes en las empresas* (Asistente en debate grupal)

De algún modo, hicieron referencia a la ausencia de una perspectiva política, social y educativa integral que contemple estas particularidades de la escuela, es decir, la vinculación del sistema educativo y el sistema productivo. En palabras de Martínez, Fernández y Ganem (2009) en la provincia de Neuquén existen muy pocas regulaciones provinciales referidas a la relación educación–trabajo en escuelas secundarias, incluso para las escuelas técnicas, por lo cual las formas y contenidos de esta articulación quedan libradas a cada institución.

Como contrapartida, algunas instituciones educativas plantean sus propias propuestas para dar respuestas a la necesidades de la población a través de diversos proyectos innovadores, cuya implementación queda limitada a las condiciones desiguales (cuerpo docente, capacidad de gestión, recursos físicos y económicos) de cada institución (Equipo FACE, 2013).

Expectativas familiares vs. realidad actual de la escuela secundaria

Las/os participantes relataron que si bien existe un ideal de que la escuela garantiza ciertos derechos sociales, la realidad vislumbra que no ha podido cumplirlos en su totalidad. Explicitaron que aquellas expectativas vinculadas a las herramientas concretas para la posibilidad de inserción laboral y los "conocimientos" teóricos–prácticos para la continuidad de estudios superiores depositadas en la educación, no son realmente satisfechas por la escuela secundaria. Y que además su funcionamiento se ve trastocado debido a las demandas que poseen cada institución y cuerpo de docentes y estudiantes. Cada "escuela es un mundo" en el que se plantean emergentes específicos que trabajar y solucionar. Así las instituciones poseen características que le son propias en su interior, pero al mismo tiempo son parte de un sistema escolar que comparte ciertas problemáticas.

> *Me parece importante mencionar que en la escuela convivimos diferentes actores a los que no se nos escapa el asunto, sin embargo sucede que las necesidades y los tiempos no siempre están en sintonía. Las demandas emanadas de superiores no siempre contemplan a los estudiantes*. (Nota N°11)

Sostuvieron que las familias y los mismos estudiantes, poseen las expectativas de que las instituciones escolares brinden la posibilidad de inserción laboral estable. También hicieron referencia a que las familias deciden la orientación o modalidad de la escuela secundaria, a veces sin valorar los intereses de los/as jóvenes.

Efectivamente, tal como lo expresaron, desde la década del 90 se produjo una notable expansión educativa, sin embargo la escolaridad de nivel secundario decreció como garantía de empleo, y más aún, como garantía de acceso a un empleo de calidad (Filmus, 2001). En este mismo sentido, algunos participantes manifestaron que las expectativas familiares depositadas

en la escuela secundaria son más elevadas que las posibilidades que habilita la certificación de la escuela secundaria en la transición al mundo del trabajo.

Esto sucede porque, parafraseando a Jacinto (2011), nos encontramos frente a la crisis de los mecanismos tradicionales de inserción y movilidad social, entonces la escuela media aparece como condición necesaria, pero no suficiente, para la inserción en el mercado de trabajo. Si bien la escolaridad promedio ha aumentado, es menos valorizada socialmente, generando una sobre–calificación de los jóvenes en relación a los requisitos de los puestos de trabajo. Los títulos y diplomas no los resguardan de la precariedad y de la amenaza del desempleo (Neffa, 2008).

En términos de Bourdieu (1998) existe una devaluación de las credenciales escolares: "la titulación ha sufrido una devaluación ya que el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que esa titulación conducía" (Ibídem, p.126). En este sentido es posible considerar que en efecto quienes poseen los medios para resistir a la devaluación aumentando la jerarquía de las titulaciones (estudios superiores) son los que poseen un capital social vinculado a un origen social elevado. (Bourdieu, 1998). Las diferencias en las posibilidades educativas objetivas (determinadas por los obstáculos culturales, que a la vez responden a las desigualdades de clase) se expresan de mil maneras en el campo de las percepciones cotidianas y determinan, de acuerdo con el medio social, una imagen de los estudios superiores como futuro "imposible", "posible" o "normal" que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones educativas (Bourdieu y Passeron, 2003).

Hoy la población que asiste a la escuela secundaria ha cambiado cuantitativamente y en su composición social, también son profundos los cambios culturales que acompañan (Nobile, 2011), la lucha de capitales en el campo social se ha modificado, mientras que en las expectativas familiares y de las/os estudiantes aún persisten los viejos modelos.

Comparaciones entre la escuela secundaria general y la escuela secundaria técnica.

Diferenciaron constantemente la escuela secundaria general y la escuela técnica. Sostuvieron que esta última ofrece herramientas concretas para la inserción en el mundo del trabajo (incluso ejemplificaron con egresados de escuela técnica en el ejercicio de la docencia dentro del sistema). Además consideraron que los egresados de la escuela técnica tienen mayor proyección en sus trayectorias, en cuanto a la continuidad educativa debido a conocimientos teórico–prácticos específicos que le permiten la continuación de estudios superiores en tecnicaturas o ingenierías, y por otro lado en las posibilidades de inserción laboral en puestos de trabajo vinculados a la matriz extractivista de la Provincia[1].

Estudios estadísticos a nivel nacional (Sosa, 2015) evidencian que efectivamente los egresados de secundarias técnicas presentan ventajas en la inserción laboral con respecto al conjunto de egresados de nivel secundario presentando mejores índices en lo relativo a la desocupación, calificación ocupacional e informalidad laboral[2].

Además también registran mayor tendencia a la continuidad en estudios superiores, 6 de cada 10 egresados de escuela

[1] Es importante destacar que a nivel de empleo en los últimos datos disponibles de la EPH (4to trimestre 2014) los ocupados según carácter de la ocupación muestran que sólo el 14% del total de ocupados de la provincia trabaja en empleos de vinculados a la producción extractiva, energética, de construcción e infraestructura. Para el mismo periodo el 43% de la población ocupada se encontraba dentro de la rama agregada de servicios.

[2] Con datos de la base a INET (2013) y Relevamientos Anuales 2003–2014 del DINIECE – Ministerio de Educación se evidencia que en relación a la inserción laboral, los egresados de la educación técnica profesional presentan una tasa de desocupación 3 puntos inferior a la del conjunto de egresados, mientras que la informalidad laboral es 2 puntos menor; y el dato más sustancioso es que la proporción de trabajadores desempeñándose en puestos calificados es 10 puntos superior en comparación a los egresados totales de la escuela secundaria. En cuanto a la calidad del empleo, pese a la significativa influencia de la situación de formalidad/informalidad laboral del jefe de hogar sobre las condiciones laborales del egresado, cerca de un tercio (30 %) de los egresados de escuelas técnicas provenientes de hogares en el cual el jefe es un trabajador informal, ha logrado revertir y superar la situación de vulnerabilidad ya que se encuentra trabajando en el marco de empleos formales. (Sosa, 2015).

técnica continúan estudios superiores, mientras que dentro del total de egresados de la escuela secundaria sólo 4 de cada 10 continúa estudiando (Sosa, 2015).

Sin embargo, también surgieron comentarios que clasifican a la escuela con formación técnica como excluyente, con mayores índices de repitencia y desgranamiento:

> *Si no llegás listo, la escuela técnica es más excluyente.* (Asistente, en intercambio grupal)

Respecto de la escuela media, específicamente el bachillerato, coincidieron en que no ofrece suficientes elementos específicos para la inserción en el mundo laboral, al tiempo que la formación es escasa para su rol propedéutico, es decir que resulta insuficiente para la satisfactoria continuidad en estudios superiores:

> *Con biología del bachiller nadie entra a medicina*. (Asistente, en intercambio grupal)

Sintetizando las visiones de las/os participantes del conversatorio, se puede postular que plantearon que la escuela secundaria general se ocupa de "*brindar información y conocimiento"*, mientras que la escuela técnica verdaderamente "*acerca herramientas para desenvolverse en el mundo laboral y para la preparación hacia estudios superiores"* (Afiche N°5).

Las/os asistentes valoraron positivamente la existencia de los dispositivos de formación para el trabajo pero los asumieron como propios de la escuela técnica, entendiendo que deberían extenderse como parte de la política escolar a las escuelas medias del bachillerato y de orientación comercial. Específicamente reclamaron por la ausencia de pasantías.

> *Vínculo con el mundo productivo a través de conocimientos prácticos. (*Exposición Afiche N°1)

Vínculos reales con el mundo del trabajo y orientación vocacional para la continuidad educativa. (Afiche N°3)

Sin embargo, destacamos que no hay ninguna mención de las/os participantes en la que reconozcan otros tipos de instituciones escolares con título bachiller que benefician la transición hacia el mundo del trabajo implementando dispositivos de formación para el trabajo (Garino, 2013) que implican una vinculación desde la escuela con los espacios del mundo laboral desde diversas perspectivas (*emprendedorismo*s, talleres, espacios de formación práctica, etc.).

La función social de la escuela secundaria

"Prepararlos para SER" (Exposición Afiche N°1)

Aparecieron tres grandes actores en la discusión en torno a la función social de la escuela secundaria: "el joven", las instituciones educativas, y el Estado (desde diversas funciones). Sin embargo, estando el conversatorio integrado en su amplia mayoría por profesores y por estudiantes de profesorado, la discusión no se enfocó en el rol docente.

En cuanto a la función de la escuela aparecieron diversas posturas[3]. Algunos integrantes resaltaron que "*es un espacio de contención*" (Afiche N°2), esta posición sugiere la idea de alojar a los jóvenes en situaciones en que la inserción en otros ámbitos es precaria y dificultosa (como por ejemplo el mercado de trabajo), por lo que el rol más importante de la institución es entonces la contención social (Sendón, 2011). Otra forma de

[3] Utilizamos para el análisis de las diferentes posiciones respecto a la función social de la escuela secundaria los aportes de Sendón (2011) que elabora formas de inclusión educativa y social, en términos de tipos ideales, es decir no se trata de lógicas únicas dentro de las instituciones, las mismas son: inclusión pedagógica, inclusión social o disciplinamiento.

comprender la función social de la escuela secundaria fue que *"cumple una función de socialización, forma hábitos"* (Afiche N°3) esta descripción nos acerca a pensar la institución como dispositivo de control social, cuyo objetivo es la retención y la instrucción en algunas reglas básicas de convivencia (Sendón, 2011).

Desde este posicionamiento, se desarrolló una diferenciación entre "lo que es" y "lo que debería ser" la escuela secundaria, lo real versus lo ideal. Desde "lo que es" la escuela secundaria, plasmaron la función de socialización y la formación de hábitos, mientras que en "lo que debería ser" subrayaron la importancia de la formación ciudadana y de formar "*ciudadanos responsables y solidarios"* (Afiche N°3), las oportunidades laborales y la posibilidad de continuar los estudios que debería brinda la escuela secundaria.

Otros/as integrantes consideraron que la escuela imparte "*saberes: derechos, capacidades básicas, habilidades sociales"* (Afiche N°1), en este caso, aparece la transmisión de nuevos saberes como el eje a partir del cual se desarrolla la socialización, la educación es entendida como un derecho (Sendon, 2011).

Un significante clave, recurrente en el desarrollo del espacio fue el de **sujeto crítico**,[4] en resumidas cuentas podríamos hablar de un primer acuerdo entre los/as participantes o un punto en común a la hora de definir la función de la escuela secundaria: formar sujetos críticos, ciudadanos. Caracterizaron los saberes necesarios para formar sujetos críticos como aprendizajes para desenvolverse en la vida cotidiana, ciudadanos responsables, constructores. Nos preguntamos: ¿incluye este concepto ser sujetos reflexivos y transformadores de sus realidades? ¿Es la realidad que atraviesa el/la joven el punto de partida que debe ser problematizado? Entonces: ¿cómo se forma

[4] Concepto presente a lo largo de todo el conversatorio, registrado en Afiches N° 4 y 5; y en Notas individuales 1, 2, 3, 4, 5, 13, 16 y 18.

para tal fin? ¿Quién/quiénes interviene/n? ¿qué caminos son necesarios?

El concepto "sujeto crítico" que conforma el discurso formal y legítimo de la función de la escuela secundaria, es un eje fundamental para trabajar las tensiones en torno a la escuela secundaria en crisis, que sin embargo no pudimos cuestionarlo y lograr llenarlo de contenido, apareció como concepto vacío, abstracto, ajeno a la cotidianeidad con la que se analizaban los factores "externos" a la escuela que intervienen en el diagnóstico del apartado anterior.

Por otro lado, el otro actor presente en la discusión fue el Estado, apareció desde dos dimensiones: resaltando su rol fundamental como garante del **derecho a la educación** y, en estrecha vinculación, el Estado como determinante de las condiciones materiales que involucran directamente (e indirectamente, en cuanto a las condiciones laborales y salario docente) el desarrollo de las clases. Incluso hablaron del Estado como mediador entre los/las estudiantes y el mundo del trabajo. Sin embargo no existió referencia a políticas educativas concretas.

> *Que los educadores se sientan protegidos, para que puedan dar bien sus clases*. (Nota N°13 refiriéndose al horizonte deseable)

Se centraron en legítimos reclamos a la falta de respuestas del Consejo de Educación, y la enorme desprofesionalización de la carrera docente. Con respecto a esta última temática, algunos/as plantearon que en la actualidad "*cualquiera puede dar clases*" (Asistente en exposición de afiche), manifestando que se ha perdido el sentido/vocación y profesionalización que requiere la pedagogía escolar; y que es responsabilidad de las políticas que desarrolla el Consejo Provincial de Educación**.** Cuestionaron su política y expusieron entre otras consecuencias la rotación y la falta de profesionales docentes en algunas dis-

ciplinas. El conversatorio, por momentos, se convirtió en un espacio que habilitó la descarga sobre las responsabilidades del CPE y las dificultades que atraviesa el sistema educativo. Consideramos que por la pertenencia institucional de los integrantes de la coordinación del conversatorio, encontraron un espacio en donde expresar todas estas situaciones problemáticas legítimas, entendiendo como representante del sistema a uno de sus interlocutores.

En un afiche apareció la necesidad de modificar el *curriculum, los contenidos, la actualización tecnológica, etc. (*Afiche N°2*).* Siendo este un posible espacio en donde replantearse su práctica, no fue problematizado en el debate.

Algunas ausencias en el debate:

En este apartado retomamos dos conceptos teóricos que no aparecieron en el transcurso del conversatorio y que, sin embargo, consideramos de importancia para pensar los ejes en discusión en el contexto actual de la escuela secundaria.

La condición social de ser joven

Dado que en las dinámicas propuestas la problematización y las referencias a los distintos factores socio–económicos como condicionantes de las trayectorias educativas y laborales fueron escasas, se puede plantear que la escuela parece escindida de la comunidad. En efecto, a pesar de la diversidad de lugares a los que pertenecían los/las asistentes, que implican necesariamente condiciones socio–económicas diversas (Valentina Norte, Valentina Sur, centro, San Martín de Los Andes, Cipolletti, etc.), no se hizo referencia a las condiciones estructurales que atraviesan y modifican "el ser joven". De esta manera, dejaron ver una trayectoria lineal y progresiva, que contempla una sola forma de "ser joven" definida por su condición de estudiante.

La falta de referencia a los circuitos o segmentos educativos, nos dejó la impresión de que todos/as los/as jóvenes se

encuentran ante la escuela secundaria con el mismo abanico de posibilidades, por lo que tal vez sea necesario romper con una perspectiva homogeneizante e individualista propia de la escuela tradicional para poder comprender la multiplicidad de trayectorias de los/las estudiantes en la actualidad. En términos de Nobile (2011), el patrón de estudiante conformado en los orígenes de la escuela moderna designaba un sujeto que era sólo alumno. Patrón que expulsaba y excluía a todo aquel que no reuniera las condiciones y características esperadas para un estudiante de secundaria. La imagen de alumno ideal que prevalecía mostraba a un sujeto serio, dedicado exclusivamente a ser estudiante.

El contexto socioeconómico fue mencionado en dos oportunidades, en relación a la decisión de continuar estudios superiores, pero no en vinculación a la escuela secundaria:

> *Que decida el joven como sujeto si desea seguir estudiando o trabajar.* (Nota n°2)

Sin embargo, alejándonos de postulados sustancialistas, la juventud, es un producto sociocultural, histórico y de carácter relacional, es decir es la articulación entre las estructuras sociales (objetivas) y las estructuras mentales (subjetivas) (Martín, 2013), entonces existen diferentes formas de ser joven en un marco de heterogeneidad en el plano económico, social y cultural, todos estos condicionantes permiten construir el concepto de juventud entendido como **construcción social**. (Margulis y Urresti, 1998).

Sin bien coexisten diferentes variables que intervienen en la construcción social de la juventud (como la generación, el cuerpo y el género) (Margulis y Urresti, 1998) no existió la presencia de ellas en el debate. Por ejemplo, no hubo una identificación de las implicancias del ser mujer o varón en la escuela, ni en los caminos diferenciados hacia la inserción en el mundo del trabajo.

En este sentido, entendiendo que se definen y socializan de forma diversa de acuerdo a las condiciones sociohistóricas concretas, sostenemos la importancia de concebir a los y las jóvenes desde su heterogeneidad.

Las diversas formas de transición educación–trabajo

En estrecha vinculación con el apartado anterior, durante el desarrollo del debate no se plantearon las diferentes formas en la que los/as jóvenes transcurren la transición entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo. En este sentido, entendemos que reconocer estas diferencias en las trayectorias de los/as estudiantes y egresados ayuda a identificar y comprender cómo se reproducen las desigualdades en la estructura social y permite visibilizar sus recorridos como significativos para la transición hacia el mundo del trabajo.

En la actualidad, la transición desde la etapa juvenil a la vida adulta, ha dejado de ser un tipo de trayectoria lineal, con final conocido. Esta no linealidad pone de manifiesto que ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después, donde el eje de la transición fue el paso de la educación al trabajo. Por este motivo, retomando a Jacinto (2010):

> Hoy los/as jóvenes no construyen sus identidades desde el ser estudiante o desde el ser trabajador, sino que se identifican simplemente con el "ser joven", lo cual responde a aspiraciones de los y las jóvenes de ser reconocidos como actores en la trama de lo social. (p.70)

Las transiciones de la escuela al mundo laboral se pueden definir desde diferentes eventos y varían según la procedencia social de los/as estudiantes. En el caso de quienes pertenecen a sectores socioeconómicamente más vulnerables, prevalece el abandono de la educación formal para la obtención de un empleo asociado a la independencia económica (Hogan, 1978 en Saraví, 2009). Quienes se ubican en sectores mejor posiciona-

dos en la estructura social, si bien también en la actualidad tienen trayectorias "intermitentes", el abandono de empleos precarios suele estar vinculado con proseguir con el cursado de los estudios hasta la aparición de algún nuevo empleo de condiciones más estables; estos últimos grupos poseen una especie de moratoria social en sus transiciones.

Si bien las condiciones de trabajo al momento de ingresar al mercado laboral no se diferencian esencialmente, es decir, las circunstancias iniciales son parecidas por su condición de juventud y más aún si tienen la misma certificación educativa. A medida que acontecen las trayectorias laborales, las desigualdades de origen comienzan a asomar. De este modo, mientras algunos jóvenes avanzan hacia mejores condiciones laborales, otros se encuentran atrapados en un mercado de trabajo caracterizado por la precariedad, la inestabilidad y las escasas oportunidades de movilidad social ascendente. Es por esto que entendemos que las transiciones escuela–trabajo resultan una trampa que, en lugar de desvanecer, consolida y ensancha una estructura social desigualmente distribuida de oportunidades (Saraví, 2009).

Sostenemos, entonces, que es fundamental la consideración a las trayectorias diversas que atraviesan los jóvenes, condicionadas/os por el lugar en la estructura social, para pensar en los proyectos específicos de formación para el trabajo que deben encararse desde la escuela para la vinculación con el mundo del trabajo, que no puede actualmente plantearse como una única forma con destino conocido.

El horizonte deseable

En cuanto al horizonte de lo deseable, encontramos algunas notas que nos aportaron elementos para pensar una escuela secundaria reflexiva y crítica, con mayor apertura a la comunidad en la que se emplaza, por lo tanto inferimos mayor vinculación con su contexto:

La familia y la comunidad como participes activos.(Nota N°5).

En relación a la función social de la escuela secundaria que definieron con anterioridad en el encuentro, expresaron como deseable una institución con la proyección y la formación crítica de los/as jóvenes como un desafío que debe enfrentarse desde nuevas estrategias:

> *La escuela, como institución, debería atreverse más a apostar a estrategias de abordaje del sujeto que le permitan su proyección.* (Nota N°10)
>
> *Que la escuela no sea una obligación para la inserción laboral, sino para ser seres humanos críticos que puedan insertarse en esta sociedad tan compleja y distinta*. (Nota N°13)

Nos permitimos inferir que en lo deseable, apareció la necesidad de cambio explícitamente, que está implícita en el resto del conversatorio. Los factores externos (Estado, mercado laboral) se corrieron del eje para poner a la escuela como institución en el centro de la reflexión.

> *Solo si escuchamos al otro sabremos qué quiere y desea (…). Para que esto se logre tiene que haber un cambio en el sistema educativo, en los docentes y en los padres.*(Nota N°8)
>
> *Desearía que seamos conscientes de que estamos frente a un periodo de cambio de la escuela media, es un proceso que se debe seguir debatiendo.* (Nota N°14)

A pesar de los discursos de crisis, que mostraron un escenario sembrado por incertidumbre, en la vinculación entre las macropolíticas de Estado (con sus múltiples limitaciones) y las reformas particulares y silenciosas de cada institución escolar, entendemos que estos/as asistentes y sus colegas, son los/as testigos y protagonistas de la metamorfosis de la escuela secundaria (Montes y Ziegler, 2010).

Algunas reflexiones para seguir pensando

Los/as docentes, que fueron los portavoces de las discusiones, tenían muchos puntos en común. La escuela entonces tiene un diagnóstico claro en cuanto a la vinculación con el mundo del trabajo, ya no es suficiente para la inserción laboral, también existe un punto de consenso sobre la función social de la escuela secundaria (en algunos casos como ideal): ni estudiantes ni trabajadores, "sujetos críticos", "ciudadano". Y es aquí donde empiezan a tejerse los nuevos nudos.

El resultado de este espacio fue la expresión de la tensión en torno a una escuela en debate, en donde los/las docentes expresaron la necesidad de **respuestas.** Al finalizar la jornada se manifestó descontento por parte de algunos/as integrantes que nos sugirieron que habría que ajustar ciertas cuestiones de la modalidad conversatorio, y que lo que se planteó era una dinámica y temática recurrente en las instancias escolares. Reclamaron una etapa superadora de reflexión sobre el sistema educativo.

La necesidad de respuestas que avancen en la reflexión de una escuela secundaria en transformación, que no pudo indudablemente conseguirse en ese espacio colectivo, implicaron la visualización de tensiones, reclamos al sistema, conceptos vacíos, ausencias de políticas certeras que acompañen el camino a seguir, voluntarismos individuales tratando de resolver esas ausencias, temas recurrentes y otros temas ausentes, que proponemos como fundamentales para pensar la transición de la escuela secundaria al mundo del trabajo.

Entendemos que la inclusión y la obligatoriedad, que se expresan como demanda social, pero que además se constituye en normativa, ponen en cuestión lo conocido y reclama la necesidad de otras formas de enseñanza –aprendizaje que implican entrar en diálogo con los jóvenes en general y, en particular con los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, pero esto sólo es posible si se logra contemplar sus diversas trayectorias vitales.

Esta demanda de respuestas y soluciones la pudimos significar como un punto de inflexión de las diferencias que existen entre las miradas de los/as que investigamos y las experiencias problemáticas que atraviesan a los actores del sistema educativo en sus cotidianeidades.

Por otro lado, en la Provincia se repitió la temática del rol de escuela en la transición al mundo del trabajo, como uno de los ejes de discusión en el marco del cambio en el diseño curricular, es por ello que consideramos una necesidad indiscutible avanzar y profundizar la reflexión. Es necesario llenar de contenido los conceptos que asumen como función elemental de la escuela secundaria, desde las prácticas áulicas, repensar–se ante qué tienen que ser críticos los estudiantes, cómo permitir–nos ser interpelados, que elementos necesitan los/las estudiantes para reconocer su realidad y entonces poder ser "sujetos críticos". Si pensamos en la función social de la escuela secundaria y el mundo del trabajo, incluye insoslayablemente conocer el mundo laboral, su lógica, las normativas vigentes que lo rigen, las legislaciones laborales que los amparan, etc.

> Enseñar y aprender sobre el mundo del trabajo en la escuela secundaria significa también un posicionamiento ético sobre el significado del mismo y sobre las concepciones acerca del "trabajo de calidad", tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista de la sociedad. Implica develar los procesos socio–históricos vinculados al trabajo y las diversas concepciones ético–políticas con las que se han definido los lugares del Estado, de los trabajadores y de los empleadores en diferentes períodos. (Jacinto, 2013, p.5)

Consideramos que este es un necesario eje de discusión, el diagnóstico por parte de los actores es claro, y el debate en torno a esta nueva escuela secundaria recién comienza.

Referencias bibliográficas

Benigni, M. y Schteingart, D. (2011). Causas de la inserción laboral precaria de los jóvenes en Argentina (2003-2010). Ponencia presentada en el *10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Pensar un mejor trabajo. Acuerdos, controversias y propuestas.* ASET. Buenos Aires. 3,4 y 5 de agosto.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, México: Taurus.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Encuesta Permanente de Hogares: Recuperado de:

http://www.estadisticaneuquen.gob.ar/Publicaciones/EPH/EPH2014_interactiva.pdf

Equipo FACE (2013). La escuela secundaria, política y trabajo. Notas para el debate. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 25-46). General Roca, Argentina: Publifadecs.

Fernandez, A.L., Maurizio, R. y Monsalvo, P. (2007). *Occupational instability of young workers. Some evidences for Argentina*. Recuperado de: http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2007/fernandez.pdf

Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo* (8), 177-198.Recuperado de: http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2010n08_revistaDeTrabajo/20010n08_a10_dFilmus.pdf

Garino, D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén**.** *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (8), 203-2017.

Jacinto, C. (2010). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. . En OIT, *Desarrollo Local y Formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo* (pp. 67-102). Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.

Jacinto C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa* (40), 48-63.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides; M. Laverde y C. Balderrama (Ed.), *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp 3-21). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.

Martínez, S., Fernández, N. y Ganem, M.J. (2009). Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 155-183.

Martín, M.E. (2013). El peso de la configuración territorial en las trayectorias de inserción juvenil. El caso de la actividad vitivinícola en el departamento de Maipú– Mendoza. Ponencia presentada en *11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes.* ASET. Buenos Aires.7, 8 y 9 de agosto.

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075-1092

Nóbile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.179-204). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Neffa, J.C. (2008). *Jóvenes promesas Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Pinkasz, D. (2008). Clase Nº 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina. Especialización en Currículum y Prácticas escolares. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Saraví, G. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Revista Papeles de Población.* 15(59). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252009000500003&script=sci_arttext

Sendón, M.A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Sosa, M. (2015). Educación técnica e inserción laboral en Argentina.Ventajas y limitaciones del título técnico. En C. Jacinto (Coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones* (pp. 25-49). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

II Subjetividades y saberes en disputa

Escuela Secundaria, inclusión y nuevos formatos

Beatriz Celada y Mónica Amado[*]

Introducción

Nos parece que el aporte más enriquecedor, en línea con el eje propuesto, "INCLUSIÓN y ESCUELA SECUNDARIA es orientar el encuentro "entre educadorxs" en el sentido amplio del concepto de incluir. Así, pensamos que la posibilidad de generar un espacio con formato de "conversatorio", puede contribuir a considerar el tema de la *discapacidad* como una cuestión que la escuela secundaria en su totalidad tiene que repensar, y no como un tema exclusivo de un grupo o ciertas de instituciones.

Desde el inicio nos encuadramos en las estrategias metodológicas participativas, en coherencia con nuestra definición epistemológica, en la posición de docentes e investigadoras. Por lo tanto, imaginamos este espacio como diálogo de saberes, reconociéndolo como un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento cien-

[*] Compartimos como Docentes universitarias la responsabilidad de cátedras vinculadas a la educación de personas con discapacidad, tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en el Centro Universitario Zona Atlántica. Desde este lugar, compartimos la representación de la Universidad del Comahue en la Red Universitaria de Educación Especial. En este transitar en común, la investigación también nos convoca desde la pasión del indagar, del hacer y así construir nuevos espacios posibles. Desde estos lugares comunes coordinamos el Conversatorio e intentamos "comunicar" nuestra propuesta.

tífico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas. Es un escenario donde se ponen en juego variados saberes y comprensiones, sentimientos y racionalidades diferentes, en la búsqueda de consensos pero respetando los disensos.

El diálogo de saberes en la educación nos permite convocar a un proceso de reflexión siguiendo lo propuesto por Paulo Freire, centrado en el ser humano transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros. Freire entiende la educación como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, esto es, para construirlo:

> Es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres. (Freire, 2005, p. 29–106)

La invitación a participar en conversatorio se extiende a instituciones educativas que puedan comunicar – a través de relatos pedagógicos– experiencias de inclusión educativa en las que participan estudiantes con discapacidad. Nos anima el propósito de compartir trayectorias reales en Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, que nos permitan el análisis y posibles orientaciones desde las propias prácticas institucionales.

La estrategia metodológica: partir de la experiencia

En este sentido, no sólo se incorporó la perspectiva interdisciplinaria, sino también la convergencia entre prácticas institucionales, docencia e investigación. El eje articulador fue un

trabajo participativo en torno a las prácticas de los implicados en los conversatorios sobre trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias y la comunicación de esas estrategias que acompañan y fortalecen dichas trayectorias. En este sentido el conversatorio fue el vehículo para compartir colectivamente las experiencias institucionales que dieran cuenta de formatos y formas que ha pensado y diseñado la escuela secundaria para generar condiciones institucionales que alberguen, alojen estudiantes con discapacidad, de modo que puedan no sólo acceder, sino transitar y egresar del nivel medio.

Así el objetivo de este conversatorio se centra en desarrollar procesos colectivos de discusión y reflexión sobre inclusión educativa en el nivel medio en el contexto actual, con la esperada resonancia que amplíe la experiencia colectiva a partir de la experiencia particular, enriquecerla y potenciarla.

Escritura a partir del conversatorio

¿Qué queda del recuerdo? ¿Qué queda de la experiencia? Sin el registro sistemático de aquel momento, sólo podemos decir algo de aquello que hoy retorna como imagen, como resonancia de palabras, como escena.

Más, la intuición empuja a ser guardiana del espíritu de aquel momento, de lo percibido y capturado, de lo conservado en la memoria… de lo que queda en el candelero.

Quiceno Castrillón atenúa la tensión que nos debate entre la convicción de guardar fidelidad al momento vivido en el conversatorio (aunque connote confusión) y asumir la responsabilidad de seleccionar, recrear aquellos signos que representen algo de lo acontecido:

> Quizás suene algo extraño decir que existen dos pedagogías, la del habla y la de la escritura. En esa distancia entre ambas, vemos la diferencia entre la techné y la ciencia (arte como técnica), entre escribir de memoria y escribir por medio de con-

> ceptos. La memoria es el campo de referencia del habla y de la palabra, y el concepto lo es de la escritura. (Quiceno Castrillón, 2010, p. 61)

Hay correspondencia entre el que habla y el que escucha, entre dos, apelando a instrumentos como el diálogo, la carta, la confesión y la memoria. En esta correspondencia, no hay terceros. Este se instalará en un tiempo después, a futuro, como extranjero que recoge la conversación una vez que ha pasado. Y la escritura viene después de la palabra, de la conversación (Quiceno Castrillón, 2010).

Hablar es recordar el pasado. Escribir es recordar el presente, sobre todo, recordar lo que uno es, el sujeto que se es.

Escena del conversatorio

Anticipamos una escena de conversación, para narrar experiencias educativas que consideramos "inclusivas" –no sabemos si llamarlas así por sus resultados o porque cierta obstinación que deviene del reconocimiento del otro, nos hace insistir y jugar con todas las voluntades de los implicados, para que un hecho educativo acontezca allí, donde el común denominador de una "educación común" presagiaba más fracasos que éxitos, sólo porque el ojo examinador osaba posarse en una diferencia valorada en menos. Una diferencia que ha sido (sobre) impuesta históricamente del lado del sujeto a educar.

> Lo importante es que la pura diferencia no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos, puedan concurrir al crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes. (Freire, 1998, p. 15)

Estamos aquí, dispuestos a conversar, quienes invitamos y nuestros invitados, así constituimos un grupo de pertenencia y pertinente.

Una cierta familiaridad –inmanente– empieza a emerger entre los presentes… algún malentendido desde la técnica, algún desacomodo desde el espacio… cierta voz que por desconocida se arrogue innovadora, nada que irrumpa como extraño… y con un acto de reconocimiento –de presentación– cierta reciprocidad se establece para pasar a sentirnos como un colectivo presente.

Sin papeles para leer, sin hojas y lapiceras para apuntar, mirándonos cara a cara, sentados en ronda.

Estamos ahí para decir algo de nuestra experiencia, de nuestro trabajo, de nuestras vivencias singulares como educadores, como madres, padres o familiares, acompañando ¿o representando? a adolescentes que debieron abrirse espacios en la escuela secundaria.

Todos tenemos alguna experiencia que contar y comunicar. "C*omunicar es establecer comunidad, es hacer común"*... pero las voces de los protagonistas no están (aún). Hoy, los que tenemos la palabra, presuponemos afinidades, acuerdos tácitos de lo común, de lo que nos convoca, somos los educadores.

Cada uno pone en palabras su vivencia… cada experiencia parece tan singular, es singular por devenir de sujetos, únicos e irrepetibles. Pero confluyen, van a verter sus aguas en el mismo río:

– Existe alguien (mamá, papá, ambos) preocupado por encontrar un lugar en la escuela secundaria, para su hijo/a.

– Existe un educador/a a quien los padres conocen y encomiendan hacer un lugar en la escuela,…es la subjetividad comprometida afectivamente, es la persona del educador quien asume la función de recibir, de preparar un "holding" para el que llegará (no en términos de agente).

– Y adviene el protagonista del hecho educativo que aparecerá en escena cuando algunos hilos para armar el sostén se hayan entrelazado.

– Ese "holding" se teje con elementos de lo actual, pero también, con la historia que el niño/a ha transitado en la escuela anterior.

– En la mayoría de las situaciones presentadas, la decisión de incluir al niño en la escuela secundaria (asumida por padres y profesionales de apoyo) contrariaban las profecías de los educadores especiales.

– Ya en la escuela, el docente que ha asumido el compromiso no tarda en hallar otro par. La figura del directivo resulta clave para que la serie pase a configurarse como agrupamiento, dando así el lugar a un proyecto en común con la potencia de actualizar la función de educar, resurgiendo de la conmoción de sus saberes.

– Cambio de mirada. Miradas totalizantes, "compactantes" y cerradas, son interpuestas por otras que aprecian aberturas, intersticios, heterogeneidades, diversidad…y una nueva operación podrá emerger: no se trata del "todos menos uno" (donde el "menos uno" presenta la excepción a la regla). En esta nueva clase, hay principio de adición, de composición y nuevas totalidades, en movimiento, en cambio, conjuntos o combinaciones abiertas a lo incierto de los resultados.

– Dispuestos los lugares, los actores y protagonistas, otro elemento común asoma: el recurso, el apoyo, la complementariedad que viene de afuera, entra a la escuela de la mano de algún docente implicado en el compromiso de respuesta al otro. Se trata de algún profesor de la universidad, o un docente más experimentado, a quien se reconoce portador de conocimientos y saberes necesarios para componer una respuesta educativa fructífera.

– La experiencia ha dejado a todos un sabor dulce, satisfechos por los resultados, aunque los procesos no hayan sido sin duelos – duelos por los saberes a los que se fue renunciando– en el balance pesa más lo aprendido al transitar las vivencias, aunque las mismas hayan alterado nuestros saberes.

– De las variadas experiencias narradas, surge un denominador común, que se traduce en reclamo: "no contamos con una normativa provincial que encuadre nuestras prácticas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario". Su ausencia no impidió que el deseo de aprender y la enseñanza basada en una ética, definieran a favor de concretar el derecho a que Juan, Pedro, Alicia… vayan educándose junto a sus pares.

Hoy contamos con que las leyes de obligatoriedad escolar son una de las principales herramientas políticas para universalizar la educación. Declarada un derecho, la escolarización sigue siendo la vía necesaria para concretarla. Pero la escuela aún no parece ser de todos y para todos. Son las escuelas públicas de gestión privada las que se muestran más abiertas al desafío de vivir experiencias de cambio.

– En el proceso, no faltan voces que declaman "yo no fui preparado para esto" "estudié para otra cosa", "mis saberes son desde las disciplinas…no sé cómo se hace".

Hasta aquí, dos preguntas nos surgen para poner a trabajar: ¿Qué debe saber un docente para su trabajo de educar y conducir experiencias de enseñanza inclusiva en la escuela secundaria?

Pero también, siguiendo a Graciela Frigerio–: "¿qué debe ignorar, en el sentido de desoír, deconstruir, desnaturalizar? "

Acerca de instalar nuevas preguntas a la formación

La falta de profesionales de la educación formados para la atención educativa de estudiantes con discapacidad resulta significativa. No sólo emergió como demanda en el conversatorio, en el contexto local. En la provincia vecina, por ejemplo, se registra un déficit considerable de educadores con formación específica que ejercen en la modalidad especial: del 49 al 51 % de los docentes que se desempeñan en educación especial no cuentan con titulaciones.

Aunque la experiencia nos indica que la portación de titulaciones no garantiza por sí sola el éxito ni la calidad de las buenas prácticas, consideramos que lo antes dicho complejiza las condiciones para favorecer una educación inclusiva.

Con ello no queremos negar la necesidad de estas formaciones específicas. Los saberes didácticos e instrumentales tienen su peso en la cuestión. Nos referimos a otros saberes, que podrán ser interrogados –en su presencia o ausencia– si cambiamos las preguntas.

Graciela Frigerio, al preguntarse por qué tipo de formación docente deberían propiciar las políticas educativas si pretenden un sistema educativo más justo, va renunciando a la pregunta habitual, esa que nos hicimos al principio: ***¿qué debe saber un educador?***

Esa pregunta –dice Frigerio– nos conduce a un cerco cognitivo, ya que enseguida se espeja la pregunta siguiente: ***¿qué debe saber un niño, un adolescente, un adulto, un alumno, un estudiante?*** Y volver a preguntar lo mismo no conduce a respuestas novedosas.

Pretendemos ir más allá, y para hacerlo, es necesario romper el espejo. Sin poner en cuestión el valor que tienen los contenidos en la formación, Frigerio se pregunta por esos *otros saberes* que requieren del *pensar entre disciplinas*, y que transciende el *qué y cómo enseñar*, que van más allá de las tensiones clásicas entre formación general (pedagógica) / formación especializada (disciplinar); didáctica general / didácticas específicas; teoría / práctica.

La pedagogía reflexiona sobre la "relación con el saber" (o al saber), relación que va más allá de un vínculo con el objeto de conocimiento nuevo. Lo que se juega es en el marco de una relación transferencial que reconfigura la relación del sujeto consigo mismo, con los otros, con el tiempo, con el lenguaje, con los saberes y conocimientos. Esa relación involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, ligadas de algún modo al aprendizaje y al saber.

Educar no coincide con responder a una demanda, sostener una oferta, sino que aquel que vuelve a esta oferta disponible, a mostrar, la ha investido previamente de un sentido valioso, y esta carga simbólica es la que produce un efecto, una eficacia simbólica, apuntalada por relaciones transferenciales.

Los objetos culturales altamente valorados, puestos a disposición del sujeto, y ofrecidos con esta carga simbólica, modifican la relación con el saber.

Aquello que no es objeto de reconocimiento, que no es valorado, obstaculiza la relación de conocimiento. "Es el reconocer lo que abre camino al conocer" (Paul Ricoeur, 2004, citado por Frigerio, 2010).

¿Qué saberes serían propios del educar?: luego de enumerar una multiplicidad de saberes valorados para la formación del educador, Frigerio define su posición: abordar la formación de los educadores es pensar la problemática de la transmisión y reflexionar acerca de *saberes a aprehender y aprender* (los objetivables), así como también saberes que necesitan ser desaprendidos para ser ignorados.

Por la educación se inscribe al sujeto en una filiación simbólica con la cultura, y se lo declara heredero de una cultura, se lo habilita al ingreso; a formar parte, tener parte, estar en el mundo común.

Entonces, el significado de educador, para Frigerio, connota un trabajo político que exige un trabajo psíquico.

> ejercer la docencia, estar–siendo un educador sería, (…), además de un oficio o profesión, es una manera de entender y de llevar el oficio de vivir. Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes acerca de él, (los ya disponibles y los a hallar), con otros sujetos, es llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable, que excede a toda definición curricular, no cabe exactamente en ningún contenido y no se deja apresar completamente en ninguna metodología (definiciones curriculares y metodológicas son, por otra parte, aspectos importantes, pero insuficientes). (Frigerio, 2010, p.29)

¿Y qué saberes, ignorar?: Los saberes obturantes, los prejuicios y las excusas, esos que se interponen entre cada educador y cada niño real, que lo ocultan, que favorecen el cumplimiento de las profecías ("ya se sabe"… "y, ¿qué querés? con esos padres…").

Entonces: la formación docente debería tener en cuenta saberes y aprendizajes, pero también desaprendizajes, saberes a ser ignorados. Identificaciones, pero también desidentificaciones. "Sin estos componentes, toda intervención pedagógica no podrá inscribirse como pedagogía contra hándicap (antidéficit, anti desventaja), cuyo principio activo es mantener una oferta que considere al que aprende, renunciando a definirlo desde sus carencias". (Frigerio, 2010, p.32)

Una cita más, ya que no podríamos reproducir de mejor manera las palabras de Frigerio para afrontar la amenaza de esos nuevos poderes (medicalización, patologización) que se ciernen sobre nuestras infancias. Así también, las llamadas pedagogías focalizadas en la pobreza:

> Para deconstruir las máquinas de etiquetar y excluir hacen falta: los conceptos de la filosofía, los aportes del psicoanálisis, nociones y miradas que se animan a explorar la educación renunciando a conquistarla o a volverse hegemónicas; las

> apuestas a una pedagogía que se sostenga sobre lo que hay, sobre lo que se tiene, sobre lo que está (no sobre las carencias ni los déficits), sobre el hecho de que los maestros pueden producir saber pedagógico. (Frigerio, 2010, p.32)

Compartiendo con lo que nos enseñara Freire, la educación como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, esto es, para construirlo. El conversatorio ha sido un real encuentro que trajo a un espacio común la realidad de muchos sueños y esperanzas. Ha sido un encuentro de educación, en términos de Freire "es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado" (Freire, 2005:26). No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres.

Esta concepción implica una relación democrática, una forma de organización o en la cual las decisiones colectivas son adoptadas por el grupo mediante mecanismos de participación que confieren legitimidad a sus representantes. Representantes que proclaman la educación al servicio de los seres humanos para que se construyan a sí mismos, se transformen y fortalezcan sus capacidades para actuar en el mundo, sin importar sus diversidades o sus peculiaridades. El argumento principal ha sido subrayado por el relato de las experiencias: *la inclusión educativa es una construcción posible*.

Referencias bibliográficas

Freire P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México, México: Siglo XXI.

_____ (1998). *Política y Educación*. México, México: Siglo XXI.

_____ (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México, México: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.),*Educar Saberes alterados.* Buenos Aires, Argentina: Colección del Estante Editorial.

Quinceno Castrillón, H. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.), *Educar Saberes alterados.* Buenos Aires, Argentina: Colección del Estante Editorial.

II Subjetividades y saberes en disputa

Jóvenes migrantes y escuela media: diversidad cultural y lingüística. Tensiones y debates

Ana María Alarcón[*], *Romina Fuentes*[**] *y Lorena Martín*[***]

Introducción:

El presente trabajo aborda la temática de la migración en las escuelas medias, y que dio origen al *Conversatorio: Migración y Escuela Media: Diversidad cultural y lingüística*, dentro del Simposio "Discusiones en torno a la escuela secundaria: Formación política y trabajo" (Res.CDNº374/15), realizado el 21 y 22 de setiembre de 2016, en la EPET Nº8 de la ciudad de Neuquén y en la Facultad de Ciencias de la Educación–UNCo (Cipolletti). El mismo se inscribe en el marco del derecho a la educación según Ley de Migraciones 25871/03 y LEN Nº 26206/06. Se describe la actual coyuntura global y local respecto a las migraciones, así como. las exposiciones y discusiones del propio conversatorio y algunas conclusiones y desafíos pendientes.

La temática migratoria y su vínculo con la educación fue una línea de investigación que se incorporó en el proyecto de

[*] Profesora en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Primaria. Docente e Investigadora FaCE–UNCo

[**] Profesora en Letras y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente Nivel Medio y Superior, Investigadora FaCE–UNCo

[***] Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaCE–UNCo.

investigación: "Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén", Unidad Académica: Facultad de Ciencias de la Educación. UNComahue. Directora: Dra. Adriana Hernández. Co–Directora: Mg. Silvia Martínez. Período: enero **2013**– enero **2016.**

El propósito del conversatorio fue sensibilizar a partir de visibilizar la población estudiantil migrante. Para eso invitamos a la Dra. Brígida Baeza, *migrantóloga*[1] de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco–Conicet y a la Pastoral de Migraciones, diócesis de Neuquén, cuyo fundador fue Don Jaime Francisco de Nevares, organización social que cuenta con un trabajo sostenido por más de 40 años en favor de los derechos migrantes.

El conversatorio se enmarcó en el derecho a la educación de las personas migrantes. En el mismo hubo discusiones surgidas a la luz de los debates de *dichos* y *representaciones* que en muchas ocasiones rozaron lo *políticamente correcto.*

¿Cuáles fueron las motivaciones para pensar este conversatorio? Creemos que la actual coyuntura global y local está caracterizada por una intensificación de los movimientos poblacionales migratorios a través del mundo, debido a diversas "problemáticas" económicas, políticas, bélicas, etc. de las sociedades desiguales, lo que produce una reconfiguración de las zonas de fronteras territoriales (y simbólicas), ocasionando restricciones diferenciadas de acuerdo a la política migratoria vigente de cada país que, en muchos casos, rompe con los acuerdos y convenios internacionales en cuanto al derecho de las personas migrantes, que los propios países han firmado. Con este giro hacia el neoliberalismo, asistimos cada vez más, a una apertura irrestricta de las fronteras para los grandes capitales con toda una **operatoria de beneficios** para dar rienda suelta a la optimización de máximas ganancias, pero por otro lado, se realiza una **operatoria restrictiva** de derechos y de persecu-

[1] Especialista en estudios migratorios.

ción a los migrantes. Consideramos que es un desafío entrar en debate acerca de estos temas, puesto que las escuelas han "estallado" de presencias migrantes y esto es, en ocasiones, tomado con cierto malestar, desconociendo toda normativa y el prometedor enriquecimiento de la diversidad cultural.

Desarrollo

El Simposio brindo la oportunidad de crear espacios de participación y debate de ejes relevantes, como es el derecho a la educación en el nivel medio de estudiantes migrantes y, dentro de esta población, específicamente migrantes latinoamericanos.

Como primera actividad presentamos comentarios extraídos de notas periodísticas referidas a la problemática migratoria y se les solicitó que los mismos sean leídos y analizados al interior de los grupos.

A partir del intercambio grupal, surgieron reflexiones bastante uniformes en relación con asociar los mismos a una visión "europeísta" y neoliberal de derecha en la que el Otro significa una amenaza y se lo responsabiliza de quedarse con lo que le corresponde al nativo argentino:

> *El otro resulta una amenaza, culpable de problemas locales, es una visión negativa de los otros y positiva de uno, y corresponde también a una característica étnica de nosotros los blancos y de origen europeo y los otros negros y otras características étnicas y de origen local, digamos, originarios o descendientes de originarios y se asocia o tiene una visión europeísta y está asociado también a visión política y neoliberal de derecha.* (participante 1)

En palabras de otro participante:

> *Todas las citas que están acá son del mismo tenor, de la divi-*

> *sión, y el tema es que muchas son excusas, como excusarse del odio "Un país generoso", "mucho trabajo", "no estamos en las mismas condiciones fuera de Argentina", "la Argentina es mucho territorio" , también echarle la culpa que por una minoría colapse la salud, colapse la educación, parece un poco el hilo, tenemos cuarenta millones de habitantes en Argentina pero le echamos la culpa a esa minoría de que todo colapse.* (participante 2)

Asimismo, se hizo referencia a cómo fue construida la identidad del "ser argentino" que desconoció su herencia negra y originaria para sentirse más cercano a Europa, pero que a la vez, silenció que esa inmigración europea tampoco era la "deseada".

Otra de las participantes, menciona que habría una jerarquización de las identidades migrantes que valoran positivamente el origen europeo y negativamente al limítrofe o latinoamericano.

> *Tenemos mucha más xenofobia con nuestros pares de países limítrofes que con el europeo, una cosa interesante, porque si viene un italiano, o no sé, uno de cualquier lado, uh! es una maravilla, es mejor que nosotros, pero los pares no. Tiene que ver con la raza.* (participante 3)

Otro de los recursos para generar el debate consistió en la proyección de fragmentos de dos videos: "Un minuto por mis derechos, la historia de Crescencio"[2] e "Igual de diferentes, Diversidad Cultural"[3] referido a la vivencia áulica y del establecimiento educativo que transitan los estudiantes migrantes y el accionar docente.

Con posterioridad a la proyección de los videos algunos participantes mencionan la visibilización de la diversidad lingüís-

[2] https://www.youtube.com/watch?v=zFtNS8DwDww

[3] https://www.youtube.com/watch?v=5wusnfdTNzo

tica, diferente a la lengua estándar que es vista negativamente. Asimismo se visibiliza la violencia que sufre el colectivo migrante en Buenos Aires y todo aquel que se asemeje desde el fenotipo, más allá de que comparta la nacionalidad con el nativo, con una tendencia a homogeneizar la diversidad en el aula. Esto posibilitó la reflexión, y la revisión de las experiencias docentes y las problemáticas que viven cotidianamente en las aulas.

> *Yo veo esto como un espacio de catarsis y pienso desde mi lugar qué se puede hacer. Soy "profe" de Lengua y desde mi escuela, la escuela donde yo trabajo, pensaba en un espacio curricular para empezar a debatir qué espacio queremos hoy, qué pasa con los "profes" de Historia que dan historia europea, y empezar a pensar esos espacios para ver alternativas sobre la historia europea; creo que perdemos mucho tiempo pensando en qué se puede hacer. Yo lo pienso desde Lengua, tengo alumnos de otros países y sin querer uno, ellos se sienten discriminados, porque uno está todo el tiempo que con los registros, la lengua, los actos. Qué podemos hacer para que esto se vuelva posible, que no se sientan que no pueden hablar.* (participante 4)

Como señalábamos en la introducción, el conversatorio contó con la participación, la **Dra. Brígida Baeza**, *migrantóloga*. A continuación presentamos una síntesis de sus principales aportes:

En primer lugar, la especialista advirtió sobre el "apego" al modelo de la generación del ´80 y señaló que considerada como "incivilizada", seguimos ocultando nuestra base ¿indígena?, nuestra base negra. Lo que hizo el neoliberalismo de los ´90 fue recordarnos aquello que pretendíamos olvidar. En ese momento la sociedad cayó en la cuenta de que había muchos bolivianos, muchos paraguayos, muchos peruanos y los medios de comunicación se encargaron de mostrarlo. Y ese contexto pareciera de suma vigencia hoy cuando vuelven a escucharse discursos que hacen referencia a la "invasión": "miren cómo nos están invadiendo, vienen a quitarnos el trabajo". En la Argentina

actual, el contexto justamente habilita estos discursos , y no sólo habilita, sino que se avizora un escenario para culpabilizar justamente a los que vinieron hace un tiempo, hace 15 años atrás. Baeza señaló que en un contexto con estas características, hay que tener mucho cuidado cuando tenemos cotidianamente a través de los medios de comunicación la amenaza de cambiar la ley migratoria, el mensaje de *"en salud no podemos seguir haciéndole el aguante en los hospitales públicos porque no tenemos para nosotros, en un contexto de desempleo"*, situación que parece agravarse cada vez más y que requiere que los docentes tengamos que estar más preparados para promover otras cuestiones, ya que si hay hechos de discriminación en la escuela en contexto de "pleno empleo", pensemos lo que va a pasar si, por ejemplo, en Comodoro Rivadavia, en pleno empleo perseguían a un boliviano, mataban a un boliviano, pensemos…¿qué queda en un contexto de desempleo..?

Baeza hizo referencia a cómo desde las mismas investigaciones se fue invisibilizando por homogeneización el "tema indígena", el "tema negro", a nuestra población heterogénea y cómo justamente desde las mismas investigaciones se fue respondiendo a una ***clasificación estatal***. Esta operación trajo consecuentemente para la población migrante, el mismo proceso de invisibilización y homogeneización de los grupos que fueron llegando. En este punto, señaló a modo de interrogante qué pasa con la cosmovisión étnica y hace referencia a una joven que se declara guaraní y no paraguaya, es decir cómo leen los profesores este gesto, cómo lo leen los compañeros. En general, se tenderá a identificarla desde la lógica nacionalista como paraguaya, desdeñando la "lectura étnica". Esto es lo que denomina como ***metodología nacionalista* o *nacionalismo metodológico***:

> *Porque nosotros en investigación más de una vez nos pasa que le decimos a todos bolivianos, paraguayos o chilenos y cuando en realidad lo que nos está molestando ahí es la cosmovisión de esa etnia, nos da igual que hablé quechua o que*

> *hable guaraní. Entonces es lo que lleva a confundir al salteño con el boliviano y, denunciar todo el tiempo a que no se comporte como un boliviano, como esa gente argentina, con fenotipo andino, que anda con boinas que dicen "jujeño" o "salteño" como para que no los confundan con el boliviano. Esa idea de homogeneizar dentro de lo nacional es en realidad el problema que se tiene y la parte indígena es lo que a nosotros nos molesta del boliviano, el origen rural, el origen indígena del que viene.* (Baeza, 2016)

Otro de los puntos centrales en la exposición de Baeza es el relativo a ***consideraciones didáctico–pedagógicas***. Al respecto, señaló el alto nivel de **autonomía** del docente de nivel medio en cuanto a decisiones curriculares:

> *Ese manejo de la libertad que ustedes tienen ahí, es un poder de no solo poder generar a través de ese contexto, sino saber que ustedes poseen otro tipo de enseñanza, de trabajar dando vuelta los planes de estudio, los programas, ya que nadie va a decir nada si hablamos de los pueblos originarios y las biografías migrantes de nuestros alumnos, antes que Grecia o Roma.* (Baeza, 2016)

Por otro lado, la especialista, abogó en por la necesidad de *descolonizar el saber para ir a contrapelo de la idea "evolucionista" de matriz occidental*. Como estrategia, dio ejemplos de su práctica docente como profesora de Historia:

> Soy profesora de Historia y considero que sigue siendo una disciplina que respeta una línea evolucionista en su estructura curricular, donde las correlatividades se vuelven intocables. Sin embargo, cuando cursé la carrera, por problemas de falta de docentes, me tocó cursar primero la historia del siglo XX, luego Edad Media, Moderna, y la verdad no tiene nada que ver cómo uno va construyendo el aprendizaje, no se necesita necesariamente que el orden sea **evolutivo** y me encantó hacerla de ese modo, porque pensamos que no se va a poder

> entender, al contrario, creo que nos genera más preguntas empezar por el medio o por el costado, que si la vemos evolutivamente. (Baeza, 2016)

Como segunda estrategia, propone trabajar en la **identificación**: señala que esto está ligado a la trayectoria migratoria de cada uno de nosotros, ligado a la biografía.

> Yo creo que los docentes tendríamos que parar un poco y revisar nuestra propia historia y después vamos a poder trabajar con esta diferencia que vemos todos los días en el curso. Entonces, hacernos cargo de nuestra propia historia va a ser más sencillo para poder trabajar con nuestros estudiantes porque sus alumnos, seguro que también tienen una biografía de despojo, de desplazamiento forzado seguramente. (Baeza, 2016)

En su exposición concluyó señalando que si bien tenemos una ley migratoria "de avanzada", ésta convive con una representación de la época de la dictadura militar. Esta representación considera al migrante como peligroso, como extranjero, como ilegal, como alguien que viene a sembrar lo malo, entonces primero tenemos que poder revisar esta idea y después vamos a poder modificarla. La escuela, todo lo que involucra el sistema escolar y el sistema sanitario son los grandes reproductores de esta visión, porque no es sólo que desconocemos la ley, la escuela misma desconoce muchas veces este marco normativo.

Como señalamos en la introducción, el conversatorio contó con la presencia de la **Pastoral de Migraciones** de Neuquén, movimiento social militante, perteneciente a la Diócesis local, iniciado, como ya lo anticipamos con el apoyo de Monseñor Jaime De Nevares, hoy a cargo de su responsable, el Licenciado. Jorge Muñoz.

La organización destaca a través de sus representantes la posibilidad de organización que posee la Pastoral y la acción política que lleva adelante en pos de los derechos de todos los mi-

grantes. En este sentido, Muñoz señaló:

> *Este tema me emociona porque lo predico desde hace cuatro décadas y además porque me interesa y desde mi lugar, que he sufrido el desarraigo. Nosotros proponemos una política migratoria desde el propio sujeto migrante (…) Nos jactábamos y hace un año y medio constituimos la Red Nacional de Líderes Migrantes y este año arrancamos con la Escuela de* ***Formación política*** *para líderes migrantes. Desde ahí queremos empezar a actuar.*

También mencionó el rol docente y su formación nacionalista en la educación, así como la investigación en Ciencias Sociales que aún sigue respondiendo al positivismo. Realizó una crítica fuerte acerca de que algunas investigaciones hablan de "ellos", refiriéndose a los migrantes, pero faltan las voces de los propios migrantes. De igual modo se manifiesta respecto al malestar de la presencia migrante tanto en las aulas como en la sociedad.

Otro de los integrantes de la Pastoral de Migraciones expuso las vivencias de la niñez migrante, así como la invisibilización del aporte de los chilenos a la provincia de Neuquén. También mencionó, al igual que otro participante, la obligación que sufren de nacionalizarse para poder acceder a un trabajo cuando la Constitución Nacional, permite a todo habitante del territorio a trabajar, transitar, comerciar, libremente. Expresó el concepto de "*ciudadanía a medias"* que experimentan los migrantes, traducido en la falta de derechos políticos. Manifestó también la discriminación que sufren y que se reproduce hasta entre los propios migrantes.

Análisis

Hubo discusiones en torno a la visibilización–invisibilización de la población migrante incluso para algunos docentes que no se habían percatado de su presencia en las aulas. Esto, tam-

bién trajo como reflexión, la invisibilización y la estigmatización que sufre este colectivo. Se evidenció la falta de estrategias de acompañamiento a sus experiencias escolares, la falta de metodología propia para tratar con las migraciones en el aula, dimensión que se transformó también en objeto de demanda. Consideramos que antes que la demanda de herramientas didácticas, y sin ánimo de desmerecer lo didáctico, el punto de partida, debería ser la formación en el marco de derechos tanto nacionales como internacionales, la reflexión sobre las representaciones conformadas bajo el formato nacionalista homogeneizador. Esto nos lleva irremediablemente a debatir sobre la categoría "extranjero" y a desarmar discursos tales como *"reclaman en un territorio que no les pertenece"*. Esto nos desafiaría como docentes a revisar nuestra matriz nacionalista y asimilatoria, propia de la formación docente. Asimismo cómo revisar nuestras historias de migración y desarraigo en clave de autobiografía.

Por otro lado, resaltamos el tratamiento de las Migración como riqueza potencial en el momento de Construcción Curricular de la Escuela Media que está aconteciendo en la provincia de Neuquén para enriquecer la dimensión de la interculturalidad. La posibilidad de que se incorpore la temática de las migraciones junto con la de los pueblos originarios, ampliaría esta dimensión. Lo planteado surge como una demanda de los propios delegados curriculares presentes en el conversatorio.

A continuación desarrollamos algunas categorías teóricas que surgieron en el conversatorio, tanto desde el debate como de las intervenciones de la especialista y los participantes de la Pastoral de Migraciones.

Lamentablemente nos encontramos en un momento de arremetida contra los derechos migrantes, muy diferente al proceso de democratización que estuvo ocurriendo en la década anterior en América Latina y donde Argentina llevaba la delantera en materia de Derechos Humanos y de política migratoria; esto, a pesar de las tensiones, conflictos o posibles contradicciones que pudieran haber habido con los mecanismos de inclu-

sión. Hoy la coyuntura marcada por cambios en la economía política global y local dan como resultado un contexto adverso para las migraciones, no porque no se realicen, (las personas siguen migrando constantemente), sino porque sus derechos están siendo cercenados.

La Argentina del siglo XIX y XX se constituyó históricamente con población migrante, primero con la inmigración ultramarina y es esa la que reconocemos como un aporte significativo al país, por su contribución social, económico y cultural. Así como lo fue también la migración de países limítrofes y de Perú, que ha representado siempre un componente importante de los flujos migratorios hacia nuestro país, visibilizándose particularmente en décadas recientes.

La idea de *nación*, como herencia decimonónica con un origen único y homogéneo, solo existió en el imaginario cultural y político de la época, que negó la diversidad. Hay una necesidad de aclarar "quiénes somos la nación y esclarecer el *nosotros* de los *otros*". Determinar "quién es el enemigo", para estar tranquilo "en casa". El *sospechoso* en tiempos de explicar los orígenes y las crisis siempre es el Otro, primero el poblador originario, y, en nuestro caso el extranjero, pues es quien rompe con la imagen de unidad. La Argentina no está exenta de operaciones racistas, más allá de declararnos antirracistas, en nuestras representaciones cotidianas y en algunas del conversatorio, resurgen posicionamientos racistas, xenofóbicos, etc. Negamos nuestro pasado indígena y negro, pues consideramos a toda esa herencia "indigna", de igual forma como sigue vigente la creencia de "todos bajamos de los barcos" y de que somos "un crisol de razas" pero sólo de las europeas.

Respecto a la población migrante limítrofe, hubo una hipervisibilización en la crisis del 2001, con características similares a la que está habiendo ahora, en pleno auge de modelos neoliberales. Pero hay que decir que dicha población nunca superó el 3%, en todos los censos poblacionales que se realizaron en Argentina. En la actualidad también se escuchan y promue-

ven dos mitos, desde el propio Estado: el de la escasez[4] y el de "desborde de derechos", una acusación de que nos están quitando los servicios públicos, la educación, la salud, el trabajo, etc. lo que haría, desde este imaginario peligrar los derechos de los ciudadanos argentinos. Y esto genera en la población en general el aumento de la xenofobia y se justifica la *"legalidad de la normas excluyentes"* hacia los colectivos migrantes.

Los migrantes serían la excusa, el chivo expiatorio de la crisis, el déficit y las exclusiones generadas por las propias políticas públicas del estado. Esto también se dejó escuchar en el conversatorio, *"si dejamos entrar a todos y no tenemos herramientas, etc"….* Estas representaciones y prácticas estatales de restricción son totalmente discriminatorias y vulneran los derechos de las personas migrantes, con la presunción simplista de que sólo los nativos deben ser sujetos de derecho en país de tránsito o destino, más allá de lo explicitado por la normativa nacional, regional o internacional vigente, la que se asocia también al mito del "desborde de derechos" por parte de las personas migrantes, en tal sentido se intensifica la creencia de que los migrantes están teniendo "muchos derechos" y de ahí que se desborden, frente al nativo que quedaría escaso de derecho porque "el migrante ya los utilizó todos".

Grimson (2011) desmantela los mitos que circulan hasta en los lugares académicos, los medios de comunicación, las instituciones de atención pública, que hace que los funcionarios de base sean el primer eslabón, que ponga en jaque los derechos de las personas migrantes.

> Cuando se condena a un extranjero a no acceder a la salud pública, se vulneran sus derechos como ser humano y se pone en riesgo sanitario a toda la población que, en verdad, comparte la vida cotidiana con los excluidos de los hospitales. Cuando se condena a los niños sin documentos a la exclusión

[4] Mencionado en Gottero, Laura (2016). CURSO Migración y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Lanús

> de la educación pública, se vulneran tratados internacionales y derechos, a la vez que se proyecta una sociedad futura con problemas sociales de extrema gravedad. (Grimson, 2011, p. 42)

El carácter xenófobo está cobrando actualísima relevancia promovido por los organismos oficiales, cuya acción repercute y toma vigencia en la opinión pública, que rápidamente adhiere y sirve de base para la *discriminación y la exclusión* que agudizan las históricas *desigualdades* que sufren las poblaciones migrantes, poniendo en jaque el logro alcanzado con la Ley 25871[5], escrita en perspectiva de Derechos Humanos.

[5] En 2003, la Argentina modifica sustancialmente su legislación migratoria al promulgar la nueva Ley de Migraciones (Ley Nº 25.871). En ella se establece que los ciudadanos de países miembros del MERCOSUR o de Estados allegados pueden obtener residencia legal en la Argentina solo mediante la acreditación de su nacionalidad y de carencia de antecedentes. En dicha ley se establece el derecho irrestricto a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. Así lo establecen los artículos 6 y 7:

"ARTÍCULO 6° – El Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.

ARTÍCULO 7° – En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria".

Vale mencionar que, respecto del bienestar de los niños, la misma ley asegura el acceso a servicios de salud (Artículo 8º) y también establece la obligación del Estado de garantizar la reunificación familiar (Artículos 3º y 10º).

Por último, el Decreto Reglamentario 616/10 (6 de mayo de 2010) señala en su Artículo 7º que el Ministerio de Educación dictará las normas y dispondrá las medidas necesarias para garantizar a los extranjeros, aún en situación de irregularidad migratoria, el acceso a los distintos niveles educativos con el alcance previsto en la Ley Nº 26.206 (2006).

En efecto, el Artículo 143 de la Ley 26.206 señala que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI) el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados en su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7º de la nueva Ley de Migraciones (Ley N° 25.871).

Conclusiones

Los derechos sociales así como los Derechos Humanos están incluidos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) aprobado en 1966. De acuerdo con lo que establece el PIDESC, la realización integral y en libertad del ser humano se encuentra directamente asociada con el acceso a derechos.

Es por eso que los Estados que aprobaron el PIDESC[6] –entre ellos, la Argentina– se comprometen a respetar, garantizar y promover estos derechos a todas las personas que se encuentren en su territorio**, sin tener en cuenta su nacionalidad, país de origen o condición migratoria**. Asimismo se prohíbe la **regresividad** en políticas de los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y el **principio de no discriminación** como elemento fundamental para la protección de los DESC[7].

Con respecto a la **discriminación,** categoría que surgió en el conversatorio, sostenemos que es una constante hacia los grupos migrantes, y se funda en motivos raciales[8], que implican una operación de exclusión y jerarquización del Otro, como pe-

[6] En su artículo 1, el Pacto establece: "con arreglo a la Declaración Universal de Derechos Humanos, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos" (Art. 1).

[7] Según el Comité DESC, estas premisas forman parte de la misma filosofía del Pacto e implica que "no se debe impedir el acceso a los derechos amparados en el Pacto por razones de nacionalidad, por ejemplo, todos los niños de un Estado, incluidos los indocumentados, tienen derecho a recibir una educación y una alimentación adecuada y una atención sanitaria asequible. Los derechos reconocidos en el Pacto son aplicables a todos, incluidos los no nacionales, como los refugiados, los solicitantes de asilo, los apátridas, los trabajadores migratorios y las víctimas de la trata internacional, independientemente de su condición jurídica y de la documentación que posean" (Comité DESC, Observación General N° 20, 2009).

[8] La categoría raza ha sido desmantelada científicamente, o sea las razas no existen entre los humanos, solo existen diferencias fenotípicas de las diferentes etnias que pueblan el mundo. Pero "la raza existe no como pura idea sino como categoría social de gran tenacidad y poder (Wade, 1997: 14). O sea una vez desaparecidas las razas, el racismo pervive.

ligroso, delincuente, inferior en la escala de humanidad, que justifica la "quita" de todos los derechos y es expresada mediante mecanismos tanto simbólicos, como en acciones cotidianas directas, ya sea a través de políticas sistemáticas y oficiales de estado, como de acciones de los diferentes actores sociales.

En relación con **el derecho a la educación de los/las migrantes en la Argentina,** la escasa información existente sugiere que los/las estudiantes migrantes enfrentan obstáculos en el acceso al sistema educativo, que la mayoría de las veces no está explicitado sino disfrazado de excusas falsamente legalistas y dificultades que llevan a su abandono, así como problemáticas específicas de violencia y discriminación sobre sus personas, devenida de la fuerte estigmatización que porta su etnia. Sin embargo, a partir de ciertas investigaciones incipientes en la zona, existirían otras historias migrantes que están teniendo "éxito" escolar, pero a esto se lo invisibiliza también, no pudiendo ver el enriquecimiento cultural mutuo y el beneficio para sus pares nativos de la escuela media.

De acuerdo con algunas conclusiones del conversatorio persistiría la lógica **asimilacionista** y es aquí donde consideramos que reside el éxito de los actuales discursos xenofóbicos y la aprobación de gran parte de la sociedad hacia los dos Decretos de Necesidad y Urgencia de enero de 2017. Por lo tanto, creemos que tenemos una gran tarea por delante, un desafío pendiente en pensar una educación que **contemple las diferencias** pero por sobre todo que estas sean pensadas como riqueza cultural que entra al aula para mayor potenciación de la currícula, de los saberes para los propios nativos y para los estudiantes provenientes de la comunidad migrante, así como propiciar el diálogo de saberes, sin que sean depositarios sólo de otredad, exotismo, discriminación, estigmatización o violencia, que no sea que cuando hablamos de bolivianos(as), nos acerque sólo al lamento, al silencio, a la discriminación. Tampoco reducir la riqueza de los migrantes a un mero culturalismo esencialista, por ejemplo niño/a boliviano: cultura exótica–silenciosa–aburrida–sucia, etcétera; cuando en su comunidad están siendo

otras diversidades: ruidosas, coloridas, festivas, etcétera, y no solo suciedad y silencio.

Creemos que este conversatorio fue un excelente punto de partida para iniciar el debate sobre estos temas y quedó el compromiso de todos los participantes, estudiantes, docentes, organizaciones sociales y especialista del CONICET de seguir encontrándonos en el futuro para defender el derecho a migrar.

Referencias bibliográficas

Baeza, B.(2008). La escuela como productora de nacionalidad en niños/as de la frontera chileno-argentina de Patagonia Central. El papel de los docentes como productores identitarios. Tomo II: *Historia de la Educación en la Patagonia Austral*. *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas* . Director: Edgardo Ossana. Coordinadora: Lic. María de los Milagros Pierini (UNPA). PROHISTORIA.

Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad* (233). Recuperado de: http://www.academia.edu/707764/Doce_equivocos_sobre_las_migraciones

Muñoz Villagrán, J. L. (2005). *Los chilenos en Neuquén –Argentina. Idas y Venidas.*Neuquén, Argentina: Educco.

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

II Subjetividades y saberes en disputa

Repensando la Educación Secundaria. El caso de una Escuela con orientación en Economía Social

Gisella Dorino[*], *Belén Maccarini*[**], *Walter Rolhaiser*[**], *Agustín Marré*[***], *Valeria López*[****], *y Emanuel Stefanelli*[****]

Introducción

El presente escrito intenta recuperar una serie de diálogos, experiencias y reflexiones en torno a una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén (que llamaremos Escuela N)[1], orientada hacia la Economía Social. Dicha institución es una escuela pública de gestión social que funciona en un barrio periférico de la ciudad de Neuquén, posee la orientación de bachiller en Economía Social. La escuela tiene la finalidad de educar y transmitir a sus alumnos valores de la economía social, como la solidaridad y cooperación. Se hace hincapié en brindar herramientas que les posibilite a los alumnos una salida laboral, al finalizar sus estudios secundarios, así como la capacidad de

[*] Profesora de Artes Visuales y estudiante de Lic. en Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.
[**] Docentes de la escuela Nuestra Señora de la Guardia de la ciudad de Neuquén.
[***] Estudiante de Lic. en Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.
[****]Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue.
[1] Se trata de la escuela Nuestra Señora de la Guardia. Se brinda el nombre de la institución por pedido expreso del Equipo Directivo de la misma.

emprender y gestionar sus propios emprendimientos que les provean un sustento económico.

Desde el año 2013 se vienen realizando trabajos de extensión e investigación colaborativos entre docentes y alumnos de la mencionada institución educativa y de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El abordaje del caso de la escuela ha generado un marco de participación interinstitucional e interdisciplinar, en el cual se produjeron valiosos intercambios que llevaron al conversatorio realizado en septiembre de 2016 en el marco del Primer Simposio: *"Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo"*, un encuentro en la ciudad de Neuquén entre actores de ambas instituciones y público en general. En este conversatorio se pudo debatir y reflexionar con respecto a la Escuela Secundaria antes mencionada.

El Conversatorio tiene sus líneas de continuidad con el trabajo realizado en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria: *"Proyectos educativos a partir de la investigación–acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria"* que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la UNCo, entre los años 2013 y 2016.

Este artículo se estructura en tres partes principales: en primer lugar, se desarrolla una relatoría del conversatorio, en la que se describen las propuestas y dinámicas de trabajo que lo estructuraron y quiénes fueron sus participantes; en segundo lugar, se presenta una evaluación de este espacio; finalmente, se analizan los impactos que tuvo el conversatorio en distintos actores sociales.

¿Por qué debatir sobre la escuela secundaria y el trabajo?

El Primer Simposio: *"Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo"*, surgió como un espacio de encuentro entre diversos actores interesados en reflexionar sobre la escuela secundaria y su rol como formadora y posibili-

tadora de oportunidades laborales para los jóvenes. Siguiendo a Delfina Garino (2013):

> Vivimos en un contexto en cual el mundo del trabajo atraviesa las instituciones educativas, independientemente de si ellas se proponen o no formar explícitamente para el mercado laboral por las condiciones del propio trabajo docente, por la incorporación de sus estudiantes de manera temprana al mundo laboral. (Garino, 2016, p.62)

Frassa (2005) explica que en los últimos quince años el mundo del trabajo se ha modificado drásticamente. Los índices de desempleo, precariedad y subocupación han dado una nueva configuración al mercado laboral local. Consideramos que dichos cambios no sólo modificaron las estrategias materiales de vida de los trabajadores, sino también de los jóvenes. Por lo tanto transforman las expectativas, valoraciones y percepciones con respecto al trabajo de los que aún no han accedido a su primer empleo asalariado. El trabajo asalariado, característico de la sociedad capitalista, genera la inserción de las personas a la esfera pública, a partir de la cual se adquiere una determinada identidad social. El trabajo socialmente remunerado y determinado es el factor de socialización y subjetivación más importante para cualquier persona.

La Educación Secundaria es el nivel del sistema educativo que posee mayor complejidad y por ello es objeto de discusiones que muchas veces versan sobre su función y los contenidos que se deben enseñar (Garino, 2013). Cuando se plantea una educación que forma o capacita para el trabajo, nos referimos a un amplio abanico de posibilidades en cuanto a las modalidades de las escuelas:

> Con respecto a la secundaria, desde la antigua concepción de que solo la escuela técnica formaba para el trabajo, hoy comprendemos que formar para el trabajo a los jóvenes implica también a la secundaria general, la de adultos y jóvenes, la

> artística, y múltiples formatos alternativos de finalización de la secundaria. (Jacinto, 2016, p.42)

En este sentido, queremos reflexionar sobre el caso de una escuela secundaria neuquina que les brinda a sus alumnos herramientas y valores vinculados al desarrollo personal y laboral, siguiendo postulados de la Economía Social. Con la experiencia del conversatorio se pretendía generar intercambios y debates sobre la escuela secundaria, los alumnos y la vinculación con el trabajo, a partir de diversas experiencias actuales, forjar nuevas preguntas, reflexiones y problematizaciones que contribuyan a pensar la educación secundaria, sus necesidades y las situaciones de los estudiantes.

El caso que nos interesa poner en cuestión se encontraba enmarcado, dentro del Simposio, en el eje de debate "Escuela Secundaria y Trabajo":

> En cuanto a la relación entre escuela secundaria y trabajo, pretendemos señalar con ella a las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela para comprender, actuar o producir en el mundo del trabajo. En este vínculo, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para comprender/habitar/intervenir en la producción en su realidad actual. (Segunda Circular, *"Simposio. Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo",* Septiembre 2016)

El Conversatorio "Un caso: escuela secundaria orientada a la economía social" fue planificado de manera colectiva. Se conformó un equipo heterogéneo con personas que venían realizando trayectorias de docencia, investigación y extensión en torno a esta escuela. Además, para que la experiencia fuera una instancia formadora dentro del ámbito académico/universitario, se invitó a participar a alumnos de distintas facultades de la UNCo, y contó con la participación de estudiantes de 5° año de

la escuela sobre la que versó el conversatorio. De esta manera, la participación de estudiantes de la universidad implicó una experiencia de aprendizaje y formación encausada hacia la investigación y producción de conocimiento interdisciplinar y colaborativo. "Esta organización mixta permite combinar la voz de aquellos que están investigando en relación a los ejes de este encuentro y las voces de quienes habitan las escuelas secundarias a diario" (Segunda Circular, *"Simposio. Discusiones en torno a la escuela secundaria: formación política y trabajo"* : Septiembre 2016).

Las actividades de planificación se realizaron a lo largo de varios meses en los cuales se trabajó generando redes de comunicación, jornadas de capacitación y encuentros entre las personas encargadas de diagramar y llevar a cabo el conversatorio. A partir de estos encuentros se acordaron las acciones a desarrollar antes, durante y luego del conversatorio.

¿Por qué realizar un conversatorio?

Uno de los principales objetivos del conversatorio fue generar un espacio para el intercambio de ideas en el marco de la relación entre las diferentes partes: alumnos, docentes, investigadores, extensionistas y público en general. Se trató de dinamizar las reflexiones de los distintos actores invitados, enfocándonos en instalar en el debate nodos claves de la situación de la Escuela N, priorizando el punto de vista de los alumnos de la escuela y generando una retroalimentación de las distintas visiones de los actores en cuestión.

El espacio del conversatorio se construyó a través del ejercicio del diálogo respetuoso, entendido como el libre intercambio de ideas, visiones y argumentos. En primer lugar, el conversatorio fue, de cierta manera, un momento que coronó un proceso de investigación que venían realizando los docentes de la escuela y de la universidad. Pero a la vez, puede verse como un punto de inicio, dado que a partir del conversatorio surgió un

espacio muy interesante desde el cual se pudo poner en tela de juicio los modelos de escuela secundaria existentes y proyectar mejoras, tanto en la Escuela N como en la educación secundaria en general.

El dialogo entre los principales actores, alumnos y docentes, generó un escenario muy fructífero desde el cual se pueden proyectar distintas acciones y diseños pedagógicos basados en paradigmas educativos distintos de los tradicionales, como es el caso de la Escuela N. Asimismo, los alumnos con una gran capacidad crítica han aportado reflexiones fundamentales para analizar el proyecto de la Escuela N.

Dinámica del conversatorio

Los objetivos del conversatorio, básicamente eran los siguientes: contar el caso de la Escuela N, dando a conocer las especificidades de una propuesta novedosa; discutir el modelo de la escuela en torno a los saberes y valores que transmite y su vinculación con la proyección de nuevas maneras de organizar la sociedad; y finalmente, presentar, discutir y enriquecer los hallazgos del estudio (tanto del proyecto de investigación como del proyecto de extensión).

El conversatorio se desarrolló en cuatro partes. En la primera instancia se realizó la presentación del caso. En un primer momento se llevó a cabo la presentación de los estudiantes de la escuela donde desarrollaban algunas nociones sobre la propuesta educativa de la institución y su impacto en sus subjetividades, en torno a preguntas como: ¿Qué función tiene la escuela? ¿Para qué me sirve? ¿Qué me ha aportado el paso por esta escuela? ¿Qué me dice de la sociedad y del mundo del trabajo? Luego se desarrolló la presentación de dispositivos pedagógicos y de la autogestión por parte de los docentes de la Escuela N.

En la segunda parte del conversatorio, los miembros de los equipos de investigación y extensión presentaron los resul-

tados en base a sus experiencias de investigación realizadas sobre el caso de la escuela. Posteriormente, se constituyeron pequeños grupos divididos de acuerdo a la pertenencia institucional y sus roles (alumnos de la institución, profesores de la escuela y público en general). Las distintas agrupaciones trabajaron en base a las presentaciones anteriores: de los estudiantes, de los profesores de la escuela y de los miembros de un proyecto de investigación/extensión. Además se agregaron fragmentos escritos surgidos del trabajo de campo, concretamente de un trabajo con la técnica *focus grup*, o grupo focal, de alumnos de la Escuela N.

Se proponía que, a partir del debate y la lectura de los fragmentos, las personas pudieran conversar abiertamente en torno a las siguientes preguntas ¿Qué nos dicen estos relatos de la escuela secundaria en general? ¿Qué propone de nuevo o distinto el caso presentado? Luego cada grupo debía sintetizar las ideas principales en un afiche. Se finalizó la tercera parte con una puesta en común, donde se presentaron los emergentes de la discusión, debates y síntesis de lo trabajado.

Múltiples voces hacia la construcción de significados compartidos

Como producto del debate realizado en el conversatorio surgieron algunos aportes interesantes sobre la institución analizada, los cuales nos ayudan a conocer y comprender un poco más la realidad de esta escuela en particular, a través de una trama de sentidos que se entrecruzaron desde la apreciación y las voces de quienes participaron del debate.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron que en la escuela a los alumnos se les dan muchas oportunidades para que aprueben y promuevan de año, aquí ellos marcaron una diferencia con las otras escuelas secundarias a las cuales habían concurrido. Hicieron hincapié en que estas oportunidades en general se daban porque los docentes y directivos tenían en cuenta

el contexto en el que viven los alumnos. Quedó en evidencia que para la Escuela N existe una mirada hacia la integralidad de las personas, es decir, un alumno no es un simple número más en la matrícula de la institución. En la escuela se trabaja sobre un trato afectivo, de persona a persona, teniendo en cuenta los múltiples aspectos de las situaciones que viven los alumnos. Los docentes están pendientes de los chicos, e intentan acompañarlos en sus trayectorias:

> *Lo que vemos que las otras escuelas no tienen, y nosotros sí, es el acompañamiento, ese interés mutuo de profesor y alumno. Yo iba antes a otra escuela y… no le importaba a nadie si faltaba, era mejor si yo faltaba… pero… con el paso de los años te vas dando cuenta de esto… que no está bueno faltar, ni que el profesor falte y tener siempre horas libres… Ahora que estamos en quinto sabemos que eso nos perjudica a nosotros.* (Estudiante Escuela N, 2016)

Ese interés por asistir a la escuela, en parte, se debe a que los docentes promueven un vínculo donde se valora a cada alumno y genera en ellos el sentimiento de pertenencia a la escuela. Además, el hecho de que tengan jornada extendida y que los chicos pasen un tiempo prolongado en la escuela, sin interrupciones para ir a sus casas a almorzar, favorece una escuela que invita a permanecer en ella. Habitar la escuela no se torna en sensaciones de tedio, aburrimiento, sino que se crean lazos de convivencia que son disfrutados por los alumnos.

> *También lo que consideramos positivo es que en nuestra escuela la jornada es completa, y eso te facilita el hecho de ir a clases, porque los chicos que van a la mañana y a la tarde, muchas veces cuando regresan a sus casas a comer, se quedan en sus casas y a la tarde faltan a la escuela y eso los perjudica porque pierden clases. Aparte la energía que los chicos gastan en ir y venir… si es jornada extendida haces todo de una. Y eso va de la mano con el sentimiento de pertenencia,*

> *muchas de las cosas que hacemos adentro de la escuela, es gracias a la jornada extendida.* (Estudiante Escuela N, 2016)

En los alumnos de la institución se ha generado un sentimiento de pertenencia que va más allá de los cursos o las promociones, ya que, en general, los chicos se identifican con la escuela. Esto ocurre, en parte, por la apropiación de los proyectos educativos y la realización de emprendimientos productivos, que muchas veces suponen la participación de estudiantes de distintos cursos e incluso de distintas cohortes, de manera tal que un grupo de estudiantes puede continuar un emprendimiento generado por alumnos de otros años y, a su vez, cuando ven como perduran en el tiempo esas iniciativas en las cuales ellos comenzaron a trabajar, se sienten muy satisfechos de que el trabajo sea continuado por otros grupos de chicos.

> *También está bueno cuando uno empieza un emprendimiento adentro de la escuela y después lo continúan otros alumnos, por ejemplo, nosotros empezamos el emprendimiento de panadería y ahora siguen otros chicos, eso es el sentimiento de pertenencia también. Cada uno pone un poquito, un grano de arena. (*Estudiante Escuela N, 2016)

Como principales aportes de las personas del público general, que se acercaron a ser parte del conversatorio por un interés personal en la temática, se destacan las siguientes opiniones: consideran que la Escuela N posee mucha apertura, dado que alumnos y docentes tienen mucha libertad para generar propuestas, que son aceptadas por los equipos directivos, sobre todo si están claramente justificadas; destacaron como positivo el acompañamiento y diálogo intergeneracional entre profesores y alumnos.

> *Nos dimos cuenta de cuan necesario son los espacios de acompañamiento, de escucha… que trasciendan lo individual…* (Participante del conversatorio, 2016)

> *Destacamos la reciprocidad que tienen, lo que hemos notado es que ustedes, tanto, docentes, directivos y alumnos, están en el mismo nivel, no hay una fuerte jerarquía marcada y eso para nosotros es algo muy bueno, eso es lo que hemos visto.* (Participante del conversatorio, 2016)

Pudimos ver que las relaciones entre alumnos y docentes, lejos de pronunciar la asimetría y jerarquía tan características de la escuela tradicional, son más igualitarias. Se van creando otros modos de convivir y habitar los espacios de la escuela, otras formas más cálidas o afectivas de ser docentes, alumnos y compañeros. Esto se debe a los valores que se transmiten en las distintas materias y talleres a partir de la orientación que tiene la escuela en Economía Social. Esos valores se reflejan en las prácticas y en las relaciones interpersonales.

> *Lo que se repite mucho, que escuchamos, es eso del acompañamiento, que está relacionado con la Economía Social, de ver a la persona integralmente. Eso es un valor de la economía ya trasladado a la educación. Vemos a los chicos en su particularidad y entendiendo también la situación en la que están. Eso hace a la pertenencia que sienten por la escuela, y esa pertenencia lleva a la idea de construir (…) También los chicos sienten que pueden, o sea, que no son individuos que no pueden hacer nada, que no pueden cambiar, no sienten esa limitación. Sienten que pueden construir algo distinto y lo construyen. Eso sí es Economía Social.* (Docente Escuela N, 2016)

Todos estos valores, estas formas de hacer, ponen en evidencia que la esencia de la Economía Social, de algún modo, se ha corporizado en los alumnos y sus prácticas sociales dan cuenta de ello. Se prepara a los alumnos para desempeñarse en la sociedad con valores de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo, "esta economía es social porque produce sociedad y no sólo utilidades económicas, porque genera valores de uso para satisfacer necesidades de los mismos productores o de sus comunidades" (Coraggio, 2011: 45).

Es muy interesante llegar al punto de poder hacer realidad los postulados de la Economía Social, no solo a nivel individual, sino colectivo, en este caso la comunidad educativa de la escuela. Resulta mucho más valioso vivenciar y transmitir los valores de la Economía Social que reproducir mecánicamente premisas teóricas. Esto que estamos mencionando no solo surgió en el conversatorio, también pudo ser visto en otras oportunidades, por las profesoras que formaban parte de los equipos de extensión e investigación que trabajaron en la Escuela N.

> *Porque a veces la Economía Social se piensa como un contenido, pero fueron las prácticas, lo que a nosotras más nos llamó la atención en la investigación. Es que en las prácticas de ellos se ve la Economía Social. Vemos la Economía Social en las formas de hacer, o sea, no solamente en dar un discurso, sino en la actitud de ellos. Cuando les preguntábamos, en las clases: ¿qué es la Economía Social? Los alumnos dudaban, no sabían bien como expresarlo verbalmente, pero en sus prácticas se veían los valores de la economía social. Ahora ellos exigen como algo más fuerte, la parte teórica. Pero "el hacer", las prácticas de organización y auto–organización son muy valiosas.* (Docente Escuela N, 2016)

Esta internalización de las nociones de Economía Social, ha generado, en la actualidad, que alumnos que están en el último año en la Escuela N, manifiesten la necesidad de reforzar los conocimientos teóricos, que los alumnos puedan acceder a la totalidad de los contenidos conceptuales de las diferentes materias.

En este sentido, los alumnos pudieron realizar una autocrítica al repasar su trayectoria educativa dentro de la escuela y destacar algunos aspectos a mejorar. Ellos consideraron que a su escuela le hace falta implementar una mayor exigencia académica hacia los alumnos, intentando no dejar contenidos conceptuales sin trabajar en las cursadas de las diferentes materias y que se llegue a estudiar los programas en su totalidad. Esta petición es muy interesante, ya que podemos ver cómo son los

propios alumnos los que piden que no se recorten contenidos. Ellos pueden darse cuenta de que los aspectos teóricos de las materias contribuyen, en gran medida, en su trayectoria escolar y acompañan los aprendizajes prácticos.

Consideramos que solo un persistente trabajo de reforzamiento de los contenidos actitudinales, orientados según los valores de la Economía Social, han podido generar en los alumnos, la conciencia sobre la importancia de los saberes teóricos. Ver la importancia de los conocimientos teóricos y prácticos, sin priorizar a uno sobre el otro, ambos se complementan y resultan necesarios en la formación de personas integrales.

Otro de los tópicos que surgieron en el conversatorio fue la idea de institucionalizar muchos de los proyectos, formas de hacer y espacios construidos dentro de la Escuela N, como un antecedente y modo de proceder para la propia escuela, de manera que este proyecto de la educación en consonancia con la Economía Social pueda continuar a través del tiempo en la misma institución, aunque las personas vayan cambiando. A su vez, que la escuela sea antecedente de "otro" modelo de educación, distinto de la secundaria tradicional, que se pueda replicar en otras escuelas.

> *Surge la necesidad de institucionalizar esas prácticas y proyectos. Hay que registrar, que no se pierdan ni olviden las cosas que se hacen, en algún momento hay que encontrar un espacio para reflexionar sobre la práctica, replantear algunas cosas, mejorar.* (Investigadora FACE, 2016)

En el próximo apartado, presentaremos la evaluación del conversatorio.

Síntesis Evaluativa

Para enriquecer el trabajo realizado en el conversatorio y aportando al proceso formativo, se realizó una evaluación del

mismo en relación a cómo funcionó el conversatorio desde una perspectiva didáctica. Se pretendió comprender lo sucedido y tensionarlo con los objetivos planteados para el conversatorio. La intención de este proceso se circunscribe a la premisa de que la evaluación es siempre una instancia de aprendizaje, porque de ella surge y emerge el conocimiento.

Pensar en la evaluación, es pensar acerca de los fundamentos sobre los que se asienta la educación, debido a que estas dimensiones se entrecruzan portando valores, ideas y formas de entender la realidad educativa, los sujetos a evaluar, el contenido curricular, etc. En este sentido, se sostiene que la actividad evaluativa no se puede disociar de su carácter político, la evaluación incide, nos define y define el transitar de los sujetos evaluados en las instituciones educativas.

Por estos motivos, resulta necesario hacer algunas aclaraciones en torno de las posturas que sustentan la evaluación desde la teoría y la práctica. En este sentido, desde nuestro enfoque sostenemos que, la evaluación educativa escapa a la racionalidad de técnicas e instrumentos con fines demostrables, que cuantifican los saberes "alcanzados". No puede ser reducida al éxito o fracaso, cargándola de una connotación negativa cuando del "error" se desprende la sanción. De este enfoque de la Racionalidad Técnica se desprenden el modelo por objetivos y el movimiento científico de medición que ubican al docente como un aplicador de técnicas/ procedimientos y al estudiante como un receptor pasivo.

Por el contrario, Evaluar con intención formativa no es igual a medir, calificar y examinar. Si bien estas actividades tienen que ver con evaluar, no se confunden con ella. La evaluación las trasciende porque para que ella sea realizable es necesaria la presencia de sujetos. Desde la Racionalidad Práctica–Crítica se llama al docente a desempeñar autónoma y responsablemente su profesión, participando de la esfera en la que se toman decisiones. Y se considera a quien aprende como partícipe activo en la adquisición y en la expresión del saber.

De esta manera, sostenemos que, la evaluación es apren-

dizaje, porque de ella surge y emerge el conocimiento. Es inherentemente formativa, y por tanto, se distancia de su funcionalidad instrumental en tanto medición, certificación y calificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

En líneas generales, se evaluó cada uno de los momentos del conversatorio desde la perspectiva didáctica y el período de tiempo planificado para el desarrollo de cada actividad, se tuvo en cuenta la participación de los distintos actores según la red comunicacional que prevaleció en cada actividad, y se puso especial interés en los modos en que circuló la palabra y el conocimiento en cada momento.

Con respecto al momento de la presentación del conversatorio, y teniendo en cuenta los objetivos planteados para el mismo, observamos que se pudo mantener el encuadre de la propuesta en los tiempos planificados. En cuanto a la participación, ésta se vio favorecida por el desarrollo de la comunicación de tipo "rueda o radial" (Romero, 1987). La misma permitió la presentación del caso por los organizadores posibilitando tanto la emisión como la recepción de mensajes. El carácter expositivo de la presentación parecería que estuvo acompañado por una relación de interioridad con el conocimiento, cuestión necesaria para dar a conocer la particularidad de la escuela a los participantes del conversatorio.

La segunda actividad del conversatorio, la de intercambio, se dividió en dos momentos: trabajo en pequeños grupos y puesta en común. Teniendo en cuenta el objetivo planteado por la actividad podríamos decir que ésta se desarrolló en los tiempos estipulados, respondiendo el objetivo y a la consigna de ese momento. En relación a esto, la organización de los participantes en pequeños grupos pareciera haber posibilitado canales de comunicación que promovieron el intercambio y las preguntas entre todos los participantes. En el segundo momento de puesta en común, cambia la disposición de los participantes conformando un semicírculo. Cada grupo expuso su afiche y lo que se conversó al interior del grupo.

Ahora bien, pensando en el grupo que estuvo conformado en su totalidad por participantes que no pertenecen a la escuela y que hasta ese momento desconocían el caso presentado en el conversatorio, nos preguntamos: ¿Se pudo vislumbrar en la puesta en común el intercambio y los emergentes de la discusión grupal?, ¿La puesta en común permitió recuperar los aportes suscitados al interior del grupo?, ¿La conformación homogénea del grupo favoreció esta instancia?, ¿El margen de tiempo destinado permitió profundizar la discusión?

Finalmente, en el momento de cierre, se recuperan los emergentes finales que cada grupo consideró de mayor relevancia, a través de una dinámica de la participación que se asienta sobre un canal de comunicación en "rueda o radial" (Romero, 1987). En esta forma de conocimiento predomina una lógica de interacción en base al uso de preguntas y el intercambio entre los presentes. En relación al registro de observación, "Tensiona lo dicho y escrito en los dos afiches con las palabras que se escribieron en el afiche de aquellos que no son parte de la escuela" (Docente organizadora).

Impactos del Conversatorio

El Conversatorio tuvo una serie de impactos, tanto sobre la Escuela N, en su equipo directivo, docentes y alumnos, como en la universidad y en los representantes de la misma que trabajaron y colaboraron en el proceso de reflexión e investigación respecto a esta escuela. Pero también ha tenido un impacto en la comunidad educativa en general y en la sociedad. A continuación, se trabajarán algunos de ellos.

Impacto en la escuela

En primer lugar, se pudo apreciar la potencialidad de la escuela y de su proyecto institucional, se valoró la orientación en

Economía Social. Los alumnos destacaron como positivos aspectos referidos a la autogestión, solidaridad, la capacitación para ser emprendedores, en un sentido amplio. Los directivos y docentes, especialmente aquellos que no pertenecen al área de la Economía Social, pudieron valorizar y resignificar el proyecto de la Escuela N.

Al mismo tiempo, se tomó conciencia acerca de la manera en que las prácticas pedagógicas, impulsadas en los procesos educativos, impactan en la construcción de la subjetividad de los jóvenes, y de la importancia que tienen para los estudiantes las prácticas educativas que favorecen la formación práctica o el *hacer*. En efecto, se puso de manifiesto que los jóvenes apreciaban experiencias de conocimiento donde predomina la práctica, tales como: pasantías, actividades solidarias y todo tipo de propuestas pedagógicas que se realizan tanto al interior de la institución, como aquellas que la conectan con el entorno o la comunidad.

Estas prácticas, por un lado, construían un sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la escuela y, por otro, favorecían la participación de los alumnos en distintas instancias dentro de la institución educativa y en la sociedad. Esta situación, a su vez, supuso que los docentes del área de Economía Social ratificaran las prácticas educativas que venían realizando y les llevó a fortalecer la integración de la teoría y la práctica en sus propuestas educativas.

La evaluación y redefinición del proyecto educativo y de las distintas prácticas que se llevan adelante en la Escuela N, se instaló como una necesidad dentro de la comunidad educativa de la escuela. Algunos docentes de la escuela comenzaron a visualizar la necesidad de trabajar en las materias disciplinares beneficiando el *hacer*, impulsando propuestas que favorezcan la formación a través de la práctica, así como propiciar el trabajo interdisciplinario y la articulación entre los distintos talleres de la escuela.

Por otra parte, se puso de manifiesto la diversidad de prácticas pedagógicas que se llevan adelante en la escuela y se

estableció la necesidad de realizar un registro y análisis de las mismas para visualizar los procesos educativos y de construcción de sentidos que estas prácticas desencadenan en los estudiantes.

Surgió como relevante la reflexión en torno al rol de los docentes, su importancia para los estudiantes y la necesidad de pensar mecanismos que favorezcan procesos de formación permanente en diversas temáticas importantes para los procesos educativos de los jóvenes. Además, se hizo mención el hecho de que las condiciones de trabajo docente muchas veces generan agotamiento y pérdida de sentido de la propia práctica. En este sentido, el conversatorio resultó fuente de motivación para los profesores y directivos de la escuela, ya que implicó reflexionar sobre la incidencia que "el paso por la institución" había dejado en los estudiantes y la forma en que éstos valoraban sus procesos de escolarización.

Impacto en la universidad

El conversatorio también tuvo efectos en los docentes y alumnos de la universidad que participaron del mismo. La experiencia del conversatorio operó como triangulación metodológica para aquellos docentes que tomaron el caso de la Escuela N como unidad de análisis de sus investigaciones en curso.

Se pudo apreciar la coherencia metodológica de la investigación–acción propuesta como metodología de trabajo del proyecto de extensión "Proyectos educativos a partir de la investigación–acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria". Da cuenta de ello la participación de docentes de la escuela y de la universidad en todo el proceso de investigación del cual el conversatorio es parte y específicamente, la planificación del conversatorio entre ambos grupos de docentes, destacando la participación de los estudiantes.

La experiencia implicó la consolidación del trabajo colabo-

rativo, interinstitucional e interdisciplinar, generando conocimientos teóricos y prácticos con respecto a la formación para el trabajo en escuelas secundarias.

Impacto en la comunidad educativa

El conversatorio fue una manera de mostrar y difundir el proyecto educativo de la Escuela N ante la sociedad, poniendo de manifiesto las características innovadoras de la propuesta, respecto de la forma en que articula la educación secundaria con talleres de formación profesional enmarcada en los preceptos de la Economía Social. De modo que, la Escuela N es una propuesta alternativa a la educación secundaria tradicional, ya que se hace hincapié en la formación para el trabajo de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos e inculcando los valores de la Economía Social. Además, la experiencia de la Escuela N, muestra la manera en que se concreta la inclusión de jóvenes de sectores bajos en el sistema educativo formal, brindándoles la posibilidad de buscar diversas alternativas para proyectar sus vidas en esta sociedad, con las ventajas que pueden ofrecer los conocimientos prácticos, haciéndolos protagonistas de sus vidas en el sentido de que puedan adquirir cada vez más autonomía.

Reflexiones Finales

Resultó muy valiosa la participación de los estudiantes en el conversatorio, quienes además fueron protagonistas del mismo. En efecto, cabe destacar que los alumnos armaron por su propia cuenta los contenidos que presentaron ese día. De esta manera, aquello que valoraron –tanto positiva como negativamente– de la institución no fue condicionado por el discurso de los docentes o directivos de la escuela. De la misma forma, los jóvenes destacaron como constructiva, y de gran aprendizaje, su participación en el Primer Simposio.

El espacio del conversatorio fue revelador para los diversos actores que participaron de él. La posibilidad de reflexionar sobre una propuesta o alternativa de escuela secundaria generó la necesidad de fortalecer e institucionalizar las propias prácticas de la Escuela N, así como modificar ciertos aspectos de las mismas en pos de generar una educación que atienda las necesidades de los alumnos y fortalecer el proyecto de transmisión de valores de la Economía Social.

> La educación tiene una misión que le es propia: perfeccionar al hombre. Pero para cumplir esta misión se hace necesario que la educación asuma una escala de valores hacia la cual dirigir su proceso perfeccionador. Es innegable que el cooperativismo tiene una concepción del hombre, del mundo y de la historia que le permite sustentar una doctrina y un plan concreto de acción en donde la educación aparece como un medio fundamental. (Montes et al., 2005, p. 3)

El debate y la interacción entre alumnos, docentes, profesores y público en general, contribuyó a re–pensar lo que entendemos por educación en la actualidad, o ¿qué tipo de educación queremos construir como sociedad?

> Ante una nueva forma de pensar formación y capacitación que proponga una pedagogía activa que se construya colectivamente, se necesita otra definición del concepto educación. Por lo tanto entendemos que educación es mucho más que un conjunto de acciones organizadas con el objetivo de transmitir informaciones y valores. Educación es un proceso abierto, en el cual aprender y conocer son parte de un fenómeno que nos envuelve y tiene que ver con nuestro vivir. Educar en ese sentido es construir espacios de convivencia deseables para el otro de forma que podamos convivir de cierta manera particular (emancipada y autónomamente) y en esa convivencia ambos, educador y alumno se transformen de manera congruente). (Montes et al., 2005, p.6)

El conversatorio motivó a pensar en la posibilidad de transformar la escuela secundaria en general, crear nuevas alternativas, más significativas para las vidas de los alumnos y que favorezcan su autonomía.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.

Edwards, V. (1988). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. *Temas Universitarios*, 12, 49-62.

Romero, R. (1987). *Grupo, objeto y teoría*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.

Frassa, J. (2005). El mundo del trabajo en cambio. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas del trabajo en un estudio de caso. Ponencia presentada en *7mo. Congreso de especialistas en estudio del trabajo: Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades.* ASET. Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto.

Garino, D. (2016). Formación para el trabajo en escuelas secundarias generales: la innovación como estrategia de inclusión educativa. *Novedades Educativas* (306), 62-68.

Jacinto, C. (2016). ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes? *Novedades Educativas* (308), 42-45.

Montes, V.L.; Ressel, A.B.; Silva, N.C. y Coppini, V. (2005). *Nuevas formas pedagógicas para la formación, capacitación e información en organizaciones de la Economía Social y Solidaria.* Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43876/Documento_completo.pdf?sequence=1

Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*(1), 5-9.

Anexo

II Subjetividades y saberes en disputa

Jóvenes, sexualidades y derechos. Educación Sexual Integral en escuelas secundarias

Gisela Moschini, Mariana Cazorla**, Edith Martínez***,*
*Mercedes Melo****, María Rubio*****,*
*Carmen Curruqueo****** y Rocío Fanessi*******

¿Por qué hablar de educación sexual integral en las escuelas secundarias?

A más de diez años de haberse sancionado la Ley de Educación Sexual Integral 26.150,[1] se advierte que el cumplimiento de esta normativa, en todos los niveles del sistema educativo, constituye un desafío político ineludible. Por su parte, la obligatoriedad de la educación secundaria[2] reconfigura la marca selectiva de su origen en pos de democratizar el

* Profesora en Ciencias de la Educación (Becaria doctoral IPEHCS–UNCo– CONICET–FACE)
** Profesora en Ciencias de la Educación (C.P.E.M N° 56– I.F.D.N° 5)
*** Profesora en Ciencias de la Educación (E.P.E.T N° 8– CPEM N° 47)
**** Licenciada en Psicología (docente e investigadora FACE–UNCo)
***** Profesora en Ciencias de la Educación (Docente y Becaria de iniciación en investigación FACE–UNCo)
****** Estudiante de la carrera de Psicología (FACE– UNCo)
******* Estudiante de la Licenciatura en Servicio Social (FADECS–UNCo).

[1] Establece en su art. 1: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos".

[2] Según lo estipula la Ley de Educación Nacional N° 26. 206/06.

acceso e instaura nuevos interrogantes en relación a sus sentidos. Frente a dicha trama legal renovada, la escuela secundaria se perfila como un espacio privilegiado para el ejercicio y validación de derechos de lxs[3] estudiantes. De este modo, asistimos a un momento propicio para reflexionar sobre el tratamiento curricular e institucional de las sexualidades juveniles. Si bien podemos reconocer deudas y omisiones al problematizar la sexualidad como un contenido escolar, destacamos que muchas han sido las acciones desarrolladas en el transcurso de la última década que merecen ser discutidas.

Nuestras propias biografías escolares y trayectorias laborales nos permiten reconocer la coexistencia de disímiles formas de abordar la educación sexual. Esta última, entonces, se configura como un terreno conflictivo en el cual los distintos sujetos sociales del desarrollo curricular[4] resuelven de modo heterogéneo situaciones vinculadas con los cuerpos, las relaciones de género, las masculinidades, las subjetividades no heteronormativas, la circulación del deseo, el placer, la afectividad, etc. Así, la inestabilidad de las propuestas institucionales para implementar la ESI, o la indiferencia en algunos casos, da por resultado un escenario complejo y fragmentado. Si bien se percibe cierto consenso en relación a la importancia de trabajar este tema, a su vez, existen dificultades vinculadas con los abordajes pedagógicos. En la actualidad, aún predomina el modelo tradicional centrado en la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión genital, amparado en una concepción *biologicista* y binaria de la sexualidad (Felitti, 2009, Morgade, 2011, Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

A partir de las ideas expuestas, nos propusimos en el marco del simposio habilitar un espacio de intercambio, refle-

[3] El empleo de la "X" evidencia la posición crítica de las autoras frente al lenguaje sexista, denunciando el uso abusivo del masculino genérico.

[4] De Alba (1991) remite con dicha expresión a los sectores propiamente educativos (educadores, alumnxs, familias, autoridades) que en el desarrollo procesal práctico de un currículum le imprimen características singulares.

xión y debate sobre la base de una serie de interrogantes. "¿De qué sexualidad se habla en las escuelas?", "¿qué obstáculos y posibilidades emergen en la implementación de la ESI?", "¿quiénes hablan de sexualidad?", "¿con qué enfoque?", "¿con cuáles estrategias pedagógicas y didácticas?" En tanto parecen preguntas simples, esconden respuestas inciertas, muchas de las cuales producen efectos en la cultura escolar[5] que obstaculizan un tratamiento integral.

Entendemos que la masificación y extensión de los años de escolaridad posibilita el ingreso de nuevos públicos a la escuela secundaria (Jacinto y Terigi, 2007) y esto se conjuga con múltiples formas de ser joven. Sabemos, además, que la escuela es un ámbito privilegiado para la subjetivación política[6] y la socialización con otrxs. Como afirma Morgade (2016), toda educación sexuada justa requiere un compromiso sustentado en el reconocimiento de las ciudadanías sexuales[7]. Si desde los orígenes de la escuela secundaria se procuraba suministrar un velo a los deseos de lxs sujetos de la educación y del currículum (De Alba, 1991 y Puigrós, 1990) a través de regulaciones y controles sobre las emociones, las corporalidades o el placer (Foucault, 2008); hoy los debates y desafíos giran en torno al respeto, no solo de los derechos sexuales, sino también de la disidencia sexual y de género.

Por tal motivo, cabe interrogarse ¿quiénes y cómo se au-

[5] Diferentes líneas teóricas han llevado a cabo estudios sobre el modus operandi de las instituciones educativas, resaltando el carácter inalterable y reticente para promover cambios. La configuración de ciertos patrones de sentido que se producen y transfieren históricamente en la comunidad escolar han sido objeto de análisis y se los ha denominado bajo la categoría de cultura escolar (Viñao, 2002).

[6] Esta categoría permite sospechar de la noción moderna de sujeto racional y libre, no se trata de una estructura fija y cerrada sino de modos de subjetivación que devienen históricos, móviles, flexibles y en permanente lucha con otrxs (Deleuze; 1995).

[7] Cabe remarcar que por ciudadanías sexuales no adherimos a universalismos excluyentes sino a la propuesta de democracia radical y performatividad de género sostenida por Butler (1993), desde la cual se admite la dimensión de conflicto inherente a la política y la importancia de la lucha por el reconocimiento de las subjetividades abyectas– no normativas. Dicho reconocimiento es posible a través de la deconstrucción del orden simbólico.

torizan a "sacar del closet" a la ESI?[8] La implementación de dicha política educativa difícilmente pueda edificarse sobre la base de modelos o recetas universales. Por tal motivo, la dimensión de la microfísica escolar es crucial para conocer no solo las estrategias y tensiones producidas en el proceso de apropiación institucional, sino también las dinámicas de *agenciamientos* posibles de lxs sujetos (Ezpeleta, 2014).

Un punteo sobre los propósitos del conversatorio

El objetivo general del conversatorio giró en torno a la posibilidad de "debatir, conversar y problematizar cómo estamos abordando la ESI en las escuelas secundarias". Por su parte, los objetivos específicos se estructuraron a partir de dos ejes. El primero, centrado en la convivencia y las disputas en relación a lxs cuerpos y las sexualidades en la escuela y, el segundo, focalizado en experiencias y/o proyectos puntuales de ESI para pensar las tensiones suscitadas en la implementación. A través de la postulación de los mismos nos propusimos "problematizar aspectos de la convivencia escolar que suponen el abordaje de la ESI de forma transversal"; "intercambiar y compartir experiencias pedagógicas y didácticas en espacios curriculares específicos en los cuales se realicen diversos tratamientos sobre la temática" e "identificar qué entendemos por educación sexual integral a través del intercambio de experiencias implementadas en las escuelas".

[8] "Salir del closet" es un modismo que se ha utilizado para referir a quienes dejan de ocultar su orientación sexual no–hegemónica por temor a la estigmatización y deciden hacerla pública. Lejos de constituir un acto individual, creemos que se trata de una práctica político–pedagógica que visibiliza diferentes colectivos y movimientos periféricos. En el presente escrito intentamos hacerla operar como una analogía para interrogarnos cómo un saber subordinado se va instaurando como un saber posible de ser nombrado en las escuelas. Poder desandar este trayecto implica renunciar a pensar en términos lineales, de causa y efecto, para reconocer permanentes fuerzas en tensión que pujan por normalizar saberes, prácticas, modos de expresar la sexualidad en la esfera escolar, etc.

Jugar lxs cuerpos: ¿cómo nos toca la ESI?[9]

En relación a las actividades, en un primer momento, se planificó el trabajo con dinámicas grupales en las cuales el juego y lxs cuerpos cobraron relevancia. Las dinámicas proponían el desplazamiento por el espacio para generar un ambiente de trabajo descontracturado. A medida que lxs participantes iban ingresando, la distribución de estribillos de canciones infantiles tradicionales ofició como una especie de contraseña para luego agruparse. Así, al escuchar la letra tarareada por una coordinadora, la propuesta era sumarse cantando, a la par de juntarse entre pares para luego trabajar en pequeños grupos. El temario seleccionado[10] no constituyó un objeto de análisis en sí, pero pretendía instalar la pregunta por el rol de estas "folclóricas composiciones" al momento de reforzar la transmisión de estereotipos de género.

Una vez que se conformaron diferentes subgrupos, se indicó formar una ronda y representar, sin hablar, las consignas que iba recitando una de las coordinadoras. "Cuando pienso en mi mejor amigx, me toco". Muchos participantes ante esta consigna se tocaron el corazón. "Cuando pienso en un clima cálido me toco". Muchxs simularon abanicarse o cubrirse la cara con las manos del sol. "Cuando pienso en que tengo hambre me toco". La mayoría se tocó la panza o la boca. "Cuando pienso en ESI me toco". Ante esta última consigna lxs participantes parecían desorientadxs, se miraban entre ellxs, se escucharon carcajadas y sus rostros expresaban un halo de duda. Algo significativo fue que en ese momento ningunx se tocó alguna parte del cuerpo, a excepción de la coordinadora que contorneó su figura de arriba abajo. Inmediatamente, otra participante si-

---

[9] Cabe remarcar que el trabajo de registro descriptivo fue realizado por las estudiantes que participaron de la coordinación del conversatorio, a saber: Curruqueo, Carmen y Fanessi, Rocío.

[10] Se detalla el temario de canciones: Arroz con leche; La Farolera; Manuelita; La mona Jacinta; El viajar es un placer; Tengo una muñeca vestida de azul; Muy buen día, su señoría. Mantantiru–Liru–Lá!; Cinco lobitos.

muló frotarse los pechos pero sin tocar los mismos. Ante la acción descripta algunxs copiaron tímidamente el gesto.

Luego de esta actividad, lxs integrantes volvieron a conformar los subgrupos, se presentaron y comentaron cómo se habían sentido y qué les había ocurrido con las técnicas realizadas anteriormente. Transcribimos algunos comentarios. "En la segunda técnica no sabía que tocarme". "Esperaba ver que hacía la coordinadora (…) que ella haga y yo la seguía". "El concepto de ESI fue muy amplio para saber qué tocarnos". "A mí me llamó la atención los pocos hombres en este conversatorio y cuando dijeron ESI no me toque nada", entre otros.

Esta dinámica intentó actuar como un disparador para interpelarnos cómo "nos toca la ESI". ¿Sentimos pudor o vergüenza y se frenó el juego?, ¿el modo de actuar de lxs participantes puede asociarse a una especie de efecto placebo de viejos tabúes? Cuando se trabajan temáticas vinculadas a la sexualidad se activan mecanismos de autoregulación que pretenden suavizar determinadas conductas, consideradas inapropiadas socialmente para manifestarse en público. Si de la educación sexual se encargó mayoritariamente la asignatura Biología al distinguir el aparato reproductor femenino y masculino, el no tocarse podría develar una concepción de sexualidad tradicional desde la cual la misma ha sido reducida a la genitalidad. Esto se sostiene, como critica Butler (1993), en la exaltación de un dato natural dado, desconociendo los efectos de poder de los discursos hegemónicos en la materialización de lxs cuerpos.

Nunca como hoy ha sido tan evidente que el cuerpo que nos aloja y nos identifica es una obra cultural, una 'producción' inmersa en una red material y simbólica en la que intervienen tanto relaciones económicas y políticas como tradiciones y valores, hallazgos científicos y tecnológicos, expectativas, deseos y proyectos. (Morgade y Alonso, 2008, p 11).

Experiencias disidentes en escenarios escolares

En un segundo momento, los pequeños grupos debían seleccionar y describir una experiencia que conocieran, o de la cual hayan participado, relacionada con la ESI. Para describir la misma se propuso hacer foco en los siguientes interrogantes: "¿se realizó a nivel institucional?" "¿Hacia quiénes fueron dirigidas?" "¿Quiénes la llevaron adelante?" Explicitar brevemente el propósito. "¿Cuánto duró?", y si utilizaron recursos, "¿cuáles?" Luego se les pidió que completen un anagrama en un afiche con la palabra sexualidad. Por cada letra se solicitó anotar un significante que refleje sentidos, dimensiones, aspectos de la sexualidad. Se indicó escribir con un color las dimensiones más relevantes en la experiencia seleccionada y escribir con otro color aquellas reflejadas en menor medida.

En un tercer momento, se relataron las experiencias elegidas y se expusieron los anagramas que sintetizaban lo elaborado al interior de cada subgrupo, propiciando el debate grupal. Entre las experiencias narradas, aquellas con un alto grado de planificación se apoyaron sobre ciertas condiciones que permitieron sostenerlas en el tiempo. Por ejemplo, una escuela secundaria del interior de la provincia de Neuquén trabajó la temática comprometiendo a gran parte de la comunidad educativa. Esto fue posible en el marco de un proceso de construcción curricular que reconoce la remuneración de horas de trabajo para realizar actividades de corte institucional. También se comentó un proyecto desarrollado en el nivel primario, señalando aspectos positivos relativos a las condiciones laborales, entre los cuales se destacó la concentración de carga horaria docente como un facilitador al momento de planificar talleres de ESI de manera conjunta, entre equipo directivo y docentes. Por último, se socializó otra experiencia de la provincia de Río Negro en el turno vespertino,[11] que recibe estudiantes que por diversas ra-

[11] Dicha modalidad constituye otro circuito de finalización de estudios secundarios. Actualmente se registra un aumento de población joven en la matrícula, quebrando su carácter distintivo como modalidad exclusiva para población adulta.

zones quedan marginados de la modalidad diurna. Se discutió cómo la heterogeneidad etaria de lxs estudiantes, que oscilan entre dieciséis y más de treinta y cinco años, puede habilitar el intercambio de múltiples y variadas formas de expresar la sexualidad en función de las singulares experiencias de vida.

Si bien el simposio promovía específicamente el debate sobre la educación secundaria, se recuperaron experiencias de otros niveles y modalidades intentando localizar problemáticas que remitan a la peculiaridad de cada uno/a. Esto permite preguntarnos, o al menos dejar un interrogante abierto, acerca de la articulación de niveles en torno al trabajo con la ESI. Dentro de esta discusión, se señaló la dispersión y variedad de modelos de abordaje promovidos desde estos niveles, lo cual genera desiguales punto de llegada y de partida de lxs estudiantes cuando ingresan a los primeros años de la escuela secundaria.

En relación a las estrategias didácticas y actividades descriptas, podemos destacar aquellas que invitan a lxs alumnxs del ciclo superior a realizar un trabajo de investigación, por ejemplo sobre enfermedades de transmisión genital, o a elaborar un video y luego transferirlo a estudiantes del ciclo básico a modo de campaña de concientización. De esta forma, la metodología elegida promueve la formación de "alumnxs tutores" o equipos de "promotores estudiantiles". En este caso, se concibe a lxs alumnxs como principales gestores y productores de saberes, lo cual es importante, sin embargo, cabe remarcar que es fundamental la orientación que lxs profesores puedan hacer en este proceso. En paralelo, aparece otra problemática, vinculada al peligro de desvalorizar los saberes que portan lxs estudiantes del ciclo básico, motivo por el cual creemos que también es necesario habilitar el diálogo genuino entre pares, para propiciar formatos horizontales de tratamiento de la sexualidad que desafíen el modelo tradicional de enseñanza.

Otras actividades relatadas proponían la realización de murales, la programación de una radio abierta, un foro itinerante de ESI y/o la participación en la vida política local. La asistencia a la marcha "Ni Una Menos" se destacó porque permitió

en las instituciones el trabajo previo y posterior sobre el sentido de la misma. El eje vertebrador de este tipo de acciones estaría centrado en la comunicación y en el deseo de dejar rastro a través de una producción audiovisual, estética o al caminar las calles, visibilizando consignas que promueven la implicación estudiantil en la cultura política.[12] También la convocatoria a miembros de la comunidad para acercarse a las escuelas, como el caso de la Mesa por la Igualdad,[13] es un recurso al que apelaron lxs docentes, lo cual promueve lazos con otras organizaciones y movimientos sociales. Estos acercamientos generan vínculos de lxs estudiantes con discursos contra–hegemónicos de colectivos segregados, que muchas vecen lxs invitan a cuestionar las construcciones y formas más tradicionales de vivir la sexualidad.

Por último, el trabajo en equipos pedagógicos por áreas o interáreas, apareció como una estrategia atractiva de apoyo mutuo entre colegas, desplazando el clásico organigrama de simultaneidad en el aula, centrado en la figura de un único docente frente a un grupo de alumnxs pretendidamente homogéneo. Este trabajo en duplas parece disipar ansiedades, temores y pudores a la hora de tocar ciertos temas, apaciguando el miedo a dar respuestas desde la soledad característica del rol docente.

En síntesis, el cómo abordar estos temas queda circunscripto a la complejidad de los aspectos que integran la sexualidad. Entre los temas abordados se mencionaron el *bullying,*[14] trata de mujeres, paternidad, maternidad y escolarización, anticoncepción y enfermedades, violencia en el noviazgo… un mix

---

[12] Para un análisis más profundo en dicha temática se recomienda el capítulo publicado por Machado, Luciana (2013) Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En A. Hernández y S. Martínez (coord.) Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo. Gral. Roca: Publifadecs, pp. 217–244. ISBN 978–987–1549–64–1.

[13] Asociación Civil que trabaja por la Inclusión, la Diversidad, la Igualdad y los Derechos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans de Neuquén.

[14] Se recomienda leer los aportes de la Dra. Carina Kaplan en relación a las formas de violencia escolar y su crítica al bullying como término trillado que criminaliza a niñxs y jóvenes.

de viejos y nuevos temas de la agenda política, que recuperan una perspectiva jurídica en defensa de los derechos sexuales y reproductivos, el derecho a la escolarización de madres adolescentes, el repudio a la violencia de género o discriminación de todo tipo, etc. Sin embargo, estos tópicos desestiman, en gran medida, aspectos placenteros que parecen constituir algunas de las deudas o desafíos actuales a la hora de hablar de ESI en las escuelas *sin pelos en la lengua.*

De lo expuesto anteriormente se desprende que las experiencias narradas por los diversos grupos nos permiten identificar una variedad de propuestas disidentes entre sí, en relación, al menos, con tres aspectos. En primer lugar, el grado y amplitud de los contenidos y temáticas abordadas, algunas más circunscritas al cuidado y autoconocimiento del cuerpo, la salud sexual y reproductiva. Otras más orientadas hacia un enfoque de derechos y la prevención de abusos o múltiples violencias y, por último, otras ligadas a situaciones de la convivencia cotidiana que desafían la vida escolar, en tanto sucumben los límites entre lo público y lo privado, lo prescripto y lo prohibido en el espacio escolar.

En segundo lugar, la duración en el tiempo de las propuestas difiere en función de si se realizaron en un par de encuentros o si se sostuvieron a lo largo del ciclo lectivo. Es decir, algunas pertenecieron a un proyecto institucional y otras intentaron dar repuestas específicas a emergentes o episodios que acontecen inesperadamente.

En tercer lugar, el grado de formalidad de las normas y la fijación de los espacios específicos de abordaje de la ESI a la estructura escolar. Es decir, si existen y se aplican normas escritas, pautas o regímenes de regulación o sanción de conductas ligadas a la sexualidad. Por otro lado, si hay talleres, tutorías, materias obligatorias u opcionales para el abordaje de la ESI y, en caso de existir, si estos espacios están financiados por programas específicos o tienen su origen en iniciativas y acuerdos institucionales.

Posteriormente al relato de experiencias, una de las coor-

dinadoras presentó brevemente algunas conclusiones sobre el trabajo de tesis en curso, retomando reflexiones y análisis parciales de su trabajo de campo e investigación. Se fue hilvanando la exposición con las experiencias relatadas en los diferentes grupos, visibilizando recurrencias, tensiones, desafíos y limitaciones relativas a la propia idiosincrasia de la cultura y gramática escolar[15] (Tyack y Cuban, 2002). Entre dichas recurrencias podemos destacar cierta flexibilidad en la forma escolar[16] para diagramar propuestas que permiten trabajar dichos temas. A su vez, se pusieron de relieve las relaciones de poder–saber que se entraman al momento de disputar con otros saberes, prácticas y costumbres arraigadas en el núcleo duro de la cultura escolar, convertidas en convenciones y normas difíciles de mutar.

En un quinto momento, a partir de las experiencias comentadas, se clasificaron las dimensiones de la sexualidad que se abordaron en las mismas, según lo estipula la legislación.[17] Del análisis colectivo surgió la conclusión de que las dimensiones menos abordadas y más ignoradas, por la incomodidad que comportan, son la afectiva, incluyendo aquellos aspectos ligados al placer y las perspectivas de género.

---

[15] Por gramática escolar Tyack y Cuban (2002), refieren a aquellas características arraigadas del sistema y puntualmente del nivel medio, que responden a un conjunto de principios y reglas que rigen las instituciones. Podemos mencionar la designación de docentes por disciplinas, la organización del trabajo por hora de clase y la rigidez del calendario escolar.

[16] Por forma escolar entendemos un conjunto medianamente homogéneo de características difíciles de transformar en relación a la organización de los tiempos, los espacios, el disciplinamiento, la selección de contenidos, los materiales y recursos de aprendizaje, los sistemas de evaluación, los regímenes de asistencia, la cultura común, la formación del profesorado, etc. (Southwell, 2008)

[17] Las dimensiones estipuladas en los documentos curriculares se clasifican en: reconocer las perspectivas de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. Cabe remarcar la interrelación entre las mismas. Sabemos que dichas dimensiones poseen un carácter arbitrario y parcial pero aún así reflejan algunas conquistas en el campo educativo.

Afectos y cuerpos que inquietan

La experiencia elegida por el grupo "La Farolera" es la seleccionada para el análisis. Según los registros de las coordinadoras que participaron en este grupo, la conversación retomó la preocupación por la recurrencia de las demostraciones de afecto de lxs alumnxs en la escuela. A continuación se transcribe fielmente el escrito redactado y luego leído por el grupo en la instancia de plenario.

> *Nivel medio. Zona centro. Cipolletti. Una profesora ingresa al aula, comienza a dar su clase y por el grito y abucheo de los estudiantes descubre una pareja "chapando" intensamente. Ante esto ella les llama la atención sacándolos del aula. Mantiene una conversación con los chicos y les aclara que están en el colegio y tienen reglas que cumplir. Ellos se justifican: se estaban reconciliando. Vuelven a la clase, los separa de lugar y al terminar la clase la profesora se dirige a la dirección, comunica lo sucedido y organizan una reunión con los padres. El reto más grande recayó sobre la mujer. Los padres del varón justificaron su acto por ser adolescentes.* (Grupo compuesto por tres docentes de Nivel Medio. 21 de septiembre de 2016).

Haciendo *zoom* sobre las prácticas: la sanción de la sanción

La lectura del escrito anterior en la instancia del plenario suscitó una serie de reacciones que nos permiten identificar dicho momento como el más disruptivo del conversatorio. Interesa para el análisis la escasa respuesta de lxs participantes, por un lado, y el tenor de las pocas intervenciones que se vislumbraron refractarias a lo que se exponía, y se mostraron ligadas al rechazo y sanción del relato.

El grupo "La Farolera" seleccionó una experiencia que refleja un modo de intervención posible ante una demostración de afecto de una pareja de estudiantes. Este acontecimiento que

irrumpe en el aula permite poner a operar analíticamente los principios vertebradores de la ESI y de los debates actuales suscitados sobre las nuevas formas de pensar la convivencia escolar. Interpretamos que la actuación ante dicho episodio se encuentra arraigada en viejos modelos hegemónicos, que Litichever (2008) denomina "modelo de disciplina", en el cual el foco está dirigido al control y vigilancia de las acciones individuales, en este caso para que lxs alumnxs no vuelvan a besarse en clase. ¿La separación del aula de lxs estudiantes es el único camino posible? ¿Cómo abordar este tipo de transgresiones apelando a otros niveles de participación de todxs lxs presentes? Entendemos que un análisis más profundo nos interpela y expone a una perpetua contienda para delimitar y consensuar algunas conductas deseables y otras repudiables en la esfera escolar.

La respuesta adoptada en la escena narrada apelaría a una "supuesta" autoridad moral de la familia y del equipo directivo para señalar el accionar de lxs estudiantes. Probablemente muchxs de nosotrxs podríamos haber adoptado la actitud de la docente, siguiendo la misma secuencia de pasos. Algunas respuestas más contemporáneas podrían ubicarse en el otro extremo. ¿Qué hubiese pasado si dicha docente desestima o ignora lo sucedido? En este punto, una actitud crítica requiere problematizar los estilos *laissez faire* que se han ido instalando como puntos de fuga de esas tradiciones rígidas. Ignorar esconde la cara del desamparo (Zelmanovich, 2003), supone la renuncia a la construcción de lo común y al sostenimiento de límites justos que respeten los derechos de todxs. La reconfiguración de los límites entre lo público, lo privado y lo íntimo en el orden de lo escolar ha generado un desconcierto que nos deja a merced de criterios desiguales.

El principio educativo de uniformar pautas de comportamiento conlleva la intención de estandarizar cuerpos y conductas. La igualdad como sinónimo de homogeneización (Dussel y Southwell, 2004) es una construcción histórica nodal del discurso pedagógico moderno así como del dispositivo curricular

de los sistemas educativos nacionales (Caruso, Dussel y Pineau, 2002). Esta clase de mandatos siguen operando en la subjetividad y organizando algunas de las regulaciones institucionales, disparando tabúes que obturan, muchas veces, el tratamiento explícito de la sexualidad en el aula. No podemos borrar la historia, debemos conocerla, cuestionarla e identificar en nuestras propias respuestas rastros y retazos de estas prescripciones a la hora de convivir con nuestrxs estudiantes.

Algunos interrogantes surgen de la reflexión en torno a la experiencia, ¿por qué molestan las demostraciones de afecto en el aula? Si tanto repudiamos las múltiples formas de violencia que se expresan en el ámbito escolar ¿por qué un gesto amoroso como una reconciliación nos desconcierta? ¿Por qué hay demostraciones de afecto que inquietan? ¿Se trata de exhibiciones inapropiadas? ¿Cuál es el límite?, ¿*"chapar" intensamente*? ¿Qué discursos circulan en relación a la reputación de estxs alumnxs? Lopes Louro (1999) postula que en la escuela se ejerce una pedagogía de la sexualidad que legitima determinadas prácticas y discursos sexuales y reprime o margina otros. Esta escena da cuenta de algunos intersticios o espacios de fuga desde los cuales lxs estudiantes se rebelan y desafían el control sobre sus cuerpos, instaurando modos disonantes de manifestar la sexualidad ligados a la no anulación del deseo. Las formas de vigilancia más o menos explícitas y un arco diverso de tecnologías de autogobierno, modulan las experiencias diarias de lxs alumnxs, así como sus lazos intersubjetivos entre compañerxs y profesorxs, al tiempo que disparan respuestas y *agenciamientos* de diverso tenor (Elizalde, 2014).

El gran desafío es ¿cómo conversar con lxs estudiantes acerca de estos temas? Quizás ensayar otras formas de respuesta a esta situación no arroje fórmulas exitosas, tampoco creemos en las mismas, pero sí permita ubicar al grupo de pares como partícipes y evite hacer recaer todo el peso de la penalidad en esa pareja por un beso furtivo. ¿Por qué el resto *abuchea*? ¿Los compañerxs son meros y pasivos espectadores? ¿Es posible esta pasividad? ¿La profesora es la única habilitada para sancionar?, o ¿el grupo de pares puede incomodarse, repudiar,

aplaudir y/o disfrutar de esa escena? Un camino posible es el diálogo entre todxs lxs presentes para construir una autoridad pedagógica sustentada en acuerdos colectivos y democráticos (Hernández, 2016). Esto puede ser leído como una pérdida de tiempo por apartarse de la planificación de contenidos prevista para la clase, pero, contrariamente, puede posibilitar la discusión y negociación de un contrato de convivencia que incluya las voces de estudiantes y profesores.

Ahora bien, cuando el grupo "La Farolera" terminó de comentar la experiencia seleccionada, una sola intervención descalificando el modo de abordar y resolver la situación bastó para anular la conversación. La salida a la incomodidad generada frente a lo expuesto fue la clausura del debate. Así, se censuró toda posibilidad de diálogo, instaurando una dinámica sancionadora de la experiencia a través de miradas inquisidoras y murmullos entre lxs presentes. Por lo tanto, se activó una especie de silencio consensuado sin consensuar.

Tal vez el temor colectivo fue caer en la descalificación personal hacia quienes contaron esa experiencia, igualmente la desautorización se activó a través de un prolongado silencio. El escape al mismo fue el salto abrupto, cediendo la palabra a otro grupo. La sanción aplicada sobre lo relatado desencadenó la huida de aquello que parecía resultar insoportable. Para evitar la confrontación enmudecimos y nos perdimos la posibilidad de pensar qué alternativas y herramientas tenemos a mano para dirimir los bordes de lo público, lo privado, lo autorizado, lo universal, lo particular, la producción de igualdad, etc.

Como no se pudieron sostener contraargumentos a lo relatado, el dispositivo "conversatorio" generó un efecto de silenciamiento, marcando un límite a lo que hasta ese momento si se había podido conversar. Si bien en el desarrollo del conversatorio la sanción obturó la posibilidad para discutir posturas, visiones, opiniones contrapuestas, conflictivas y o provocadoras,[18] una vez finalizada la actividad pudimos como grupo co-

[18] Estos objetivos se encuentran fundamentados en la Segunda Circular del Simposio.

ordinador producir nuevas preguntas y problemas, que esperamos puedan contribuir al proceso de estudio de la escuela secundaria. Creemos que muchxs participantes también se habrán ido reflexionando por qué esa experiencia operó como "chivo expiatorio" de nuestras dificultades para sortear algunos temas relativos a la transversalidad de la ESI.

Educación Sexual Integral y convivencia escolar

Desde una perspectiva micropolítica del poder (Narodowski, 1996), el texto legal *per se* no alcanza para modificar las prácticas. Por lo tanto, la obligatoriedad de la ESI por sí misma, aún apelando a un cambio curricular, no modifica tradiciones ni reglas de la cultura escolar. En síntesis, las experiencias compartidas dan cuenta de la singularidad que la ESI, como encuadre macro, adopta en cada escuela y la importancia que comporta analizar esta dimensión de las prácticas.

Pensar y reflexionar acerca de las normas de convivencia escolares se constituye en un reto en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. La masificación del nivel nos interpela a pensar modos de abordaje cualitativamente distintos de los tradicionales. La convivencia en las escuelas secundarias se ha sustentado en un modelo que Barreiro (2007) caracteriza como "Normativo–Individualista–Punitivo".[19] La autora sostiene que este modelo, constituido en hegemónico en el campo educativo, asume una concepción verticalista de la autoridad y fomenta la obediencia como valor supremo, por lo que proscribe el disenso en el ámbito escolar, educando para una "adaptación conformista". La concepción de educación que subyace se rela-

[19] El aspecto Normativo se sustenta en el supuesto de que todo sujeto debe cumplir con un conjunto de Normas que han sido establecidas tanto en la sociedad como en cada institución. El aspecto Punitivo establece que todo sujeto que ha sido "identificado como culpable" de no cumplir con la norma establecida, deberá recibir una "sanción como castigo". El aspecto Individualista es el que explica que todo incumplimiento/desobediencia a la autoridad que genere situaciones de indisciplina debe ser analizado como una conducta individual.

ciona con "moldear" la personalidad de los sujetos, enderezar, corregir.

En este sentido, la transgresión a la ley, al orden, a la disciplina se constituye en un problema individual y, por lo tanto, queda habilitada la posibilidad de expulsión. Entendemos entonces, que esta concepción tradicional respecto de la convivencia escolar es la que viene a garantizar el mandato fundador de la escuela secundaria: *"el de selección"*. Para Roldan (2013) "la obligatoriedad habilita y vuelve necesaria la revisión de los marcos normativos" (p.182). Es decir, mientras la escuela secundaria era un privilegio de ciertos sectores, la transgresión a la ley era un problema individual respecto del orden y la disciplina escolar. Ahora, la masificación abre el debate para pensar el lugar de "lo común". La autora remarca que si bien las normas no anulan los conflictos, permiten ofrecer a lxs jóvenes algunos sentidos posibles como piso a partir del cual empezar a discutir la vida en sociedad. Este piso ya no puede imponerse sino que debe consensuarse. Como la expulsión de estxs jóvenes que se besan ya no es posible, la sanción no comporta amenaza alguna ni tiene el mismo efecto subjetivante. La exhibición de la intimidad como espectáculo (Sibilia, 2008), pasa a ser uno de los fenómenos que representan un momento cultural de transición que anuncia una verdadera mutación en las subjetividades y de la emergencia de una renovada ética contemporánea. De allí que el debate y las respuestas representen un desafío que implica para todxs lxs que hacemos cotidianamente las escuelas conmover las certezas, comenzar a repensar y rediseñar nuevas y más democráticas maneras de habitar las escuelas.

Barreiro (2007) propone una manera de entender la convivencia escolar enmarcada en la perspectiva del derecho, que explicita como el modelo "Comprensivo–Humanista–Integrativo". Este modelo saca el foco de atención de la idea de disciplina como obediencia a la norma, para comenzar a pensar en los "climas" escolares promotores de la tarea. Más que identificar "culpables" frente a una situación disruptiva se intenta comprender por qué se producen los hechos, cuáles son las

motivaciones y las necesidades que están en juego, considerando la situación grupal en la que aconteció la problemática. Así, se considera importante analizar los desencadenamientos dinámicos que dieron lugar a la situación conflictiva, siempre desde una perspectiva grupal.

La coexistencia de ambos modelos en las prácticas escolares, dan cuenta de la complejidad y la necesidad de múltiples estrategias colectivas que posibiliten deconstruir las concepciones tradicionales en la arena política institucional de todas y cada una de las escuelas secundarias. Aquí radica la necesidad de analizar la ESI de la mano de los estudios y reflexiones sobre la convivencia escolar.

Reflexiones finales

La propuesta planificada fue construida por un equipo heterogéneo motivado por el interés de problematizar la implementación de la ESI en las escuelas secundarias. El armado del conversatorio resultó ameno en la medida en que pudimos distribuir roles, tareas y diagramar consignas abiertas para cumplir nuestros objetivos, principalmente, conversar acerca de qué se está haciendo en relación a la temática. Durante el encuentro algunas situaciones se apartaron del marco previsto, sin embargo, no obturaron la concreción el mismo. En el afán de sostener la dinámica del conversatorio, nuevo formato de discusión para quienes estábamos a cargo del mismo, desafiamos los límites del encuadre en pos de sostener un ámbito agradable de trabajo.

Por una parte, permitimos el ingreso abrupto de un grupo de participantes luego de cuarenta y cinco minutos de iniciado el espacio. Si bien se sumaron y escucharon el intercambio de experiencias no realizaron el total de las actividades, quebrando la lógica participativa y oficiando de espectadores sin tomar la palabra y sin que nadie se las cediera abiertamente. Por otra parte, el relato mencionado como disruptivo activó una especie de mecanismo defensivo que, lejos de dejar fluir el con-

flicto, generó un manto de silencio y no posibilitó el debate o al menos la exposición de otras posturas. Algunos temas se tocaron tangencialmente en los subgrupos y luego no fue posible, por una cuestión de tiempo principalmente, ahondar en el intercambio en torno a los mismos. Por ejemplo: ESI y discapacidad, nuevas juventudes, sexualidades y nuevas tecnologías de la comunicación y la información, abortos inseguros, etc. A conversar se aprende conversando y, a pesar de las dificultades esbozadas, esta propuesta significó la posibilidad de encontrarnos y pensar colectivamente.

Referencias Bibliográficas

Barreiro, T. (2007). *Conflictos en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Caruso, M.; Dussel, I. y Pineau, P. (2002). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Deleuze, G. (1995). Posdata sobre las sociedades de control. En: Deleuze, G. *Conversaciones* (pp.277-286). Valencia: Pretextos.

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor N° 1*. Recuperado de www.me.gov.ar/**monitor**/nro1/dossier1.htm

Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. En *Revista Intersecciones en comunicación 8*, pp 31- 50. Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA-Argentina.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 9 (21), pp 403-424.

Felitti, K. (2009). Difundir y controlar: iniciativas de educación sexual en los años sesenta. En *Revista argentina de estudios de juventud*, Vol. 1 (1). En: perio.unlp.edu.ar.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Hernández, A. (2016). Insultos, injurias y agravios. Sujetos sociales del currículum en disputa. En Kaplan, Carina (coord.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 141 -149). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, UNESCO-IIPE, Editorial Santillana.

Litichever, L., et. al (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década, Vol. 16 (28),* 93- 121. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362008000100006

Lopes Louro, G. (1999). *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autentica, Belo Horizonte.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Morgade, G. (Coordinadora). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

_____ (Coordinadora). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Narodowski, M. (1996). La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Roldan, S. (2013). La informalidad como "norma". Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En A. Hernández y S. Martínez (coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo (*pp. 181-216). General Roca: Publifadecs.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Southwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. En *revista Propuesta Educativa*, Vol 2 (30), pp. 23- 35. Buenos Aires, Flacso.

Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Viñao, A (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.

Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Manantial, UNFPA.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel & S. Finocchio (comps). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (p.p 49-64). Buenos Aires, Argentina: Fondo de la cultura económica.

Legislación:

Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006

Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150, sancionada en octubre de 2006

II Subjetividades y saberes en disputa

La escuela secundaria, varones y mujeres: Develar la ficción de la igualdad en la escuela para entender un mercado laboral desigual.

*Rosario Jimenez**

Introducción

Para abordar integralmente el problema que nos ocupa: la escuela secundaria, la formación para el trabajo que ofrece y las trayectorias laborales juveniles a las que abona, no se puede dejar de lado el análisis de la institución escolar con perspectiva de género. Todas las instituciones tienen una definición acerca de la cuestión de género, tanto cuando ésta se trata de abordar, como cuando no, explícita o implícitamente. Por lo tanto, es fundamental estudiar a la misma con "las gafas violetas", es decir: haciendo funcionar la categoría de género.

La importancia de abordar esta problemática radica, en primer lugar, en que esta institución es un dispositivo que transmite modelos socialmente disponibles para una identificación de los y las jóvenes en términos de hombre y mujer, que consecuentemente aportan a una determinada configuración del mercado laboral. En efecto, es la escuela media una de las instituciones claves para entender la división sexual del trabajo.

* Estudiante de la carrera *Licenciatura en Sociología* en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.

Pero además, en que la escuela secundaria como institución se posiciona y aborda la realidad frente a la que se para de cierta manera, explícitamente o no. Por lo tanto, es importante tratar de comprender aquellas problemáticas sociales a las que se enfrentan las instituciones, para develar cuál es el posicionamiento o abordaje que hacen las mismas. Con el planteo de la historiadora feminista Joan W. Scott (1986) en su artículo *El género: una categoría útil para el análisis histórico* resulta muy sencillo entender que, así como otras categorías (clase, raza), el género es parte constitutiva y organizadora de las desigualdades que existen en nuestra sociedad. La historiadora nos introduce a pensar esto a partir de la sencilla pregunta: "¿Cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas? (…) Las respuestas dependen del género en tanto que categoría analítica." (p. 1058). Y más adelante plantea:

> Necesitamos una visión más amplia que incluya no sólo a la familia sino también (en especial en las complejas sociedades modernas) el mercado de trabajo (un mercado de trabajo segregado por sexos forma parte del proceso de construcción del género), la educación (las instituciones masculinas, las de un solo sexo, y las coeducativas forman parte del mismo proceso) y la política (el sufragio universal masculino es parte del proceso de construcción del género). (Scott, 1996, p. 1077)

Así, el género como conjunto objetivo de referencias, y al mismo tiempo, como ordenador de un sistema de desigualdades, permea y configura todas las instituciones: la familia, la escuela, la academia, el estado, y hasta el espacio público. En este sentido, la escuela le es producente o contraproducente a dicho sistema de desigualdades. La escuela aporta a consolidar determinadas subjetividades, a predisponer para determinadas capacidades a varones y a mujeres, a abrir determinadas opciones laborales y así, a configurar las trayectorias de los y las jóvenes, contribuyendo (o no) a reproducir un mercado laboral sexogenéricamente desigual. En concreto, según un informe del Ob-

servatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE), las tasas de actividad, empleo y desempleo muestran una gran desventaja para las mujeres[1], además de la desigual participación en los distintos trabajos: en efecto, las mujeres presentan un 30,7% más de participación en el trabajo doméstico no remunerado,[2] y a su vez, una mayor participación en el sector de servicios, que en el de comercio y en el industrial[3]. Esta desigualdad se verifica también en la brecha de ingresos entre mujeres y varones en Argentina (según la OIT existe una brecha salarial del 27,2%)[4]. Por todo lo dicho, resulta importante ver de qué manera la escuela contribuye a esta realidad, para pensar estrategias para cambiarla.

En segundo lugar, debemos tomar dicha problemática como urgente. El género es una categoría de análisis que históricamente ha requerido de un esfuerzo para instalarla y legitimarla en la academia por parte quienes la retoman (García, 2006). Está instalado en cierta medida el problema de la desigualdad; en algunos casos atribuyéndose a causas individuales (por ejemplo, la típica falacia de que quien es pobre, lo es por no querer trabajar), en otros casos a causas sociales. Para presentar un ejemplo de lo primero en la escuela, podemos retomar las *"tres creencias típicas de la cultura escolar y familiar"* que

[1] Según el OEDE en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el total de Argentina, en el cuarto trimestre de 2013, la tasa de actividad en el caso de las mujeres alcanzaba un 47,1%, mientras que para los varones un 71,9%; por otro lado, la tasa de empleo para las mujeres ascendía a 43,1%, mientras que para los varones a un 67,8%; y respecto del desempleo, la tasa para las mujeres era del 8,5%, mientras que para los varones era de 5,6%.

[2] En base a informes sobre Participación en Trabajo Doméstico de abril de 2014 del INDEC.

[3] Según registros numéricos de las tasas de feminidad del empleo registrado, que mide la cantidad de trabajadoras mujeres en relación con el total de la población de trabajadoras/es registradas/os, realizados con datos de la EPH–INDEC, en el cuarto trimestre de 2013, en el sector industrial existía una tasa de feminidad del 18,7%, en el de comercio del 35% y en el de servicios es del 43,1%.

[4] Datos recuperados del artículo"#NiUnaMenos | El mapa de la brecha salarial entre hombres y mujeres" en el periódico online *El Destape* (http://www.eldestapeweb.com) del día 3 de junio de 2015.

producen y reproducen la desigualdad, una de ellas es *"la ideología del don y de la inteligencia"*, que consiste en identificar en las y los estudiantes, atributos naturales o biológicos que hacen a su aprendizaje (Tenti Fanfani, 2015). Esta sería una explicación de los problemas de las/los estudiantes en la escuela por causas individuales. Por otro lado, pueden ser ejemplo de las causas del plano de "lo social", el planteo de que existe todo un sistema que se reproduce a partir de que existan pobres, desocupados, trabajadores, ricos, y un sistema de instituciones que reproduce condiciones para que esto se perpetúe. El problema está en que aún son pocos los análisis que observan la desigualdad a partir de la categoría de género, categoría que complejiza el análisis que podamos hacer de la sociedad y las relaciones humanas (Scott, 1986). Por lo tanto, las desigualdades que el género prescribe (que de todos modos debemos ubicar en el plano de "lo social") además de existir, terminan por invisibilizarse y naturalizarse.

Esta perspectiva fue precisamente la que quisimos instalar para poner a la escuela en debate en el "conversatorio 10": la formación para el trabajo de varones y mujeres en la escuela secundaria. En efecto, nos propusimos sensibilizar y compartir reflexiones acerca de la temática con miembros de la comunidad educativa interesados en la misma, para contribuir con la toma de conciencia en pos de combatir la desigualdad sexo–genérica.

A continuación se pretende exponer lo trabajado, para ello, en primer lugar, hicimos una breve caracterización sobre la experiencia del conversatorio, sus dinámicas y reflexiones; en segundo lugar, presentamos nuestra perspectiva teórica respecto del género; luego, retomamos los conceptos como herramientas para analizar lo trabajado en el conversatorio; finalmente, recuperamos lo trabajado en la experiencia, para dar un cierre que retome las propuestas y reflexiones realizadas de manera conjunta con las y los participantes en el conversatorio.

La experiencia del conversatorio N°10: "Mujeres y varones: diferentes trayectorias laborales"

El conversatorio contó con la participación de cuatro varones y ocho mujeres, que eran docentes de la escuela media y estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación, con la coordinación de la Dra. Verónica Millenaar. En el mismo reflexionamos acerca de la educación que reciben las y los jóvenes, desde los contenidos, hasta el trabajo docente y la relación con las y los estudiantes. Logramos en principio desnaturalizar algunas prácticas de las y los docentes frente a sus estudiantes, como también algunas tradiciones y dinámicas propias de la escuela que se enmarcan en la problemática que venimos desarrollando. También pensamos alternativas para la práctica docente que ayuden a tomar conciencia, sensibilizar y visibilizar el problema.

El conversatorio tuvo una duración de aproximadamente 3 horas y se dividió en tres momentos. En el primero hicimos una ronda de presentación, en la que cada participante del conversatorio comentó qué rol ocupaban en la escuela media o por qué estaban formando parte del simposio y de qué escuela u otra institución venían, en el segundo se realizó una breve introducción teórica acerca de la formación para el trabajo y el género, llevada a cabo por la investigadora Verónica Millenaar. Una vez finalizada la exposición se proyectó un video sobre la temática que documentaba la experiencia de unas jóvenes que realizaron un taller de mecánica de motos, mostrando la intervención de mujeres en un trabajo manual que es generalmente asociado al género masculino. Al finalizar la proyección, Millenaar expuso la contracara negativa de la experiencia, las complicaciones durante y finalizada la misma, que en el video no se proyectaban. Esta "contracara negativa" tenía que ver con la discriminación que tuvieron que soportarlas mujeres durante la formación y luego, a la hora de buscar trabajo. Con posterioridad a la proyección, se propuso una metodología de trabajo que consistió en reflexionar y debatir en dos grupos separados

acerca de las prácticas de enseñanza que tendían a reproducir códigos de género, y luego, pensar en alternativas o prácticas para llevar adelante frente a la problemática. Finalizado el debate en grupos, en el tercer momento, concluimos el taller con una puesta en común entre todas y todos los participantes del conversatorio.

Durante las instancias de debate, reflexión y puesta en común, la voz circuló entre participantes del conversatorio que no éramos ni coordinadoras ni expositoras. Por esto mismo, intentamos que sea la instancia de mayor duración. Los y las participantes compartieron anécdotas desde los diferentes roles que ocupan u ocuparon. No sólo desde la docencia, las formas de enseñar y de tratar a estudiantes varones y mujeres, sino también desde la experiencia como estudiantes mujeres en escuela secundaria técnica, e inclusive desde la experiencia de ser padres y madres y el trato selecto hacia los hijos varones y las hijas mujeres.

Al momento de la reflexión sobre alternativas posibles y la puesta en común se planteó cierta actitud de responsabilidad en los y las participantes docentes ante la cuestión. En su mayoría acordaban en lo necesario que era "poner el tema sobre la mesa", visibilizarlo.

Asimismo, surgió el debate acerca de la formación docente y la escasez de recursos que se destinan para el abordaje de la problemática, como también la discusión acerca de los contenidos que se enseñan en la misma escuela. La herramienta del conversatorio dio un saldo muy positivo, ya que nos facilitó poner en discusión a la escuela secundaria con los sujetos que son parte de la misma, que han sido, o que serán, desde los distintos lugares que se ocupan en la institución (padres, madres, estudiantes, docentes, etc.).

Los códigos de género en la escuela: nuestra perspectiva teórica

En primer lugar hay que explicitar de qué hablamos

cuando hablamos de género, y cómo establecemos una relación entre este concepto y la escuela, para poder clarificar de qué ideas partimos para un debate colectivo acerca de la institución escolar con la comunidad educativa.

El género es un conjunto de significados asignados en clave binaria a un cuerpo sexuado y las formas y disposiciones que éste incorpora y aprehende:

> La construcción social de roles, prácticas, actitudes y disposiciones corporales femeninas y masculinas que, tomando como base las diferencias en la morfología sexual humana, toma forma mediante el gradual proceso de educación y socialización dentro de determinados patrones socioculturales. (Gómez, 2009, p.2)

Al mismo tiempo, se entiende que existen procesos culturales mediante los cuales nos convertimos en hombres y mujeres que varían histórica y transculturalmente (Lamas en Gómez, 2009). Nos atrevemos a decir que uno de esos procesos culturales es la educación.

En principio, suponemos que la escuela muchas veces tiende a reproducir significados, normas y valores acríticamente, correspondientes a los estándares de la sociedad en que vivimos, que terminan reproduciendo un sistema de desigualdades. En este sentido, planteamos que toda institución, y concretamente la institución escolar, tiene perspectiva de género, implícita o explícitamente, dando lugar o no al tratamiento y la consideración del género como categoría ordenadora de la desigualdad en nuestra sociedad. La perspectiva de género de las instituciones escolares se construye y replica también en las aulas, en la práctica docente, y abona a formar estudiantes con ciertas subjetividades, aspiraciones, habilidades, proyecciones.

La escuela es una institución que crea, recrea y está inmersa en un sistema de normas, valores y significados que la atraviesan, y que influyen en las subjetividades que la habitan. Por lo mismo, tiene la capacidad de contribuir a la reproducción

y configuración de las posibilidades y predisposición de varones y mujeres hacia sus trayectorias laborales, a partir de propiciar cierto estándares en gustos, aspiraciones, intereses y desarrollo de habilidades[5]. Subirats (1986) afirma que la institución escolar asume en nuestra sociedad un carácter patriarcal, que es fuertemente influyente en el qué, el cómo y el para qué se enseña. En este sentido, el tratamiento de lo masculino y lo femenino, y la educación hacia los niños y las niñas es diferente (a pesar de que no sea institucionalmente diferenciado).

Subirats (1986, p. 382) introduce el concepto de códigos de género para referirse a las "formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer". Los códigos de género nos muestran que la educación a niños y niñas son dos procesos diferentes, sometidos a exigencias distintas.

La autora también nos plantea el "no–lugar de lo femenino en la educación", a través de la negación del género femenino. Existe en el aula hasta en el día de hoy (quienes habitamos el aula, tanto desde el lugar de estudiante como de docente, podemos dar cuenta de esto) una negación del género femenino, que se concreta de diversas maneras. En primer lugar, a partir del lenguaje, cuando nos referimos a los estudiantes, los alumnos, los niños, asumiendo estas denominaciones como inclusivas. En segundo lugar, cuando asumimos una igualdad ficticia entre estudiantes mujeres y varones, brindando un modelo de educación masculina. El género femenino aparece como reducción del masculino, y lo masculino es el parámetro o regla universal, cargado de contenidos positivos. De ahí que se educa a

[5] Es importante aclarar que, si bien reconocemos que la escuela, y las instituciones en general, tienden a reproducir los valores de un sistema en el que están inmersas, esto no significa que la relación entre la escuela y los sujetos que la habitan, y los sentidos que en esta relación fluyen, sea unidireccional. Debemos reconocer que en la escuela, como en otros espacios, existen luchas y disputas de sentidos, como también existen sujetos dentro que crean valores y significados nuevos, alternativos, superadores, como existen también instituciones que lo hacen.

los niños para ser hombres, y a las niñas del mismo modo, pero con la implícita duda de si es posible, por su "naturaleza" sensible, maternal. Ésta es la ficción de igualdad que reproduce la escuela, a partir de universalizar una educación masculina con la consideración implícita de que tanto géneros femenino como masculino no son contemplados ni caracterizados de la misma forma. Este trato a lo femenino y a lo masculino de manera distinta implícitamente, pero asumiendo una total igualdad tanto en el plano del lenguaje como de las políticas educativas (todo aquello que esté instituido) es aquella perspectiva de género del no–posicionamiento, que es, al fin y al cabo, el no actuar en pos de erradicar dicho sistema de desigualdades (Subirats, 1986).

Reflexiones en torno al género en la escuela secundaria. Emergentes del conversatorio

Durante el conversatorio nos volvimos a preguntar cómo funciona el género en las aulas. Para esclarecer cómo el género atraviesa a la escuela y a quienes forman parte de ella resulta muy enriquecedor incorporar el desarrollo que hace Castellanos Llanos sobre los *generolectos* o *estilos de género*[6]*,* como modos de actuar y hablar relacionados con el género femenino o masculino.

> Los roles que culturalmente nos ha tocado desempeñar, la educación que tradicionalmente se nos ha dado, generalmente conducen a que hombres y mujeres partamos de visiones con-

[6] Este concepto es incorporado anteriormente por la sociolingüista norteamericana Deborah Tannen, en su libro *Tú no me entiendes,* a partir de estudios realizados en Estados Unidos con personas en su mayoría de clase media, pero también retomando investigaciones de subculturas y culturas diferentes. *(…)Lo interesante de sus conclusiones es que ellas parecen aplicables a nuestro propio contexto, quizá porque el sistema de género es algo tan arraigado en nuestra civilización occidental que un gran número de culturas nacionales, como por ejemplo la norteamericana y la colombiana, comparten muchas de sus características. Basándose en una amplia gama de estudios sociolingüísticos, Tannen postula la existencia de dos "generolectos" o estilos discursivos relacionados culturalmente con el género femenino o masculino.* Castellanos Llanos (2004, 47)

> trastantes del mundo, y que empleemos maneras diferentes de expresar nuestros puntos de vista y de enfocar los problemas, así como distintos recursos para la solución de conflictos[7]. (Castellanos Llanos, 2004, p.47)

Al mismo tiempo, resulta útil pensar los *estilos de género*[8] en articulación con la *corporificación del género* que plantea Gómez en su investigación antropológica *El género en el cuerpo*. Pensar el género en el cuerpo, es pensar el género en el habitus, retomando la noción de Bourdieu. El habitus es un conjunto de disposiciones (mentales y corporales) adquiridas, "la institución de *lo social* en el cuerpo". Pensar el género en el habitus significa entender que el género implica una disposición ante el mundo y el reconocimiento propio de una identidad. Es un proceso inconsciente (aunque se puede volver consciente), que articula lo corporal, lo mental y lo social del individuo. "Son esquemas arraigados, incorporados, naturalizados, mediante un proceso de socialización resultante de la división sexual del trabajo" (Gómez, 2009 y Bourdieu y Wacquant, 2005).

El género sin dudas se expresa en el cuerpo, y los cuerpos actuantes son clasificados por las miradas ajenas a partir de tipificaciones binarias del género en torno a lo femenino y lo masculino. Tipificaciones que son reproducidas por los códigos de género que funcionan en la escuela para que los y las estudiantes construyan una identificación en términos de hombre y

[7] Castellanos aclara que "estamos hablando de realidades culturales, y que por lo tanto los estilos de género son históricos, pues evolucionan en el tiempo; étnicos, pues difieren de un grupo social a otro; y adquiridos, no innatos", ni naturales, por esto "es importante destacar que todos los sujetos estudiados muestran la capacidad de emplear el generolecto del sexo opuesto" (2004, 46–47).

[8] Entre las dos denominaciones que utiliza Castellanos Llanos (estilo de género o generolecto) en su desarrollo, escogí para este trabajo la de "estilo de género". El concepto de generolecto en la propuesta de Tannen hace referencia a los "estilos discursivos", a grandes rasgos, puede resultar acotado para pensar sobre lo expuesto en el conversatorio. Usar el concepto de "estilo de género" nos da más amplitud para pensar más allá de los estilos discursivos y combinar las ideas arriba expuestas sobre "el género en el cuerpo".

mujer, y además para que los y las docentes reproduzcan aquella tipificación binaria en el trabajo educativo.

A partir de la experiencia del conversatorio logramos identificar mecanismos o formas concretas en las que se expresa el funcionamiento de los códigos de género: 1) en la asignación de tareas, exigencias, actividades y roles, 2) en las expectativas, 3) en los contenidos que se enseñan, y podríamos mencionar como cuarto el lenguaje, que universaliza lo masculino, invisibilizando y desacreditando lo femenino, retomado del planteo de Subirats, que ya fue desarrollado más arriba.

La tipificación –que es social, cultural e históricamente construida– de *lo femenino* asociado a lo delicado, lo pequeño, lo débil, apareció en repetidas intervenciones. Un ejemplo de esto aparece desde el lugar de padres y madres que cuando hablaban de las hijas mujeres se reconocía un cuidado, control y protección mayor que a los hijos varones. En consonancia con esto, Subirats (1987) agrega que las tareas que implícitamente se relacionan con las niñas son aquellas que tienen que ver con "la delicadeza de lo femenino", como acompañar, ayudar, peinar. "La mujer tiene un sentido de protectora, más maternal, que es así como las educamos de chicas" compartía uno de los participantes del conversatorio. En este mismo sentido, otra participante agregaba que las mujeres eran más solidarias. La tipificación que se hace en torno a *lo masculino*, por el contrario, se relaciona con lo grande, aquello que se impone, que es independiente, autosuficiente. Uno de los participantes sostenía que es aceptado que el varón es autosuficiente, y agregaba luego, *"es más individualista"*.

Los códigos de género que funcionan en la escuela (definiendo, limitando y transmitiendo modelos socialmente disponibles para una identificación en términos de hombre y mujer) contribuyen a la reproducción del género en los cuerpos que reconstruíamos más arriba. Una de estas formas que asumen los códigos de género fue detectada por una de las participantes del conversatorio, quien afirmó que existe una diferenciación en la distribución de tareas y en las exigencias hacia los y las es-

tudiantes. Su aporte generó, además de acuerdo, que se traigan a colación varias anécdotas en consonancia.

Precisamente, en el trabajo en la huerta, *"los varones trabajan con la huerta, cortan la lechuga, trabajan la tierra, mientras que las mujeres riegan, lavan la lechuga y ponen semillas"* compartía como experiencia una de las participantes. Otro participante compartió que los profesores no les exigen tanto a las chicas como a los chicos. A la hora de ir al recreo, por ejemplo, *"cuando los varones piden pelotas para jugar se les ofrece la de fútbol, en cambio a las chicas se les ofrece la de vóley"* ejemplificó uno de los participantes.

Pero esta distinción no es sólo para estudiantes, los y las docentes también asumen roles y tareas particulares a partir del género, perpetuándose y naturalizándose el género en los *habitus*. Generalmente, son las docentes mujeres las que en su mayoría ocupan roles de contención que tienen que ver con lo sentimental y lo afectivo. Un ejemplo tenía que ver con *"el tema de la menstruación en las chicas"* traído a colación por uno de los participantes. Comprendimos que este tema suele aparecer como un tabú femenino, como si fuese exclusivamente "de mujeres", *"el profesor varón no habla ni ayuda en eso, y si se da el caso deriva a una profesora mujer"*. Si bien es una experiencia propia de la anatomía femenina, reflexionamos acerca del acompañamiento en estas circunstancias, y compartimos que no tiene por qué ser exclusivo de mujer docente a mujer estudiante, ni tiene por qué significar un tabú para el resto.

Al mismo tiempo, las expectativas que cargan varones y mujeres (docentes y estudiantes) en la escuela tienen estrecha relación con la diferenciación de roles, actividades y tareas. Ya que tiene que ver con el cómo se espera que los géneros y cuerpos sexuados binariamente tipificados se comporten. Definitivamente la mirada hacia la mujer y hacia el varón en el aula es distinta y carga de expectativas diferentes, y dichas expectativas limitan y conducen los comportamientos de unas y otros entre sí. Podemos suponer que la tipificación de los géneros, de la que han logrado dar cuenta tanto las investigadoras citadas

como las y los participantes del conversatorio, configura esas expectativas con las que se paran docentes frente a estudiantes, y viceversa. De ahí que podemos entender por qué, por ejemplo, implícitamente damos por sentado que las estudiantes mujeres quieren o deben jugar al vóley y los estudiantes varones al fútbol. O podemos entender por qué resulta más fácil para las y los docentes trabajar con un curso donde predominan las estudiantes mujeres, "*al ser un grupo numeroso de mujeres podés dialogar más"* aseguraba uno de los participantes. Sobre estas expectativas, una estudiante hacía un aporte acerca del video que se proyectó: en el video, uno de los entrevistados decía que "*las mujeres son más prolijas"*, ella comentaba que "*eso no se da siempre así"* y que "*naturaliza ciertos estereotipos"*.

A su vez, cuando estas expectativas sobre el comportamiento de las y los estudiantes no se cumplen, a el/la docente le resulta extraño o le descoloca. *"Cuando las mujeres se rebelan, es peor a cuando es un varón"* comentó uno de los docentes *"el varón es más trasgresor e individualista".* Luego otra participante aportó una anécdota sobre una "pelea de novios", en la que "la novia no quería consolar al varón y el varón estaba triste y había que consolarlo". La participante comentaba que *"fue raro que un varón esté triste y haya que ir a consolarlo*" mientras "*se espera por parte de la mujer que exprese sentimientos todo el tiempo*", y no así del varón.

A su vez, acordamos que los códigos de género funcionan también a partir del contenido de lo que se enseña. En este momento del debate nos surgieron algunas preguntas: ¿Cómo puede ser posible para las estudiantes aspirar a desenvolverse en algo más allá de las tareas delicadas e invisibles del cuidado, cuando en los contenidos de lo que se enseña, el lugar como próceres, científicos, matemáticos y demás, es ocupado por figuras masculinas? ¿No tienen un lugar las mujeres en la historia y en la ciencia más allá de aquellos asociados a un destacado compañero varón o vínculo masculino? Estábamos de acuerdo en suponer que sí, el problema es que en los contenidos no aparecen o aparecen muy poco.

Al mismo tiempo, aquello que se enseña suele estar dividido sexualmente. Durante el conversatorio, una de las estudiantes criticaba la idea que existe de que *"las mujeres son más prolijas"*, y que a partir de ésta, en su paso por la escuela secundaria técnica los trabajos manuales eran mayormente enseñados a los varones, mientras que a las mujeres se les enseñaba más lo relacionado al diseño y el dibujo. En consonancia con esto, una de las participantes comentaba la idea que tienen las familias *"de que la EPET es más para hombres y el CPEM es más para nenas"*, dado que *"se relaciona con lo masculino un desempeño mayor en la técnica, las ciencias duras, la ingeniería, mientras que con lo femenino la docencia"*.

Conclusión: pararse en el aula con las gafas violetas

En la cartilla *Luz Violeta. Guía de Acción y Prevención contra la Violencia de género en la escuela*, la Colectiva Mala Junta y la Agrupación Docente Evelia Murillo plantean que "la perspectiva de género consiste en una posición ética y política en el aula", y afirman que es necesario que el "conjunto de las prácticas pedagógicas y las lógicas de desigualdad y de poder que están presentes en las instituciones que integramos" deben ser revisadas a partir de una postura tomada por los y las docentes.

En su exposición en el conversatorio N°10, Verónica Millenaar argumentaba en este sentido, agregando que dicha posición ética y política existe tanto a la hora de posicionarnos en pos de eliminar esas prácticas y lógicas reproductoras de la desigualdad, como cuando no nos posicionamos. La escuela secundaria, y más en general, todas las instituciones, tienen una perspectiva de género: la de asumir la responsabilidad con el problema, o la no–acción, el no–posicionamiento en pos de erradicar dicha desigualdad, que es al mismo tiempo un posicionamiento que contribuye a perpetuarla.

Fue muy positivo cerrar el conversatorio con una reflexión común sobre "tomar posicionamiento" frente a la problemática,

es decir, comenzar a posicionarnos en las aulas desde una perspectiva en pos de erradicar aquellas desigualdades que surgen a partir del género. Una de las participantes compartió que para ella era importante *"poner sobre la mesa"* las situaciones en las que detectamos esta reproducción de los códigos de género. Si bien entendemos que mecanismos como el género, que hacemos cuerpo y que nos trascienden, no pueden dejarse de reproducir en absoluto sólo por una decisión política de quienes habitan las aulas, sí es cierto que tenemos capacidad de crear, proponer, concientizar, y dejar de reproducir prácticas precisas que perpetúan inequidades.

Por otro lado, también se habló de que era necesario *"buscar la salida colectiva".* En torno a esta propuesta surgieron diversas ideas. En principio, la organización de metodologías: generar conciencia y sensibilidad con juegos y dinámicas junto con las y los estudiantes. Por otra parte, surgió como una de las preocupaciones la formación docente. Quienes participamos del conversatorio acordamos en que es necesario trabajar esta perspectiva con aquellos y aquellas que se forman para pararse frente a las aulas, y una de las formas o mecanismos que se nos ocurrían era a partir de los planes de estudio. También recuperamos como salida posible los espacios de taller como el conversatorio en el que participábamos, ya que son espacios propicios para pensar ideas conjuntas y reflexionar acerca de nuestras prácticas cotidianas, *"nadie sale igual que como entró"*. También estuvo presente la idea acerca de la importancia de institucionalizar mecanismos y posturas en pos de erradicar las desigualdades de género, dado que la llegada y la trascendencia que tienen cuando los asume la institución es mucho mayor a la que tiene cuando es tomada solamente por alguna/o de sus integrantes.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). La lógica de los campos. En *Una invitación a la sociología reflexiva* (147- 205). Buenos Aires, Argentina: SIGLO XXI Editores.

Castellanos Llanos, G. (2007). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna. *Revista Género, 8*(1), 223-251. Recuperado de http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/168/109

Colectiva Mala Junta y Agrupación Docente Evelia Murillo (2016). Luz Violeta. *Guía de Acción y prevención contra la violencia de género en la escuela.* Buenos Aires, Argentina.

García, Y. H. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica, 13*(1) Universidad Complutense de Madrid.

Gómez, M. D. (2009). El género en el cuerpo. *Avá. Revista de Antropología*, (15), 298-305.

INDEC (2013) *Indicadores más relevantes de la inserción de mujeres y los varones en el mercado de trabajo so del Tiempo.* Recuperado de: http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=9556

INDEC (2013) *Tasa de participación y tiempo promedio diario dedicado a actividades que componen el trabajo doméstico no remunerado de la población de 18 años y más por tipo de actividad y sexo, según provincia.* Encuesta sobre Trabajo No Remunerado y Uso del tiempo.

Nicolás, F. (3 de junio de 2015). #NiUnaMenos | El mapa de la brecha salarial entre hombres y mujeres. *El Destape*. Recuperado de http://www.eldestapeweb.com/niunamenos-el-mapa-la-brecha-salarial-hombres-y-mujeres-n6422

Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (2014). *Boletín de género y mercado de trabajo*. MTEySS, Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales, Subsecretaría

de Programación Técnica y estudios laborales.

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico.*American Historical review*, 91, 1053-1075.

Subirats, M. (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. En M. F. Enguita., y M. W. Apple (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación.* (pp. 381-391). Madrid, España: AKAL.

Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

III Acerca del dispositivo conversatorio

Relato de una experiencia: Acerca del conversatorio "La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?": Notas, sentidos y reflexiones

Natalia Fernández, Sandra Belladonna y Verónica Ferreyra[*]

Introducción

En los últimos años, la escuela secundaria argentina se convirtió en una prioridad de la política educativa a través de la obligatoriedad escolar del nivel medio, sancionada por la Ley de Educación Nacional N°26206. Como tal, el proceso de masificación de la escuela secundaria interpela a la institución en tanto supone el ingreso de sectores antes relegados de este nivel, lo cual pone en jaque la gramática de una institución construida originalmente para una elite y con una impronta generalista, humanista y enciclopédica que no ha sido afectada sustantivamente por las diversas reformas puestas en marcha en la historia del nivel (Southwell, 2011). Las demandas de democratización del nivel que se instalan en las últimas décadas, sumadas a la obligatoriedad, vuelven necesaria la revisión de sus rasgos estructurales, para poder pensar en nuevas formas de igualdad. Entonces, ¿cómo pensar esta obligatoriedad? En este escenario elaboramos un conversatorio para construir sentidos sobre la escuela secundaria hoy, a partir de la construcción de un espacio de diálogo y participación para pensar y pensarnos cómo habitamos la escuela.

* Docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación– UNCo.

Nuestro conversatorio se refiere a los sentidos sobre la educación secundaria y el trabajo, en especial, trabajamos con proyectos escolares vinculados con la formación para el trabajo, qué ofrece la escuela hoy respecto de este tema.

En este escrito, desarrollamos algunas notas y reflexiones sobre el proceso de configuración de nuestro conversatorio y de las experiencias vividas en el mismo. En otras palabras, narramos y relatamos una *experiencia pedagógica* que, como docentes, protagonizamos en este espacio. Alliaud (2013) afirma: "Producir relatos de experiencias pedagógicas constituye una toma de postura «alternativa » respecto de las formas dominantes de producción, transmisión y puesta en circulación del saber pedagógico" (2013, 41). Es decir, narramos la producción de un saber pedagógico desde lo vivido, que pretende poner en práctica la reflexión y el conocimiento que hemos construido. Quizás el lector se preguntará el para qué de esta producción, en respuesta a ello planteamos que la sistematización y reflexión de la experiencia, produce diversos (complejos) sentidos de aquello que intentamos problematizar.

En este trabajo se presentan nuestros registros vividos, como coordinadoras, donde se vislumbran las implicancias de nuestra subjetividad en cada uno de los momentos abordados, es decir, están nuestras marcas, 'nuestra firma', al decir de Eisner (1998).

En este sentido, nuestro rol como coordinadoras implica reflexionar acerca de los efectos que nuestras prácticas han construido en esta experiencia. En tal dirección, cada decisión que hemos tomado, supone una manera particular de "mirar" la realidad social y conocerla.

Queremos compartir la '*cocina*' de nuestro trabajo y sus diferentes momentos: en un primer momento, relatamos el proceso de génesis del conversatorio, luego la propuesta pensada y planificada, deteniéndonos en las intencionalidades y propósitos para la construcción de cada instancia y, por último, volcamos el registro vivido a partir de un trabajo metacognitivo de nuestro rol como coordinadoras. El segundo punto presenta un

trabajo reflexivo a partir de la devolución de un informe elaborado por estudiantes de la cátedra de Evaluación Educacional[1], quienes participaron como observadores del conversatorio. Sus devoluciones fueron el motor para analizar nuestra experiencia desde otro lugar.

El proceso de génesis, la propuesta pensada y el registro vivido

La génesis del conversatorio

En este apartado desarrollamos algunos puntos de inflexión que dieron origen a la propuesta: consideramos que un primer momento significativo fue el análisis de entrevistas que realizamos a diferentes actores institucionales[2] de dos escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén, en el marco de un proyecto de investigación[3]. Estas escuelas proponían, a través de sus proyectos escolares, diversas experiencias en la formación para el trabajo. Los orígenes de las escuelas son disímiles y se configuran por necesidades concretas, que marcan huellas significativas en la elaboración de los proyectos escolares, referidos a la formación para el trabajo. Nuestro análisis se focalizó en los 'proyectos escolares' entendidos como una concentración de significaciones y prácticas que habilitan la mirada sobre los sujetos y desde los sujetos, sobre la escuela y sobre el sistema (Hernández y Martínez, 2012)[4].

Este proceso fue un insumo necesario para revisar, profundizar y recuperar los aportes y propuestas de las instituciones educativas referidas a la formación para el trabajo. A partir

---

[1] Asignatura correspondiente al profesorado en Ciencias de la Educación– Facultad de Ciencias de la Educación– UNCo

[2] Para la elaboración de ese trabajo analizamos entrevistas a docentes y egresados de ambas instituciones.

[3] Proyecto de investigación "Escuela secundaria, cultura política y trabajo: una mirada desde proyectos escolares en la Provincia de Neuquén"– FACE–UNCo (2012–2016)

[4] Ibídem.

de allí surgen preguntas que nos motivan el análisis: ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre la especificidad de las escuelas, las proyecciones de los jóvenes y sus trayectorias efectivas? ¿Cómo la escuela procesa las demandas propias del mundo del trabajo y cuáles demandas produce/genera la propia escuela? Consideramos necesario destacar el desafío que constituye la articulación entre escuela y trabajo, tanto en relación con la construcción de las subjetividades, como en las proyecciones que plantean hacia la juventud.

Estos interrogantes fueron nuestro motor para la elaboración de un conversatorio que recupere los debates en torno a la escuela y la formación para el trabajo ¿Qué proponen las escuelas con respecto a la articulación "educación y trabajo"? ¿Qué saberes producen los distintos sujetos involucrados en torno a dichos proyectos? ¿Qué egresado se pretende, para qué trabajo? En este sentido, retomamos un aporte de Jacinto (2004) que nos permite discutir el lugar de la formación para el trabajo y la pertinencia y contribución del nivel secundario al desarrollo inclusivo.

Como segundo punto de inflexión realizamos un curso sobre metodologías participativas[5] con la intención de elaborar una propuesta dinámica para la concreción y desarrollo de nuestro conversatorio, que permitiera producir y recuperar las voces de aquellos sujetos que 'habitan' la escuela. En este segundo momento elaboramos nuestra propuesta titulada: 'La escuela media ¿debe formar para el trabajo?' con el propósito de que la pregunta invite al debate para complejizar la mirada sobre la articulación "educación y trabajo".

A continuación describimos nuestra propuesta.

Acerca del plan de trabajo

En este apartado desarrollamos la 'cocina' de nuestra ela-

[5] Seminario "Metodologías Participativas: participación comunitaria y procesos de investigación acción participativa" con Gala Garrido desarrollado el 19 de agosto de 2016 en la FACE– UNCo

boración en la propuesta, explicitando los objetivos e intencionalidades que pensamos y planificamos para cada momento.

Nuestro objetivo principal era tensionar, debatir, conversar y compartir experiencias que articularan educación y trabajo para realizar un diagnóstico de cómo está instalada esta temática en el ámbito educativo.

Para ello, organizamos el conversatorio en dos momentos, un primer momento individual, donde pudieran registrar en papel sus ideas acerca de la pregunta que titulaba nuestro conversatorio: la escuela media: ¿debe formar para el trabajo?, en la que añadimos una segunda pregunta central ¿para qué trabajo? Este insumo sería necesario para obtener un registro por escrito.

Luego del momento individual, nuestra intención sería compartir y socializar las ideas en grupos pequeños de 5 a 10 personas, dependiendo de la cantidad de participantes con los que contáramos. Esto nos permitiría intercambiar ideas y realizar una síntesis grupal de aquello que surgiera.

Una vez realizado este momento, haríamos una puesta en común para plasmar las ideas centrales de cada grupo, en la cual formalizaríamos nuestra posición teórica referida a las concepciones de trabajo y sentidos sobre la escuela secundaria. De este modo, entendemos al trabajo como una actividad que involucra a todo el ser humano. "El trabajo involucra a todo el ser humano ya que también moviliza las dimensiones psíquicas y mentales" (Neffa, 2005, p.25). Mediante el trabajo, el sujeto construye su identidad social. Ahora bien, ¿cómo pensar la constitución del trabajo en la sociedad capitalista, en un mundo del trabajo donde reina la inestabilidad laboral y su consecuente precarización?

Es en este escenario donde consideramos necesario pensar los vínculos y articulaciones entre educación y trabajo. Por un lado se encuentra el entrecruzamiento de las demandas, intereses y necesidades del contexto social y económico hacia la escuela y, cómo la misma canaliza y procesa diversos modos de pararse y posicionarse ante esas demandas y, por otro lado, los

intereses e intencionalidades que surgen de la propia escuela, ante esto, las preguntas que orientarían nuestro debate serían:

¿Qué formación estamos brindando y qué queremos brindar? ¿Qué construcción de ciudadanía proponemos?

En un segundo momento, conservando los pequeños grupos, presentaríamos seis proyectos escolares[6] con el fin de problematizar e identificar posibles articulaciones entre su contenido y la formación para el trabajo. Cada proyecto estaría acompañado de un cuadro donde pudieran plasmar los siguientes elementos: ¿qué relación tiene con el trabajo?, caracterización de fortalezas, debilidades y amenazas. Cada grupo tendría que analizar/diagnosticar dos proyectos. A continuación presentamos una pequeña síntesis que elaboramos para cada proyecto, insumo que sería facilitado a cada grupo:

- **Proyecto Escolar: "Plantas nativas"**

  Proyecto que se desarrolla en el ciclo superior de una escuela secundaria ubicada en la zona oeste, cuya modalidad es Bachillerato en Economía Social.

  El objetivo es "viverizar" plantas nativas para luego venderlas a empresas petroleras que deben, por ley, reforestar los suelos dañados por la actividad hidrocarburífera. Se desarrolla en un predio de la escuela con el apoyo de una fundación que colabora con emprendedores agropecuarios.

  Actualmente varios egresados trabajan, realizando esta tarea, a través de la fundación.

- **Proyecto Escolar: "Gastronomía"**

  Se desarrolla en una escuela secundaria ubicada en la zona oeste de la ciudad de Neuquén; quien lo coordina un docente a cargo del taller de Gastronomía, que está dentro de la currícula de la escuela.

[6] Proyectos que se retomaron de la investigación comentada anteriormente.

El objetivo es que los estudiantes aprendan gastronomía para cocinar en el comedor de la escuela y elaborar viandas para venderlas en eventos, empresas, etc. Con los fondos que se recaudan, los estudiantes gestionan viajes de estudio.

- **Proyecto Escolar: "Comedor Comunitario"**

  Se desarrolla en una escuela técnica con modalidad en Ciencias de la Alimentación. Tiene como objetivo principal la vinculación de la escuela con el **comedor comunitario** del barrio. A través del mismo, los estudiantes colaboran con el comedor al tiempo que asesoran sobre la preparación de los alimentos y las normas de higiene y seguridad. Del mismo modo, esto les permite reconocer las falencias en la alimentación de las personas que asisten al comedor y además, conocer las condiciones de preparación de la comida. Este proyecto se realiza en uno de los talleres según su plan de estudios.

- **Proyecto Escolar: 'Tendiendo puentes'**

  Se desarrolla en una escuela secundaria con orientación humanística en la ciudad de Neuquén, en un barrio lindante a una toma en la zona este.

  El proyecto está destinado a estudiantes de cuarto año cuyo objetivo es tener una experiencia de contacto con el nivel superior, lo lleva a cabo una profesora que tiene contactos con la Facultad de Economía. Los estudiantes participan de las clases de matemática que se dictan en la facultad y abordan los contenidos vistos por los alumnos según su programa de estudio. Los estudiantes participan de las clases teóricas y realizan las mismas guías prácticas que resuelven los estudiantes universitarios. Esto les permite revisar los contenidos aprendidos en la escuela y conocer el mundo universitario.

- **Proyecto Escolar: "Energias renovables"**

  Se desarrolla en una escuela técnica con modalidad en Electromecánica. Está destinado a pobladores rurales de bajos recursos, quienes proveen los materiales necesarios y los estudiantes –en compañía de los profesores responsables– acampan durante un tiempo en el lugar de residencia de los pobladores para estudiar las necesidades y las condiciones con las que cuentan para realizar las instalaciones. Por ejemplo, dependiendo si existe o no, en el lugar, un cauce de agua y de qué tipo es, se instala la turbina apropiada y los generadores eléctricos. Luego la escuela mantiene este contacto con los pobladores ya que los/as alumnos/as se encargan, en los talleres, del mantenimiento de los equipos instalados. Este proyecto se realiza en los talleres según su plan de estudios.

- **Proyecto Escolar: 'Tendiendo puentes'**[7]

  Articulación con el mundo laboral y formación académica:

  Se desarrolla en una escuela técnica de la ciudad de Zapala. Está destinado a estudiantes de 5° y 6° año, con el objetivo de brindarles un abanico de posibilidades, además de lo que les brinda el colegio año a año con los contenidos específicos de su plan de estudios y ejercitarse como futuros técnicos.

  El Centro de Formación es quien propone a los docentes que son de su equipo de trabajo, la Fundación Loma Negra es quien provee los insumos y herramientas para trabajar y nuestros alumnos son los beneficiarios del proyecto.

  Capacitaciones:

  ***-Sistema de Redes*:** consiste en capacitar a los estudian-

[7] Este proyecto escolar fue proporcionado por un grupo de docentes que participó del conversatorio.

tes para construir un sistema, que es un conjunto de equipos conectados, (computadoras) entre sí con la finalidad de compartir información y recursos. Como por ejemplo: impresoras, datos, programas, etc.

-Instalación de alarmas para viviendas y automotores. En este caso la propuesta vino de la Municipalidad de Zapala conjuntamente con la UTN (Universidad Tecnológica Nacional). Los docentes de la universidad vinieron al colegio a brindar la capacitación. Todos los alumnos de 6° año participaron y quedó un registro de ellos en la escuela para futuras propuestas laborales.

–***Micro emprendimiento***: en esta capacitación se ayuda a los estudiantes a planificar, diseñar, presupuestar, todo aquello que le complemente sus capacidades técnicas para montar, crear y soñar su propia empresa.

–***Bobinado de motores***: este es el último curso que se está dando, pensado porque no tenemos en la ciudad gente que se dedique a ello.

Cabe recordar que año a año las capacitaciones van cambiando de acuerdo a emergentes, necesidades y propuestas de los distintos actores que componen este proyecto.

Luego del diagnóstico y análisis de los proyectos se realizaría una puesta en común de acuerdo a la información redactada sobre cada uno. El propósito sería que imaginen y analicen: qué cosas se están trabajando y qué habría que modificar o incorporar; con la intención de plasmarlo en afiches para que quede un registro por escrito.

De la propuesta de trabajo pensada a lo acontecido: el registro vivido

A partir de lo planificado, en este apartado presentaremos aquellos momentos que fueron más significativos, luego de realizar un trabajo metacognitivo de nuestra coordinación.

Si bien, cada espacio tenía sus propósitos, observamos que la puesta en común fue el momento más enriquecedor, en tanto la participación habilitaba el uso de la palabra y las diversas miradas, sentidos y debates. En este sentido, consideramos que hubo instancias de retroalimentación, tanto de cada uno de los participantes como de los aportes que nosotras, en calidad de coordinadoras, ofrecíamos para contribuir al debate.

A continuación desarrollamos nuestros registros de lo acontecido en cada uno de los momentos abordados.

Respecto del primer momento planificado, cuya actividad consistía en una instancia individual que pudiera responder a la pregunta que invitaba a nuestro conversatorio: "La escuela media ¿debe formar para el trabajo? ¿Para qué trabajo?", los participantes plantearon varias cuestiones:

En primer lugar, la mayoría expresó que la escuela tenía que formar para el trabajo. Pocos casos plantearon que la institución debía formar para la vida 'ciudadana', haciendo una distinción entre ambos conceptos. Sin embargo, en otros casos, se observó ciertas articulaciones entre formación ciudadana y trabajo.

En segundo lugar, respecto de la segunda pregunta, en algunas respuestas observamos el vínculo del trabajo con el empleo, otros casos expresaron al primero como una formación más amplia: *"Trabajo de la vida, para la vida"* (encuesta 4). Frente a esto nos preguntamos ¿qué sentidos se estarán asociando a esta idea?, pregunta que surge luego del registro vivido y su posterior análisis.

A su vez, en una de las respuestas rescatamos al trabajo visto como proceso humano por excelencia, donde se le atribuye a la educación la responsabilidad en su formación. Una de las encuestas afirma:

> *…distinguiendo entre trabajo y empleo, en este sentido, sí se debe educar para el trabajo entendiéndolo como el proceso humano por excelencia que transforma a la naturaleza para*

> *obtener lo que necesita, incluye un conocimiento de todo el proceso de producción, las formas históricas que lo definen, la distribución y las relaciones que se establecen. Preparar o formar para el empleo es una política específica que también debe ser atendida pero en la educación secundaria no puede faltar la educación para el trabajo en general.*

En esta cita queda claro que el entrevistado realiza una diferencia entre trabajo y empleo. Ahora, pensando en la formación para el empleo, cabría preguntarse: ¿Quién tiene que atender esa política de empleo? ¿La escuela? ¿Otros ámbitos estatales?

Por otro lado, en una respuesta se plantea la necesidad de que la escuela brinde herramientas para que el sujeto se desenvuelva 'críticamente' en la realidad actual. *"La escuela secundaria debe formar y aportar herramientas necesarias para desenvolverse crítica y autónomamente en el contexto actual, debe preparar para el trabajo pero no sólo para el trabajo".* (Encuesta 2) Pareciera haber una intención declarativa que involucra una formación de un sujeto 'crítico y autónomo', palabras que habría que desarmar ¿deconstruir?, analizar y profundizar.

Varios opinan que la escuela media debe formar para la adquisición de destrezas para una futura inserción laboral; por otro lado, otros recalcan la formación en valores, aunque no explicitan en qué valores y si estos tendrían relación con el mundo del trabajo.

De la propuesta de trabajo pensada, el momento más enriquecedor fue la puesta en común de esta primera parte. En esta instancia de debate, hay un consenso en plantear que todas las escuelas preparan para el trabajo, sin embargo se destacan ciertas diferencias entre oficio y trabajo. Este último refiere a una ampliación o formación en derechos y se vincula con la realidad laboral. Sin embargo nos preguntarnos, ¿para qué trabajo forma la escuela? Aquí se postulan diferencias entre el trabajo manual e intelectual, asociado el primero a un oficio concreto.

Una de las preguntas centrales que realizamos en esta ins-

tancia fue ¿para qué sirve la escuela? Hubo ciertas recurrencias en plantear la necesidad de una formación que tienda a la configuración de un sujeto 'permeable', ante esto preguntamos ¿en qué sentido? ¿Capaz de enfrentar cualquier situación? ¿Permeable a las características que adquiere el mercado laboral? En este sentido, surgió la necesidad de ampliar la oferta educativa. Por el contrario, otros expresaron la necesidad de una formación de 'sujetos críticos', sin detallar los sentidos que adquiere tal concepto. Consideramos que aquí tendríamos que haber indagado sobre tal conceptualización y si existen consensos, o no, sobre la misma.

En general, los sentidos que expresaban los participantes se anclaban en los contextos particulares en los que enseñaban y a las características que tenía el mercado laboral para la juventud, manifestando que muchos estudiantes salían a buscar trabajo, pero no conseguían empleos.

Asimismo, preguntamos ¿qué sentidos le damos a la escuela al ser obligatoria? Algunas ideas que surgieron referían a la necesidad de resignificar el paso por la escuela, ya que entienden que existe un vacío de contenidos, la escuela se quedó estanca y no es flexible a los tiempos que corren, por ello se espera que la escuela sea 'permeable' a los cambios. Surgieron, en la puesta en común, todas las dificultades con las que se encontraban los participantes, tales como: falta de dinamismo, la necesidad de adaptarse a las innovaciones, grupos de alumnos con diferentes motivaciones, deserción escolar, problemas edilicios, como también, expresaron las políticas que afectan al sistema educativo. Dificultades de diversos niveles y complejidades.

Con respecto al **segundo momento**, en esta instancia se analizaron algunos proyectos escolares y su puesta en común. Se conformaron cuatro grupos y a cada grupo les presentamos dos proyectos De este momento pudimos observar lo siguiente:

En las intervenciones de los diferentes grupos se manifestó, en el análisis que hicieron de los proyectos, qué tipo de formación planteaba cada uno y, ante esto, si estaba ligado a

un oficio, a un empleo o a un trabajo comunitario. También surgió la diferencia o separación de uno de los proyectos vinculados con el ámbito universitario, aludiendo a su formación orientada a la prosecución de estudios superiores.

Aquellos proyectos que se referían a un oficio lo vinculaban con un 'saber hacer' concreto, los que apuntaban a un trabajo comunitario lo relacionaban a lo solidario y el que explicitaba un puente con la universidad, se articulaba con la formación superior y el acceso al trabajo universitario, en otras palabras, otorgaba herramientas para el oficio de ser 'estudiante universitario'.

En líneas generales, más allá de estas distinciones, en los grupos se resaltó la idea de que los proyectos otorgaban herramientas para que los jóvenes pudieran desempeñarse en la sociedad en la que viven.

A su vez, una recurrencia del trabajo grupal, fue que los proyectos se analizaron en su relación con el 'adentro' y el 'afuera' de la escuela, es decir, el vínculo existente entre las demandas que provenían de la comunidad y las propias del mundo productivo. Ante esto nos preguntamos, para continuar con un futuro análisis: ¿cómo la escuela procesa las demandas de la sociedad? ¿Cómo se posiciona frente al mundo del trabajo?

Del mismo modo, uno de los riesgos que los grupos observaron en los proyectos fue el sostenimiento de los mismos cuando las personas que los llevan adelante no estuviesen más en las escuelas. Pareciera ser que las personas involucradas en los proyectos se apropiaran de los mismos y lograran sentido de pertenencia; pero sin poder transferir dichos sentidos a la institución, cosa que hace que a largo plazo no se logre sostenerlos. Aspecto interesante para seguir profundizando y revisando, también, la crisis en las instituciones.

Reflexiones en torno al conversatorio: miradas, sentidos y sensaciones de las coordinadoras

A partir de la devolución de un informe de evaluación que

realizaron estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación[8] queremos manifestar algunas apreciaciones que nos atravesaron y que motivaron posteriores reflexiones sobre el conversatorio.

Uno de los aspectos que nos pareció interesante es que evaluaron nuestro conversatorio desde las condiciones que promovieron para la 'retroalimentación', entendiendo a ésta como aquella información que tiene algún impacto que genera algún cambio. Para evaluar este aspecto, focalizaron su mirada en la disposición en el espacio, la participación, la invitación al debate, las relaciones organizadoras–asistentes, el lugar para la experiencia, las expectativas en torno al conocimiento y la búsqueda de nuevos sentidos.

Otro aspecto que ellos destacaron en su evaluación fue la metodología y las estrategias que utilizamos en tanto fue una experiencia formativa, ya que se habilitó la palabra. Además afirmaron que tanto el tiempo como las diferentes posturas y las intervenciones fueron promotoras del debate, dejando más preguntas que respuestas. En palabras de ellos:

> *…las intervenciones de las moderadoras eran sutiles y nunca correctivas, el tono no era de la certeza, sino muy por el contrario, el del diálogo, de la posibilidad de debatir.* (p5)
>
> *Escuela media y trabajo llegaban entonces a la vida real y lo conjeturado, teorizado y analizado, corría ahora con el peso de los casos, la realidad atravesaba los grupos. Lo que se comenzó individualmente y que apeló sin señalamientos a nuestra concepción de trabajo, terminaba ahora, intentando aplicar o enfocar lo tratado como una lente que observaba un recorte particular, de la cotidianeidad de las escuelas medias reales* (p7).

[8] Estudiantes que asistieron al conversatorio en calidad de observadores y que tuvieron que realizar un informe, en el marco de la cátedra "Evaluación educacional" del profesorado en Ciencias de la Educación.

Destacamos cómo recuperan la idea de diálogo como posibilidad de debatir, lo cual nos remite a los aportes de Freire (2005) en tanto el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan en significación en cuanto tales, diálogo entendido como condición de exigencia existencial.

Nos impactó que los observadores hicieran un análisis minucioso de todos los aspectos y dinámicas propuestas en el conversatorio y también nos sorprendió, cómo a través de sus devoluciones aparecen concretados los objetivos que nos habíamos propuesto.

Consideraciones finales

En primer lugar, rescatamos el nivel de participación que se dio durante todo el conversatorio. Más allá de que la participación fuera uno de nuestros objetivos, nos sorprendió observar la manera comprometida en que los asistentes se involucraron en todas las actividades propuestas. Observamos que la elección de este conversatorio se relacionaba, en la mayoría de los participantes, a la inquietud, temor, dudas y falta de respuestas en el sistema, por la formación y el futuro laboral de los estudiantes de la escuela media.

Respecto de la pregunta central que origina nuestro conversatorio: " La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?" y "¿para qué trabajo?" debemos decir que no existen versiones acabadas sino que son provisorias, incompletas, finitas, en tanto se anclan en determinados contextos sociales, históricos y políticos determinados. Consideramos que la pregunta invita a analizar el estado de situación de la escuela secundaria y pensarnos cómo habitamos la escuela. En este sentido, nuestra intención fue crear un espacio de discusión donde la palabra fuera nuestro motor de búsqueda, a su vez, crear instancias de debate sobre lo que hacemos y las expectativas que tenemos en relación a la formación para nuestros estudiantes.

Tal como relatamos en este escrito, esta experiencia pe-

dagógica nos invitó a problematizar diferentes miradas y sentidos sobre la educación, a cuestionar lo que se creía o se sabía, a escuchar otras voces.

Indagar y discutir el lugar de la escuela secundaria en la formación para el trabajo, nos permite conocer, debatir y reflexionar sobre el mundo del trabajo y los procesos que los constituyen y los modos en que habitamos y habilitamos prácticas educativas que tiendan a la inclusión de los jóvenes.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2013). Formación docente y narración: relatando y rescatando experiencias Pedagógicas.En *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo, Ministerio de Educación/ ANEP/OEI de Uruguay.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona, España: Paidós.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.* México, México: Siglo XXI Editores.

Jacinto, C. (coord.) (2004).*Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, *6*(1), 67-78.

III Acerca del dispositivo conversatorio

Tejiendo nuevos escenarios para la participación: pensando el dispositivo de evaluación para un conversatorio ¿Escuela Técnica para qué?

*Ramón Inocencio, Anabella Paz y Jennifer Ramírez**

Introducción

El siguiente escrito es el resultado de la propuesta de trabajo de la cátedra Evaluación Educacional para estudiantes en proceso de formación y que tuvo como objetivo realizar un dispositivo de evaluación para el simposio

La fundamentación y propósito del simposio consistieron, por un lado, en materializar un espacio de intercambio de reflexiones teóricas y trayectorias investigativas con otros equipos de investigación; por otro, se propuso compartir con la comunidad educativa resultados, debates y problemáticas que surgieron a lo largo del trabajo del Equipo de Investigación C 101 **"Escuela secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén".** Este equipo se conformó, en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCO), a partir del año 2005 como proyecto dirigido por la Dra. Adriana Hernández y, a partir del año 2013 en un *proyecto de extensión* con una propuesta de trabajo cooperativa con una escuela secundaria.

A partir de esa mirada, se pensó el simposio en base a tres ejes de debate: Inclusión y nuevos formatos, formación política

* Estudiantes de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

y trabajo; Ciudadanía y escuela secundaria; Escuela secundaria y trabajo y estuvo destinado a docentes, equipos directivos, estudiantes, supervisores de escuelas secundarias investigadores en el tema.

Una modalidad de conversatorio implica, tal como lo indica la circular del mismo, poner en discusión un tema o problema, habilitando un espacio de construcción colectiva de saberes:

> Este espacio se construye a través del diálogo, entendiéndolo como el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas, que permiten poner en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo para los/as participantes. Así escuchar–nos, conversar es estar tendido hacia un sentido posible y, en consecuencia, no inmediatamente accesible. Conversamos para hacer público lo que pensamos, para tensionar nuestras propias concepciones, para ver si "pescamos" otros hilos, para entramar o desentramar lo dispuesto. (2° Circular del Simposio)

De este modo se pensaron tres tipos de modalidad a elección de lxs coordinadores de la mesa. Las opciones fueron: el uso de un disparador a partir del cual se pueda debatir en torno al análisis de alguna temática particular; la utilización de alguna experiencia pedagógica relevante para luego abrir el debate, y por último la exposición de un/a especialista invitadx sobre una temática que luego se pondrá en discusión.

La mesa a evaluar en este trabajo, titulada Escuelas Técnicas ¿Para qué? tuvo como eje la generación del debate alrededor del análisis del "para qué" de las escuelas técnicas. Para llevar adelante las actividades previamente planteadas se sirvieron de una combinación de recursos y disparadores tales como: la proyección de un video acerca del origen y la historia de la educación técnica en Argentina, exponiendo datos concretos del proyecto de investigación C 101; un debate en grupos

acerca de experiencias de egresados/as de escuelas secundarias técnicas y una puesta en común de experiencias valiosas en escuelas técnicas de los/as participantes; por último, el debate acerca de qué conservar y qué modificar de la educación técnica.

Nuestra propuesta fue, siguiendo a Arredondo (2004), brindar información a los organizadores del conversatorio acerca de lo que hicieron, así como brindar herramientas para el análisis del porqué lo hicieron y cómo su propuesta fue llevada a cabo, es decir ayudar a comprender si se logró o no lo propuesto, tanto por parte de los organizadores como por parte de los participantes.

Como grupo y estudiantes de la cátedra de Evaluación Educacional, nos posicionamos desde las teorías críticas, especialmente la racionalidad práctico–crítica. Entendemos por tanto, la evaluación, como un proceso en constante construcción, que se encuentra alejada de los posicionamientos positivistas y meramente instrumentales que conciben la evaluación como medición y acreditación.

Para ello, siguiendo a Popkewitz (1988), entendemos la evaluación como un fenómeno social, como un sistema de pensamiento y de práctica de un grupo profesional determinado. La labor de este grupo surge de una política estatal activa que persigue el mejoramiento social y el objeto de apropiación por parte de instituciones como un elemento esencial de la planificación educativa. La interpretación de la evaluación como lenguaje público nos permite entender su función política. Concebir la evaluación como investigación–acción involucra a los/as profesores/as e investigadores/as en una reflexión sobre los supuestos, implicaciones y consecuencias de la vida diaria de las instituciones en una teoría política del contexto (p. 214).

En este sentido, nos resulta necesario, para esta tarea, partir de los planteos de Murillo e Hidalgo (2015) que resaltan el carácter profundamente político de la evaluación y bregan por un proyecto dinámico desde y para la Justicia Social. Desde este posicionamiento fundamentamos que la elección de las técnicas

de recolección de datos (encuestas, entrevistas y observaciones) permiten recabar información acerca de los factores sociales, políticos e ideológicos que sustentan la propuesta y la implicancia de los/as actores/as involucrados/as. Entendemos que el conocimiento es una construcción social e histórica, alejándonos de las posiciones que conciben a la misma desde la neutralidad valorativa.

Desde los aportes de Niremberg (2005), fundamentamos la realización, previa al simposio, de una entrevista a un informante clave (en este caso a un integrante del equipo organizador) con el fin de recabar un amplio rango de información acerca del formato del conversatorio a evaluar. Esta información nos permitió profundizar, interpretar y confirmar algunos datos obtenidos a través de diversos instrumentos, entre otros las encuestas. A través de ellas buscamos interrogar a las personas que participaron de la actividad, sobre la elección y las expectativas acerca del conversatorio y el vínculo con el tema a desarrollar: las escuelas técnicas.

Otra técnica de obtención de datos fue la observación en terreno del desarrollo de las actividades planteadas. La misma nos brindó la posibilidad de registrar la dinámica, las actividades y los debates que se llevaron adelante entre los/as distintos/as actores/as del conversatorio. Estos aspectos nos servirán para complementar la información recolectada por medio de otras técnicas.

Descripción de la propuesta del conversatorio

Las actividades de la mesa evaluada se desarrollaron el día 21 de septiembre de 2016 en el EPET N°8 de la ciudad de Neuquén, en el marco de la primera de dos jornadas de trabajo del simposio.

Para comenzar nos presentamos ante lxs participantes del conversatorio expresando que éramos estudiantes de la carrera del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación y que realizábamos un trabajo para la cátedra Evaluación Educacional.

Expusimos que estábamos elaborando un dispositivo para evaluar el conversatorio y que necesitábamos recolectar información acerca de sus expectativas acerca de la actividad, la relación que sostenían con la educación técnica, y si lo deseaban, dejarnos algún tipo de contacto dada la posibilidad, de que fuese necesario realizar algún otro tipo de consulta.

Lxs organizadorxs de la mesa a evaluar fueron: Mg Silvia Martínez (FACE–UNCo), Esp. María José Ganem (IFD – CABA), Profesor Alberto Cabezas (EPET n° 8, Neuquén Capital), Rocío Carmona (Estudiante Psicología– FACE–UNCo) y Diego Sáez (Estudiante Profesorado en Ciencias de la Educación– FACE–UNCo).

Agenda prevista por lxs organizadorxs de la mesa "Escuela Técnica ¿Para qué?"

#	Tiempo	Tema	Actividad	Consigna	Recurso	Observaciones
1	20'	Apertura: Introducción, antecedentes, estadísticas	Presentación de video y Power Point		Video y Power Point Marcadores pizarra	Video expuesto por Rocío y Diego Silvia: dos Power Point con datos
2	1h30'	Experiencias desde egresados y experiencias valiosas que rescatan	Releen y discuten en grupo y arman en un afiche la propuesta		Hojas impresas con relatos afiches y marcadores 10	Rocío Diego
3	40'	Escuela técnica: hacia dónde, qué modificar, qué cambiar	Grupo total	Power Point y se va aportando, mientras M. José anota y Alberto coordina	Se anota en la PC y proyecta por el cañón	Coordinan M. José y Alberto
4	15'	Cierre: evaluación	Con una palabra evaluar el espacio		Se anota en la PC y proyecta por el cañón	Diego y Rocío coordinan

Desarrollo

Una modalidad de conversatorio implica, tal como lo hemos señalado anteriormente poner en discusión un tema o problema, habilitando un espacio de construcción colectiva de saberes.

En base a este principio y entre los tres tipos de modalidad planteadas en la segunda circular del simposio, el equipo organizador optó por el manejo de un disparador a partir del cual se pueda debatir en torno al análisis de alguna temática particular.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, por medio de la observación podemos dividir la participación en tres momentos:

Primer momento de la participación:

- Introducción y presentación de la temática particular de la mesa.
- Presentación del grupo organizador (quiénes son, a qué instituciones pertenecen, formación académica).
- Presentación de lxs participantes (nombre, lugar de residencia, profesión).

Segundo momento de la participación:

- Conformación de grupos y confección de afiches en base a las experiencias significativas que decidió abordar cada grupo.
- Uso de fragmentos de entrevistas a egresadxs de la escuela técnica, realizadas en el marco del proyecto de investigación, como disparadores para la reflexión en los grupos.

Tercer momento de la participación:

Debate abierto alrededor del eje: ¿Qué cambiar y qué conservar de la escuela técnica? Como relevante para nuestro aná-

lisis, es pertinente mencionar que en este momento surgieron discusiones fuera de lo previsto por el equipo organizador. Como dato importante, la discusión no fue silenciada por lxs organizadores, permitiendo la fluidez de la palabra y de lo imprevisto.

Análisis

A partir de los planteos de Murillo e Hidalgo (2015) y de Popkewitz (1988) sobre la evaluación para la justicia social y como dimensión política, entendemos por participación la generación de espacios que habiliten la circulación de la palabra, es decir, la posibilidad real y concreta de dar voz a los diferentes sujetxs en un proceso de construcción conjunta y colaborativa, que permita su empoderamiento y en donde se tengan en cuenta todos los puntos de vista, permitiendo que aquello que está fuera de lo programado pueda fluir sin obstáculos, en relación a los ejes propuestos por la mesa

En base a los datos obtenidos, hemos decidido organizar el análisis sobre la **participación** en tres ejes:

1) Distribución espacial como forma de habilitar la participación:

En el espacio del aula se distribuyeron sillas en forma circular y numeradas del 1 al 7, en las que se ubicaron lxs participantes. Al frente del aula se ubicó el equipo organizador. Dicha estrategia permitió el agrupamiento según los números, con lo cual el intercambio de experiencias fue rico y fluido teniendo en cuenta además que muchxs de ellos no se conocían previamente.

En el momento en que cada grupo compartió al resto la experiencia significativa que decidieron abordar (en el segundo momento del conversatorio*)* consideramos que fue posible la circulación de la palabra por lo que el objetivo fue logrado.

2) ¿Qué cambiar y qué conservar? "Desde la voz de la experiencia"

Otro de los momentos notables en donde la palabra circuló con fluidez fue en el tercer momento de la mesa. Se propuso debatir acerca de cuáles serían los aspectos que se debían conservar de la escuela técnica y cuales se deberían cambiar/ modificar. De este modo, lxs presentes propusieron, entre otros, los aspectos que deberían cambiar: llevar a cabo cambios en la currícula, particularmente en Idiomas y Artes, y Ciencias Sociales en el ciclo superior; la recuperación del punto de vista humano subjetivo para el trabajo con la incertidumbre en los proyectos; cambios en matriz de funcionamiento, y en los espacios y formatos pedagógicos de la modalidad; cuestiones relacionadas a la formación en articulación a la salida laboral; y por último se abordó la situación actual de los procesos de exclusión social y educativa en el nivel medio.

3) La heterogeneidad en la participación: Diferentes miradas que se entretejen

Tomando en cuenta los datos obtenidos a través de las encuestas, y apoyados en los datos de las observaciones, podemos ver que la totalidad de lxs participantes tenían una conexión directa con las instituciones de educación técnica, en lo que respecta a sus prácticas educativas. La gran mayoría de lxs encuestadxs eran docentes y maestrxs de enseñanza práctica (MEP) de escuelas medias técnicas (13 y 7 respectivamente, sobre 24 encuestadxs), la otra parte cumple cargos de directivos, supervisión o asesoramiento, pero igualmente lo hace en instituciones de educación técnica. A esta referencia podemos agregar que gran parte de lxs encuestadxs han declarado haber sido estudiantes egresadxs de escuelas de esta modalidad. De esta manera se puede entender que esta situación permitió que se abordaran diferentes miradas sobre las necesidades y realidades particulares de las instituciones. En este sentido se puede rescatar la heterogeneidad de lxs situaciones y experiencias traídas a colación al conversatorio, en las diversas formas en las

que fueron planteadas las actividades y los momentos de la participación.

La participación pudo rescatar las experiencias abordadas por instituciones de diferentes localidades, ya que asistieron personas oriundas de Cutral Co, Plaza Huincul, Zapala, Plottier, Centenario, Neuquén y Cipolletti. Además, ocupaban diferentes cargos y roles de trabajo en escuelas técnicas, por ende, con diferentes puntos de vista, necesidades e intereses.

4) Escuelas técnicas ¿para qué? Ellxs responden desde sus experiencias

En cuanto al título de la mesa, "Escuelas técnicas ¿para qué?", consideramos que es otro eje que abre e invita a la º1 participación. Según lo propuesto por el equipo organizador, la mesa apuntaba a no generar propuestas dadas de antemano sino generarlas en un proceso de construcción colectiva. Es lo que justamente quisimos plasmar en el título de este artículo, en base a los resultados de este dispositivo de evaluación: "Tejiendo nuevos escenarios para la participación".

Conclusión

En las encuestas realizadas al final del conversatorio, se reflejó la demanda de espacios de discusión sobre problemáticas relacionadas al currículum de la escuela técnica; sobre el sentido de la educación técnica en la actualidad, tanto para lxs trabajadorxs como para lxs estudiantes; como asimismo la necesidad de compartir proyectos y experiencias entre diversas escuelas técnicas.

Consideramos que, frente a lo expresado en el conversatorio y en las encuestas, se torna necesari generar espacios de debate para repensar la función y los objetivos de las escuelas técnicas. Lxs participantes, en las encuestas, expresaron que no se generan estos espacios, que en relación a la necesidad de intercambiar experiencias se tornan importantes y necesarios.

Consideramos que la modalidad y las estrategias elaboradas por lxs organizadores de la mesa respondieron a las demandas de lxs actorxs involucradxs en las instituciones, que asistieron al conversatorio. En este espacio surgieron nuevas temáticas para futuras discusiones, algunas de ellas giraron alrededor de la generación de proyectos con la comunidad, repensando los sentidos de la formación de lxs estudiantes de las escuelas técnicas y generando tensiones entre lógicas individualistas/competitivas y lógicas colectivas/comunitarias en relación con el mundo del trabajo.

Por otra parte, consideramos que el cuidado y la preparación previa de las actividades, los objetivos y las formas de entender el dispositivo, dan cuenta del propósito de generar la participación. Entendida en el sentido de dar voz a lxs propixs sujetxs los como protagonistas y como portadores de saberes y experiencias significativas. Fundamentamos esta mirada desde los aportes y análisis de los diversos datos obtenidos.

Para seguir pensando e indagando:

- El hecho de que ningún participante se retirara antes de finalizar la actividad, nos da la pauta para reflexionar y seguir indagando acerca de cuáles fueron los factores que generaron que todxs culminen las actividades propuestas. Revalorizamos el espacio como un encuentro que generó interés, que logró responder a las demandas y a los intereses de lxs asistentes.
- El dispositivo como posibilitador de una participación enriquecedora que generó el intercambio de experiencias comunitarias de trabajo. En este sentido reflexionamos acerca de cómo las experiencias heterogéneas de diversas instituciones de escuelas técnicas pueden enriquecer y retroalimentarse mutuamente.
- Pensar los sentidos de la escuela técnica y el perfil de lxs egresadxs.

- A partir del análisis de las actividades desarrolladas en las mesa, pudimos rastrear la aparición de tensiones en relación a la formación para el trabajo o una formación para el empleo.

En cuanto a la elección de esta mesa del simposio, podemos tomar como base la información obtenida de las encuestas. Se destacó el interés de lxs participantes por la temática a discutirse en el conversatorio, destacando la necesidad de cambiar y transformar algunas cuestiones sobre la educación técnica y sobre las prácticas docentes. También, a partir de la participación, surgió una inclinación hacia la posibilidad de interactuar con otrxs docentes y compartir experiencias y realidades de las distintas escuelas técnicas de la región, destacándose, a su vez, una preocupación por las pocas posibilidades de participar en espacios de debate.

Entre las expectativas con las que contaban acerca de la mesa del conversatorio, lxs participantes en la encuesta resaltaron la búsqueda de respuestas, soluciones y herramientas de cambio sobre el sentido de la educación técnica. También se destacó la expectativa de rescatar diversas experiencias y realidades de las demás instituciones.

Acerca de la temática que previamente consideraban lxs encuestadxs que se iba a abordar en la mesa, se resaltó la historia, problemáticas y desafíos actuales de las escuelas técnicas. Otras temáticas que se consideraron fueron la relación educación–trabajo, la finalidad y función social de la educación técnica, y el perfil de sus egresadxs.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid, España: Morata.

Castillo Arredondo, S. & Cabrerizo Diago, J. (2004) *La evalua-*

ción de programas de intervención socioeducativa: agente y ámbitos. Madrid, España: Ed.Person

Hidalgo, N. & Murillo, F. (2015) Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa.* 8 (1), 43-61.

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005) *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Popkewitz, T. (1988) La evaluación educativa como forma política. En *Paradigmas e ideología en investigación educativa* (1988). Madrid, España: Mondadori.

III Acerca del dispositivo conversatorio

Nuevas trayectorias en la escuela secundaria: El Recursado

Osvaldo Molina, Andrea Andrés**, Sandra Berdón, Lina Martínez y Marilú Tassano*

Introducción

En la provincia de Neuquén existe, desde febrero del año 2010, una modalidad de *recursado*[1] de materias (Resolución 0151/10 titulada "Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Nivel Medio" puesta en vigencia por el Consejo Provincial de Educación). A partir de dicha medida se pretende sortear algunas de las dificultades que obstaculizan la finalización de la escuela secundaria, habilitando otros trayectos a los estudiantes.

En el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria (Ley de Educación Nacional 26.206), la sanción del nuevo régimen académico adquiere relevancia, en tanto sistematiza el conjunto de regulaciones y exigencias sobre la organización de las actividades de los estudiantes (Baquero y Terigi, 2009). De este modo, dicho documento puntualiza, ordena, unifica, siste-

* Licenciado en Educación (Universidad de Quilmes)

** Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

[1] "El recursado de asignaturas es una modalidad que podrán adoptar las instituciones, en función de sus posibilidades organizativas y aplicarla en las siguientes situaciones: a– recursado de asignaturas previas de alumnos promovidos. b– recursado de hasta 5 materias adeudadas de alumnos no promovidos c– recursado de alumnos egresados no promovidos, para completar estudios". (Art 113. Res. 0151. Cap. XI)

matiza y actualiza las normas que reglan la vida de los actores escolares. Las variaciones en las formas de cursado tradicional habilitan itinerarios que contemplan a aquellos estudiantes que se apartan de las trayectorias teóricas esperadas (Terigi, 2007).

Las escuelas han adoptado, sobre todo en estos últimos años, una postura que oscila entre el espanto y la osadía en relación a las reiteradas situaciones de abandono, repitencia o fracaso escolar. Frente a este panorama desalentador los docentes diseñan múltiples actividades y propuestas para retener a los estudiantes, entre las cuales podemos mencionar la realización de trabajos con equipos psicopedagógicos, reuniones entre colegas, elaboración de materiales pedagógicos destinados a trabajar con diferentes discapacidades, se recortan y rearman contenidos, se programan reuniones con padres o tutores de los estudiantes, entre otras. Cabe destacar que todas estas acciones, más allá de sus intenciones, no conllevan resultados homogéneos. Entonces, frente a este entramado de efectos disímiles emerge una suerte de estética de la inclusión, esto es, un posicionamiento más o menos profundo, más o menos impostado, desde el cual surgen propuestas y definiciones –a veces intuiciones– con las que se busca que los estudiantes puedan no solo inscribirse en las filas de la institución sino, además, que puedan permanecer y egresar (Duschatzky, 2012). Como sucede en muchas oportunidades, el Estado se ve en la obligación de legislar lo que irrumpe, de un modo u otro, en las instituciones. Estas últimas, por su parte, ponen en marcha diferentes estrategias de inclusión de sujetos y construyen, en función de sus posibilidades, condiciones para albergar a los estudiantes que transitan por el nivel no de manera lineal y continua sino de manera irregular, a través de múltiples salidas y reingresos que marcan su proceso de escolarización.

A partir de lo expuesto, el conversatorio se propuso reflexionar sobre una serie de interrogantes, ¿cuáles son las tensiones suscitadas en la implementación del proyecto de recursado? ¿Qué aspectos del formato escolar se ven desafiados y cuáles permanecen estables? ¿Qué discursos circulan en torno a esta

nueva modalidad, tanto de los profesores como de los recursantes? ¿A quiénes se incluye y a quienes se excluye del recursado? ¿Cuáles son los puntos de encuentro, superposición o distanciamiento entre repitencia y recursado? ¿Qué experiencias similares se llevan a cabo en otras jurisdicciones?, entre otros.

Descripción de la Experiencia[2]

El propósito orientador de este conversatorio fue el de propiciar un espacio de intercambio, debate, conversación sobre las representaciones y supuestos que los distintos actores escolares (estudiantes, docentes, familia) poseen acerca de formas alternativas de transitar y habitar la escuela secundaria, a la par de problematizar sobre lo que ya está establecido "El Recursado".

El total de participantes fue de aproximadamente 50 personas dedicadas a la educación media. Entre ellas contamos con la presencia de docentes de diferentes áreas, directivos, supervisores, asesores pedagógicos, y casi al final de la jornada se sumó como participante la Dra. Flavia Terigi[3].

Para la realización del mismo se planificaron diferentes momentos que tenían la finalidad de posibilitar la participación activa de cada uno de los actores presentes. El primer momento estaba referido a las expectativas que tenían los participantes: la pregunta disparadora interrogó sobre ¿Por qué se inscribieron en este conversatorio?, ¿Cuál fue la motivación?

---

[2] El siguiente apartado fue elaborado por **Andrea Andrés, Sandra Berdón, Lina Martínez y Marilú Tassano**, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes participaron en diferentes instancias relativas a la coordinación del conversatorio.

[3] Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Investigadora– Docente Regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Algunos de los testimonios[4] expresaron:

"poder escuchar los proyectos que tienen las demás escuelas con respecto al recursado, con otros compañeros, está bueno para compartir y pensar"

"…estamos flojos con opciones para los adultos… queremos ver que se les ocurre a otros"

"escuchar y traer inquietudes que no sabemos cómo encausar"

"me inscribí porque el conversatorio hablaba de trayectorias escolares y en mi institución estamos realizando un acompañamiento de inclusión y no estamos encuadrados en nada, no hay marcos legales. Yo lo tomo literalmente como lo trabaja Río Negro…"

"me inscribí para escuchar la propuesta y pensaba al recursado como una posibilidad de no repetir…"

"nosotras, al recursado lo enmarcamos en el plan de mejoras… como recursado de seis meses, fue algo altamente positivo… fue un éxito y se repitió en otros años. Se trataba de chicos que egresaban pero que debían materias. Este año lo mantenemos como proyecto en el ciclo básico, que es donde hay más repitencia. Los alumnos lo ven como una opción para no dejar la escuela. Está dando resultado."

"estamos solucionando una problemática saliendo del recursado común..."

La segunda actividad realizada fue un trabajo con las emociones que produce el recursado:

"Emociones y tarjetas de colores"

Una de las ayudantes del equipo explicó la actividad de trabajo con las emociones, para lo cual se dispusieron varias tarjetas de colores sobre el escritorio, cada una representaba una emoción. Cada persona debía pegar en el pizarrón una tarjeta que exprese ¿qué sienten?, ¿qué opinión les genera el re-

[4] Estos testimonios fueron registrados durante el desarrollo e intercambio de debates entre los participantes del conversatorio.

cursado? Para esto el coordinador invitó a los asistentes a que se acerquen y uno a uno se dirigieron al escritorio, tomaron una tarjeta y la pegaron en el pizarrón donde había un cuadro con casilleros dibujados, en cuyo interior figuraba el nombre de una emoción (enojo rojo, desagrado verde, miedo violeta, alegría amarillo, tristeza celeste).

Una vez que los asistentes regresaron a sus asientos, se pudo apreciar que en el pizarrón había una tarjeta en la emoción enojo, en el desagrado aparecieron tres tarjetas, en la emoción alegría aparecieron 14 tarjetas, en la emoción miedo figuraba una tarjeta y en la emoción tristeza figuraban 2 tarjetas.

De esta actividad se pudo visualizar que el casillero que más tarjetas acumuló fue el de la emoción alegría, al respecto algunos de los docentes opinaron:

> *"¡al parecer a muchos les causa alegría el recursado!"*
>
> Otra persona comenta: *"¡a los que les causa alegría es porque ellos no se hacen cargo de esos alumnos!"*
>
> Otro participante expone; *"¡cada uno va a sacar sus propias conclusiones!"*

En cuanto al momento de presentación de la normativa:

Una de las integrantes del equipo del conversatorio explicó la resolución 0151/10, especialmente, el capítulo XI "Recursado de Asignaturas". Esta instancia ayudó a la comprensión de lo que se venía planteando, ya que muchos de los participantes eran de otras provincias y desconocían la normativa, y en el caso de los docentes participantes de Río Negro pudieron vincular al recursado con la posibilidad de la implementación de trayectorias como se viene trabajando en dicha provincia.

En el capítulo XI, artículo N° 133 se expone que:

> el recursado de asignaturas es una modalidad que podrán adoptar las Instituciones, en función de sus posibilidades organizativas, y aplicarla en las siguientes situaciones:

a) recursado de asignaturas previas de alumnos promovidos.

b) recursado de asignaturas adeudadas de alumnos no promovidos.

c) recursado de asignaturas de alumnos egresados no promovidos, para completar estudios. (Resolución 151/10 – CPE Neuquén)

Como se mencionó anteriormente esto produjo una serie de interrogantes, a partir de los cuales los docentes exponían sus dudas frente a esta normativa, pero aun así la consideraban muy novedosa y positiva. Por ejemplo, algunas voces escuchadas fueron "*hay que sacar lo mejor de ella"*, "*….es parecida a lo que en Rio Negro se denominan trayectorias", "como todo lo nuevo…necesita ser mejorado para que se lo pueda implementar sin dificultades".*

Momento de trabajo grupo nominal:

Para este momento se les propuso a los asistentes trabajar en grupos de discusión a partir de los siguientes interrogantes:

¿Cómo visualizamos el recursado y las trayectorias?

¿Cómo lo viven los docentes, los alumnos, la familia?

¿Qué cuestiones aparecen como posibilitadoras u obstaculizadoras de esta nueva forma de transitar la escuela?

Escribir tres "ideas–fuerza" que sinteticen lo conversado en el grupo.

Para llevar adelante esta actividad los asistentes se organizaron en 5 grupos. Luego del trabajo sobre las preguntas hubo un momento de puesta en común donde las cuestiones que más sobresalieron fueron aquellas referentes a:

•En el caso del Grupo Uno la categoría de "sobre–edad" se cuestionó como un invento de la escuela que a veces actúa como obstaculizadora para la educación de aquellas personas que desean terminar sus estudios.

"¡sobre–edad avanzada una categoría que figura en los cuadernos de los chicos!"

"yo tengo ganas de que mi grupo aprenda".

" …hay que elaborar con cada estudiante la posibilidad"

"…hay que perdonar las inasistencias".

• En el Grupo Dos, surgen aspectos más vinculados con el tema de la familia que no parecería comprometerse en la educación de sus hijos. A su vez, se destaca la existencia de docentes que se ven obligados a trabajar en diversos lugares y esto lleva a que no se comprometan y que no haya un proyecto en común en las escuelas.

"cada institución tiene su Matutinidad, en nuestra escuela se tiene en cuenta la diversidad, pero la familia está ausente y hay una planta funcional de 'docentes–taxi'".

"….entonces no hay un proyecto institucional"

….."no hay algo vincular que habilite"

"¡pero hay docentes que son 'todo terreno' y que hacen vínculos!"

• En el Grupo Tres mencionan que consideran al recursado como una repitencia, que hay instituciones que por las características y medios con los que disponen no pueden llevar adelante el recursado.

"nosotros vemos el recursado como una repitencia y cuando hablamos de trayectorias hablamos de tutorías. Trabajamos con un grupo reducido de alumnos que han quedado fuera del sistema. La resolución que plantea el recursado deja un bache de escuelas que no pueden hacerlo a contraturno y que no tienen la misma orientación en el contraturno".

"los alumnos de quinto año pueden recursar pero no tienen lugar en la institución".

"pero los proyectos dependen de las personas".

• En el caso del Grupo Cuatro, plantean que está el tema de la flexibilización como posibilitadora de las trayectorias, para pensar en las particularidades de los estudiantes al momento de poder sostenerlo y que muchas veces los estudiantes se desmotivan a causa de los paros.

"en el colegio "…" el recursado no sirve y el estudiante tiene que ir dos veces por semana y es una desmotivación por los paros. No tenemos alumnos en mesas de exámenes porque se han bajado".

• En cuanto al Grupo Cinco, mencionan que de lo que se trata, es de tomar elementos de la resolución para poder reinventar acciones o proyectos. Como así también el poder brindar un buen trato y acompañamiento a los estudiantes, haciéndoles sentir que ellos son alumnos regulares para que no se perciban como ajenos al sistema. Y una cuestión importante es que sean escuchadas las voces de los estudiantes en las mesas curriculares para que puedan emitir su opinión.

"tomar elementos de esa resolución y reinventarlos. Son las estructuras que uno tiene las que operan. Nos cuesta mucho traicionar el currículum oficial. Hay cuestiones que operan que son intocables como los horarios, firma de acuerdos con los padres, etc. Además, hay que recordarle al alumno que es un alumno regular para que no tenga otra perspectiva de sí mismo que lo lleve a faltar o abandonar y el docente tiene que acompañar".

"nos olvidamos de que en Neuquén estamos en tiempo de reestructuración y las voces de los alumnos tienen que estar presentes en la mesa curricular, no se los convoca y no están participando…"

Discusiones centrales

Trabajar sobre los resultados que obtuvimos nos lleva, inmediatamente, a pensar en el propósito desde el que iniciamos este camino de construcción colectiva del conversatorio sobre el recursado como una forma de transitar la escuela secundaria. Podríamos concluir en que se habría logrado dicho propósito ya que se propició un espacio en donde circuló la palabra, se habilitó la discusión y la expresión de diferentes posturas por parte de cada participante.

En síntesis, algunas de las tensiones que surgieron durante el encuentro tuvieron que ver con pensar al recursado como una posibilidad para que los estudiantes puedan concluir sus estudios, y también con el hecho de que la categoría sobre–edad suele funcionar como un obstáculo, ya que el empleo de dicho término suele resultar incómodo para quien recursa. La superposición de horarios también resulta una desventaja al momento de cursar las materias y el tema de la asistencia, que sigue operando como una suerte de amenaza que es utilizada por el personal de las instituciones. Asimismo se hizo referencia a las condiciones de las que disponen las instituciones que no favorecen la puesta en marcha del proyecto de recursado, es decir los estudiantes pueden recursar pero no hay lugar en las aulas. Otra de las tensiones que aparecieron estuvo relacionada con la creación de un proyecto institucional que se pueda sostener en el tiempo, ya que los proyectos de recursado suelen recaer en un solo referente, como un proyecto personal. Más allá de los pro y los contra que podría presentar el recursado, la mayoría de los participantes del conversatorio coincidieron en que se trata de una herramienta de posibilidad que nos permite hacer cosas, generar propuestas para garantizar el derecho a la educación y la inclusión educativa a través de pensar nuevas trayectorias escolares, ir más allá de lo que conocemos y romper con ciertos mitos históricos que no dan posibilidad al cambio.

Algunas reflexiones sobre el conversatorio

En relación a la primera actividad, cabe destacar que una vez finalizada la misma se evidenció cierta tensión entre aquellas valoraciones de corte más pesimistas frente al recursado y otras que apuestan al mismo como un modo renovado de acompañar las trayectorias escolares. La `fotografía´ que podríamos capturar de nuestras emociones representadas en el pizarrón, refleja dos posturas opuestas que cabría resumir en las siguientes frases; por un lado, *`creo en el recursado como posibilidad, como otro modo de habilitar otras trayectorias´,* la contracara, *"no sirve, es incompleto, no podemos"*. Es importante reconocer un abanico de opiniones y matices entre estas afirmaciones para dar cuenta de la complejidad que supone asumir este tipo de variaciones al formato tradicional. En este punto, algunos comentarios abonan a la percepción del mismo como una modalidad devaluada, asociada a la noción de libertad otorgada a los estudiantes en sentido peyorativo.

La palabra *inclusión* parece poner en jaque a los docentes y a la configuración de la forma escolar como algo estático e invariable para al menos instalar la duda sobre los alcances de este modo histórico de hacer escuela.

Los comentarios, en líneas generales, daban cuenta de los muchos proyectos que se activan cuando se pretende acompañar al alumnado, de los más variados, incluso de propuestas que se perciben por fuera de lo normativamente esperable y por ello, suele hablarse de situación irregular de tal o cual alumno. Una cuestión relevante relativa al *recursado*, es que oficia muchas veces como punto de partida que enmarca otras propuestas que impulsan las escuelas. En pocas situaciones se implementa la normativa tal cual fue diseñada por los organismos de planificación y decisión de la política educativa, existen procesos de apropiación, recontextualización y una necesaria adaptación en cada caso. En este sentido, los invitamos a pensar que las trayectorias de los estudiantes se inauguran cada día, cada mañana –en esta situación concreta, en esta escuela y en este contexto singular–.

Por otro lado, entre las ideas fuerzas que cada grupo fue exponiendo y fundamentando en la conversación, se destaca la rigidez del formato escolar, aludiendo a la estructura estable que encuadra el funcionamiento escolar. Esta rigidez expresada, por ejemplo, en el sistema de faltas/inasistencias o la obligación de insertarse en un grupo como condición para recursar, no dejarían mucho margen para imaginar otras formas que no se sostengan sobre la idea de gradualidad, la división del conocimiento y el principio de designación de docentes por asignaturas. Aún así, un buen grupo de los presentes dijo cuestionar y desafiar el formato tradicional o la legislación vigente, flexibilizando, por ejemplo, el cómputo de inasistencias en el caso de las recursantes que combinan la escolaridad con la maternidad. De esta manera, muchos caminan por los bordes de la legislación y fuera de ella, pues de otra manera se verían obligados a expulsar alumnos que no se ajustan al formato escolar o a las pautas vigentes.

El *recursado* en tanto normativa oficial, aparece muchas veces, como punto de partida para promover otros modos de acompañamiento a las trayectorias, como puede ser el caso de las tutorías o las clases de apoyo. Se relataron muchos proyectos –no necesariamente escritos de puño y letra– que se activaron antes de que apareciera el *recursado,* es decir, la escuela venía acompañando `*trayectorias diversificadas*´ antes de que estas se encuadraran en una resolución. Por ello no resulta novedosa la idea de que la normativa refleja problemáticas que ya existían, es decir, siempre hubo trayectorias irregulares, el *recursado* solo llegó a legitimarlas, al menos formalmente, porque en los discursos y prácticas parece despertar aliados pero también opositores y defensores de la forma clásica de cursar.

En la normativa se lee que cada escuela `de acuerdo a sus posibilidades´ ofrecerá el *recursado*. Esto desafía la creatividad de los directivos y docentes, ya que muchas veces las `posibilidades´, tal como las plantea la resolución no están dadas, por ejemplo las condiciones edilicias y la capacidad para incluir en un curso y asignatura a varios *recursantes*, pero eso no siempre

parece convertirse en un impedimento para su cumplimiento, siempre y cuando se realicen algunas adecuaciones.

En relación con los aspectos relativos al conversatorio como dispositivo para poner a circular discusiones sobre el *recursado,* podemos decir que cada uno de los y las asistentes, pudimos expresar inquietudes, en algunos casos hasta conocer el *proyecto*, además de enriquecernos con los aportes de los compañeros. La escucha de forma respetuosa y los debates –de técnicos, docentes, directores, representantes del Consejo Provincial de Educación y organizadores– fueron de suma importancia pues amplificaron las preguntas y respuestas para profundizar la reflexión en torno al acompañamiento a las trayectorias. De ningún modo –y tal era la intensión del conversatorio– agotamos todas las discusiones que surgieron.

> El 100% de los encuestados manifestó el interés y la importancia de participar a través del intercambio, de experiencias de las diferentes realidades institucionales. Esto se refleja, en la valoración positiva del encuentro, al que los encuestados dicen volverían a asistir. Pudimos identificar una dinámica específica, y democrática de circulación de la palabra, a través de las intervenciones por grupos y entre grupos, y de estos con el coordinador[5] .

[5] Marlene, Balor. *Informe de evaluación*, correspondiente a la Cátedra "Evaluación Educacional", de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2016.

Referencias Bibliográficas

Baquero, R., et al (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REiCE. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292–319.

Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault*. *Temas, conceptos y autores.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Duschatzky, S. (2012). *"Maestros Errantes". Experimentaciones Sociales en la Intemperie*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, I; Southwell, M. La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista Monitor, 1.* Recuperado de http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm

Gentilli, P. (Editores Clacso). (2013). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Kaplan, C; *García*, *S*.(2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96776

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

_____ (2005) Reseña de la Trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media de Guillermina Tiramonti (comp.) *Revista mexicana de investigación Educativa*, Julio–Sep año/vol. 10 (026). CoMiE. México. Distrito Federal.

Moschini, G. (2014). La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén. Recuperado de http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/pagina/actas

Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Revista propuesta educativa, 2* (30), pp. 23-35.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Visto en: http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf

Terigi, F. (2013). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. Fragmentos de conferencias. Buenos Aires.

Legislación:

Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 06. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución Nº 0151/10 titulada "Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Nivel Medio". Provincia de Neuquén, Consejo Provincial de Educación.

Anexo

Organizadores del Simposio

COMITÉ ORGANIZADOR	**Equipo del Proyecto de Investigación** *"Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén"* dirigido por la Dra. Adriana Hernández y co–dirigido por la Mg. Silvia Martínez. **Equipo del Proyecto de Extensión "***Proyectos educativos a partir de la investigación–acción. Una propuesta de trabajo cooperativo para el diseño, el análisis y la mejora de las propuestas educativas en la escuela secundaria",* dirigido por la Mg. Silvia Martínez y codirigido por la Lic. Delfina Garino.
COMITÉ ACADÉMICO	Dra. Adriana Hernández (UNCo), Dra. Soledad Roldán (UNCo) Dra. Luciana Machado (UNCo), Mg. Silvia Martinez (UNCo) Dra. Nora Gluz (UBA–UNGS) Dra. Claudia Jacinto (CONICET–IDES).
COORDINACIÓN	**Consejo Provincial de Educación de Neuquén**, a través de la Prof. Carolina Aichino (Coordinadora pedagógica del CPE).
PARTICIPACIÓN y AUSPICIO	**Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN)**, a través del Prof. Daniel Herrera.
ESTUDIANTES QUE COLABORARON EN EL SIMPOSIO	11 estudiantes FACE

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN	21 estudiantes de diferentes carreras Andrés, María Andrea; Berdón, Sandra Victoria; Carmona Dagostino, Rocio Monserrat; Curruqueo, Carmen; Cordobés, Maciel; Dorino, Gisella; Belén; Fanessi, Rocío Belén; Farías, Mariela Beatriz; Gatti, Julian Nahuel; Hernández, Cynthia; Jiménez, Rosario; Marre, Agustín; Martín, Lorena Noelia; Martínez, Lina Belén; Martínez, Patricia Lilen; Quse, Anabel; Rocha, Julieta Ayelen; Sáez, Diego Sebastián; Velaz, Walter Raúl; Vidal, Nicole Soledad.
INVITADOS/AS QUE PARTICIPARÁN DEL SIMPOSIO	Dra. Myriam Southwell (UNLP) Dra. Nora Gluz (UBA–UNGS) Dra. Claudia Jacinto (CONICET–IDES) Dra. Flavia Terigi (UBA–UNGS) Mg. Daniel Pinkasz (FLACSO) Esp. Nancy Montes (FLACSO) Mg. Débora Schneider (UNQ) Dra. Brígida Baeza (CONICET/IESyPPat–UNPSJB) Mg. Verónica Millenaar (PREJET–CIS–IDES) Dra. Beatriz Celada (FACE–UNCo) Dra. Silvia Barco (FACE–UNCo)
FORMACIÓN en Metodologías Participativas (realizada antes del simposio)	Esp. Gala Esp. Gala Garrido González (CIMAS – Madrid/Buenos Aires).

Septiembre 21	
HORA y LUGAR	**LUGAR: EPET 8 (Perticone 55, Neuquén)**
8.30 a 10.00 SUM	**ACREDITACIÓN SIMPOSIO**
8.30 a 10.00	**ACREDITACIÓN CONVERSATORIOS**
12.00 a 13.30	
10.00 SUM	**ACTO DE APERTURA**: Dra. Adriana Hernández (Decana FACE) Prof. Cristina Adriana Storioni (Ministra de Educación, Pcia. de Neuquén) Prof. Stela Mary Ambrosio (Presidenta CPE Neuquén) Prof. Susana Delariva (Sec. Adjunta ATEN Provincial) Prof. Ariel Pino (Sec. General ATEN Capital) Lic. Gustavo Crisafulli (Rector UNCo)
10.30 a 13.00 SUM	**PANEL "Escuela Secundaria: Debates actuales."** Dra. Myriam Southwell (UNLP – FLACSO) Dra. Claudia Jacinto (IDES–CONICET–CIS–PREJET) Dra. Flavia Terigi (UNGS–UBA) ***Coordinación:*** *Mg. Silvia Martínez (Equipo Organizador y Sec. de Investigación FACE)*
13.00 SUM	**Presentación Artística: Coro *"Los guardianes del oeste".*** Escuela Nuestra Señora de la Guardia. Prof. a cargo: Cabina Vega y Viviana Marchesini
13.30	**Corte Almuerzo**
14.30 a 17.30	**CONVERSATORIOS** Ver a continuación Aula en que se realizará cada uno.
15.30 a 17.00 SUM	**Charla "La expansión del nivel en la región y en el país: principales indicadores"** A cargo de Esp. Nancy Montes (FLACSO/OEI) *En simultáneo con Conversatorios.*

CONVERSATORIOS (en simultáneo) 14.30 a 17.30 EPET 8 (PB y 1° Piso)		
Nº	**TÍTULO**	**Aula**
1	**"Nuevas trayectorias en la escuela secundaria: recursados."**	Aula 1 PB
2	**"Inclusión y selectividad: repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización"**	Aula 2 PB
3	**"Jóvenes, sexualidades y derechos: la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias"**	Aula 3 PB
4	**"Formación ciudadana en las escuelas secundarias: normas escolares y participación estudiantil."**	Aula 4 PB
5	**"Escuela técnica ¿para qué?"**	Aula 5 PB
6	**"Un caso: escuela secundaria orientada a la economía social."**	Aula 6 1° P
7	**"Migración limítrofe, diversidad lingüística y cultural en la escuela secundaria."**	Aula 7 1° P
8	**"La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?"**	Aula 8 1° P
9	**"De la escuela secundaria al mundo del trabajo: trayectorias estudiantiles, propuestas escolares y expectativas familiares."**	Aula 9 1° P
10	**"Mujeres y varones ¿caminos laborales diferentes? La formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género."**	Aula 10 1° P
11	**"Inclusión y Escuela Secundaria."**	Aula 11 1° P

Septiembre 22	
HORA y LUGAR	**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** (Irigoyen 2000, Cipolletti)
Durante toda la Jornada Frente FACE Aula Mayor	**MURAL:** a cargo de Artistas visuales, estudiantes IUPA/UNCo, y personas que se sumen a la propuesta en el día de la realización. Planteamos una "muraleada" abierta a la comunidad, una dinámica participativa y comunitaria. *Organiza: Profesora de Artes Visuales: Gisella Dorino.* **MUESTRA FOTOGRÁFICA:** del concurso aniversario de los 85 años de la Ciudad de General Fernández Oro. *Organiza Municipalidad de Fernández Oro*
9.00 a 11.30 Aula Mayor	**Presentación del Dossier *"Formación para el trabajo"*.** Novedades Educativas 306 (Junio 2016). Autores/as: Claudia Jacinto, Verónica Millenaar, Delfina Garino, Carolina Dursi, Eugenia Roberti, Mariana Sosa, Alejandro Burgos, José Antonio Pozzer. Presentan: Mg. Verónica Millenaar y Lic. Delfina Garino. **Presentación del Libro *Políticas y prácticas en torno a inclusión escolar. Por qué es tan difícil la democratización de la educación?*.** (2015). Autora: Dra. Nora Gluz Presenta: Dra. Silvia Barco **Presentación del Libro *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y Trabajo.*** (2013). Autoras: Adriana Hernández y Silvia Martínez (coord.) Libro del equipo de investigación FACE.
13.00 Aula Magna	**Presentación Artística:** **Del Fragmento adaptado de Revelations del coreógrafo Alvin Ailey**. Taller de Danza Contemporánea para niños y adolescentes. Programa de Extensión de la Escuela Experimental de Danza Contemporánea. Docentes a cargo: Laura González, Luciana Grosvald, Tone Sanchez Bravo y Lorena Rosales. *Coordinación: Mg. Rolando Schnaidler (Representante Relaciones Internacionales–FACE)*
13.30 Aula Mayor	**CIERRE OFICIAL DEL SIMPOSIO** Coordinación: Dra. Luciana Machado y Equipo organizador.
14.00 Aula Mayor	**Presentación Artística: Banda de Rock "Papa Edu y Compañía".** Escuela CET N° 30, Cipolletti. En el marco de programa provincial "Música entre todos".
14.30 a 16.00 Aula 4	**CONVERSATORIOS PARA ESTUDIANTES** de escuelas secundarias invitadas.
ENTREGA DE CERTIFICADOS: Al finalizar el Cierre del Simposio. En hall de Entrada a la FACE.	

Actividades en el marco del SIMPOSIO	
Fecha/Hora Lugar	**ACTIVIDAD**
20/septiembre 17.00 a 20.00 Casa de las Leyes	**Taller coordinado por la Dra. Flavia Terigi** (UNGS–UBA). Destinatarios: Integrantes Mesa Curricular Neuquén
21/septiembre 18.00 a 21.00 EPET N° 8	**Taller coordinado por Dra. Claudia Jacinto** (IDES–CONICET–CIS–PREJET). ***"Repensando los saberes técnicos desde el mundo del trabajo actual y los egresadxs de las escuelas técnicas"*** Destinatarios/as: Equipos Directivos y Docentes de escuelas de modalidad Técnica y Formación Profesional de la provincia de Neuquén.
21/septiembre 18.00 a 21.00 Sede Aten Provincial	**Taller Coordinado por la Dra. Myriam Southwell** (UNLP – FLACSO). ***"La tensión universal–particular en el desarrollo de una escuela secundaria democratizadora".*** Destinatarios/as: afiliados/as de ATEN.
22/septiembre 14.00 a 16.00 Aula K – FACE	**Taller coordinado por Mg. Daniel PINKASZ y Esp. Nancy MONTES** (FLACSO). ***"¿Cómo conversan los resultados de investigaciones académicas con los interrogantes que se formulan los actores en las escuelas secundarias?"*** Destinatarios/as: Equipos de Investigación sobre Escuela Secundaria de la zona, UNCo y otras instituciones de Nivel Superior.

Este Simposio es posible gracias a la colaboración y aportes
de muchas personas e instituciones:
Agradecemos especialmente a:
ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén);
CPE (Consejo Provincial de Educación de Neuquén);
CEDIUNCO (Centro de Docentes e Investigadores de la UNCo);
EPET N° 8; Manuscrito Libros; Novedades Educativas;
Estudiantes y Docentes del Taller de Diseño de la Escuela Nuestra Señora de la Guardia; RGB Cipolletti;
Nelly Catering;
Prof. Edith Martínez; Florencia Scilipoti; Julio Dello Russo.
A todxs ellxs, Muchas Gracias!

Participación en los Conversatorios

Nº	Título	Asist	Coord
1	"Nuevas trayectorias en la escuela secundaria: recursados."	39	6
2	"Inclusión y selectividad: repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización"	36	3
3	"Jóvenes, sexualidades y derechos: la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias"	35	7
4	"Formación ciudadana en las escuelas secundarias: normas escolares y participación estudiantil."	32	5
5	Escuela técnica ¿para qué?	40	3
6	"Un caso: escuela secundaria orientada a la economía social."	16	6
7	"Migración limítrofe, diversidad lingüística y cultural en la escuela secundaria."	31	6
8	"La escuela media: ¿debe formar para el trabajo?"	31	1
9	"De la escuela secundaria al mundo del trabajo: trayectorias estudiantiles, propuestas escolares y expectativas familiares."	39	3
10	Mujeres y varones ¿caminos laborales diferentes? La formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género.	8	4
11	Inclusión y Escuela Secundaria.	40	7
Totales		**347**	**51**

Se terminó de imprimir en marzo de 2018 en
PubliFadecs
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Comahue
General Roca, Río Negro, Argentina

publifadecs@hotmail.com