



III JORNADAS

LIBRO DE ACTAS

Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales

COMPILACIÓN

Artieda, Teresa
Simoni, María Julia
Vega, Guillermo

2019

Resistencia, Chaco, Argentina

ISBN 978-987-3619-46-5



9 789873 619465



I I G H I

Universidad Nacional del Nordeste

III Jornadas Libro de Actas: Intercambio de la Producción Científica en

Humanidades y Ciencias Sociales; compilado por Teresa Laura Artieda; María Julia Simoni; Guillermo Vega. - 1a ed compendiada. - Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3619-46-5

1. Investigación. 2. Humanidades. 3. Ciencias Sociales. I. Artieda, Teresa Laura, comp.
II. Simoni, María Julia, comp. III. Vega, Guillermo, comp. IV. Título.
CDD 300.71



índice

notas introdutorias

pág. 7

eje1 Territorios,
dinámicas
y sujetos

pág. 10

eje2 *Discurso
sujeto y
poder*

pág. 66

eje3 **Estado y
Políticas
Públicas**

pág. 150

*eje4 Educación.
Instituciones,
sujetos y
prácticas*

pág. 196

eje5 *La Historia
como repre-
sentación de la
realidad social*

pág. 272

notas introduccionarias

Las III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales entre grupos de investigación de la Facultad de Humanidades, el IIGHI y el CES dan continuidad a encuentros similares que tuvieron lugar en 2015 (Res. N° 308/15-C.D.) y 2016 (Res. N° 606/2016-C.D.). El año pasado se realizó la I. Jornada Inter-campus que convocó a esos centros de investigación y al conjunto de Unidades Académicas con sede en la ciudad de Resistencia.

Los propósitos de estas III Jornadas han sido los siguientes:

- Dar continuidad a los encuentros entre grupos de investigación de Humanidades y Ciencias Sociales a fin de profundizar en el conocimiento de las investigaciones que emprenden, los objetos de estudio, las perspectivas teóricas, las metodologías, las producciones resultantes, los proyectos de desarrollo tecnológico social.
- Colaborar en el desarrollo de condiciones para articular intereses comunes en programas de investigación, seminarios, publicaciones, proyectos de extensión multidisciplinarios, actividades compartidas de formación de becarias y becarios, y otros.
- Promover articulaciones entre las actividades de docencia y de investigación, por medio de modalidades de participación de los/las estudiantes de grado.

Los efectos de la sinergia de estas tres instituciones del sistema científico regional son importantes. Paulatinamente, las Jornadas se instalan como una práctica periódica de encuentro, comunicación y cooperación entre sus equipos. Es un fenómeno que reconoce sus antecedentes en los eventos similares a los que convoca la Secretaría General de Ciencia y Técnica y a los que se suman, desde 2017, Jornadas que reúnen a todas las Unidades Académicas con sede en la ciudad de Resistencia: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Económicas, Ingeniería, Artes Diseño y Ciencias de la Cultura (Res. N° 607/16-C.D.).

Las III Jornadas fueron particularmente convocantes, lo que se puso en evidencia a través del número de participantes y de presentaciones, la calidad de los trabajos y de los intercambios, y las ideas acerca de futuros trabajos conjuntos. Una nota distintiva fue el propósito de involucrar a las cátedras y a los y las estudiantes de grado, lo cual tuvo como resultado una importante cantidad de estudiantes asistentes a las distintas comisiones. Los y las estudiantes tuvieron una oportunidad diferente a la que brindan las actividades áulicas cotidianas, en cuanto a conocer la producción científica de sus profesoras y profesores, sus pares becarias y becarios, y las y los jóvenes graduadas y graduados.

Se movilizaron alrededor de cuatrocientas personas y se presentaron 122 trabajos organizados en cinco líneas temáticas a través de las cuales se buscó la articulación inicial de las investigaciones en curso en las tres instituciones. Sobre la base de los proyectos y programas vigentes se identificaron las siguientes líneas: “Territorios, dinámicas y sujetos”, “Discurso, sujeto y poder”, “Estado y Políticas Públicas”, “Educación. Instituciones, sujetos y prácticas”, y “La Historia como representación de la realidad social”. Más adelante se realiza la presentación de cada una de ellas.

Es posible dejar planteadas algunas observaciones surgidas del conjunto de trabajos presentados:

- El cúmulo de producciones pone de manifiesto el crecimiento cuanti-cualitativo de la actividad de investigación en las tres instituciones, y en particular en la Facultad de Humanidades, en los años recientes. A nuestro entender, este hecho resulta de la conjunción de definiciones políticas en distintos planos y de los deseos y esfuerzos de los y las integrantes de los equipos. A una política nacional orientada a generar condiciones para el desarrollo de la investigación científica (becas, convocatoria a subsidios para proyectos, para redes, etc., articulaciones entre las Universidades y los Institutos dependientes del CONICET, y otras), se le agrega una Universidad que hace tiempo invierte en la formación de sus jóvenes por medio de becas, direcciona recursos para la formación de posgrado en ésta y en otras instituciones, convoca a especialistas externos para promover la formación de masa crítica en la Unidad Académica, promueve la participación de los grupos de investigación en redes nacionales y del sur de nuestra América Latina, alienta la constitución de núcleos (Centro de Estudios de Género); sostiene decisiones institucionales más allá de las coyunturas de la gestión (vgr. el desarrollo de áreas de poco o nulo desarrollo a la vez que prioritarias como ruralidad y educación, género, pueblos indígenas).

- Se encuentran evidencias de la formación en curso y del curso de la formación, de sus efectos. Nos referimos a la formación en investigación que emprenden quienes tienen experticia para con los y las jóvenes, y a la continuidad de líneas que fueron abiertas por las maestras y los maestros, pero con sesgos propios de las y los discípulos. La joven en formación y la investigadora formada exponiendo en el mismo espacio. Modo por excelencia con el que aseguramos la continuidad de la trama. Que este encuentro se produzca es condición imprescindible para dicha continuidad. Muchísimas líneas podrían trazarse en el Programa de las Jornadas vinculando trabajos, a la manera de un diagrama complejo que una esas dos puntas inescindibles del hacer científico y pedagógico.

- Uno de los propósitos principales de estas Jornadas, que se deriva de las recomendaciones del Comité de Pares evaluadores de la función Investigación que visitó la Universidad y esta Facultad en años recientes, consiste en avanzar hacia articulaciones que integren proyectos, líneas, intereses; morigerar la fragmentación y maximizar los esfuerzos. Se observa una progresión en ese sentido desde la primera Jornada que data de 2015 y la actual. Hemos pasado de la presentación de cada Grupo en una reunión plenaria en un mismo auditorio en la Ia. Jornada, la división en comisiones en torno a probables ejes de estudio en la IIa. Jornada, a esta organización en ejes temáticos de mayor abstracción identificados por medio de la lectura de los resúmenes de los Proyectos, y con mesas temáticas que se desprenden de cada eje. Las mesas fueron organizadas tratando de dar cuenta, en lo posible, de proximidades, de filiaciones, de bloques temáticos que justifican su agrupamiento.

- Entre los ejemplos de temas que podemos identificar citamos el estudiante universitario y la estudiante universitaria, sujetos que son abordados desde diferentes dimensiones por lo que hay trabajos en los Ejes 2 y 4; las infancias en regiones periféricas. Respecto de las infancias, en la mesa 1 del Eje 4 la sucesión de textos atiende cómo fue transcurriendo en esta región y en perspectiva histórica, el largo, dificultoso y conflictivo camino de acceso a derechos de esas infancias. Se incluyó un trabajo sobre las mujeres hoy, parte de esa infancia ayer, que reproducen y/o subvierten estereotipos de género en su experiencia en la escuela, la militancia político-social y la familia. El género es otro tema que sobresale en ese Eje 4 al mismo tiempo que en el Eje 2, mesa 7. La escuela secundaria es un núcleo al que se dedican varios trabajos en el Eje 4. El Eje 1 titulado Territorios, dinámicas y sujetos, congrega ponencias relativas a la construcción del espacio urbano, lo ribereño, el uso del suelo, la salud ambiental, temas que dan cuenta de la intervención física como de las transformaciones sociales que tienen lugar en el territorio.

- Se encuentran trabajos sobre Corrientes, enfocados en comprender cómo hace las cosas la gente, cómo se organiza para hacer desde un carnaval a un mapa sociolingüístico, cómo ejerce la ciudadanía activa, ciudadanía para generar conocimiento, para generar relaciones sociales o para ocupar el espacio público.

- La influencia del discurso foucaultiano permea un importante número de trabajos del Eje 2 dando cuenta de una línea que concita el interés de investigadores e investigadoras con experiencia y jóvenes en formación.
- El conjunto de trabajos da cuenta de la vitalidad, la actualidad y la actualización, de la revisión y la redefinición de abordajes, de la inclusión incipiente de temas imprescindibles como del mantenimiento de núcleos clásicos. Su lectura y la relatoría de cada eje darán una idea más completa de los temas. Lo reseñado aquí es incompleto y tiene la sola intención de presentar notas iniciales.

Finalmente, entendemos que la cantidad de jóvenes investigadoras e investigadores y estudiantes pone de manifiesto que hay futuro en esta nuestra Universidad pública, capaz de organizar eventos de esta envergadura. Eventos que tienen lugar en el centenario de la Reforma de 1918 y a pocos meses de la Conferencia Regional de Educación Superior en la que consideramos la necesidad de sostener que la educación superior (y el acceso, distribución y uso del conocimiento que en ella se produce), es un derecho humano y un bien social, nunca un bien transable en el mercado.

Las páginas siguientes contienen los trabajos organizados por eje. Cada eje contiene la presentación, el sumario, los resúmenes extendidos y la relatoría a cargo de cada equipo de coordinación.

Dra. Teresa Laura Artieda
Secretaria de Investigación y Posgrado

eje 3 *Estado y Políticas Públicas*

Presentación

Nos aproximamos a las políticas públicas como aquellos espacios/lugares/cuestiones sobre los cuales el Estado deposita su atención, entendiéndolos como procesos que permiten leerlos en “acción” (Oszlak y O’Donnell, 1981).

Siguiendo esta línea, se interpreta el Estado como un espacio de tensiones en el cual diversos colectivos (o distintas fuerzas sociales) se disputan intereses, del cual derivan como resultantes las políticas públicas. Las políticas estatales se definen, entonces, como el conjunto de acciones u omisiones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una cuestión, que concita el interés, atención y movilización de otros actores, por lo tanto, surgen entrelazadas a cuestiones socialmente disputadas. Pero una política pública no es un “dato” existente en la realidad, sino un hecho construido por la investigación (Andrenacci, 2016). En tal sentido, la identificación de problemas públicos (arenas y cuestiones), el análisis del diseño estatal para abordar esos problemas (agendas y planes), los sustentos ideológicos y discursivos de tales diseños, su ejecución o no, y los resultados e impactos de su ejecución son algunas de las cuestiones que se tratarán en este eje. Desde análisis político-institucionales, análisis discursivos, aproximaciones a procesos de políticas públicas o de resultados, este eje pretende focalizar en estas problemáticas en el NEA.

Coordinación

Mariana Giordano
Teresa Laura Artieda
Pablo Barbetti

14. **LA INTERCULTURALIDAD EN LAS LEYES 6691/2010 Y 7446/2014: SENTIDOS EN DISPUTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA**¹⁶

Tatiana Sabrina Barboza

tatianabarboza2013@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación – Facultad de Humanidades, UNNE.

PI: 16H003 *Educación entre indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Estado, Iglesias y Pueblos Indígenas*

El presente trabajo se enmarca en una beca de investigación que se desarrolla desde el año 2015 y que aborda los sentidos de autonomía e interculturalidad en las leyes de educación N° 6691/2010 y de Educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena N° 7446/2014 de la provincia del Chaco, leyes consideradas como pilares fundamentales de la política educativa provincial en la etapa reciente, tanto para la sociedad en general como para las comunidades indígenas en particular. En el marco de esta investigación se han analizado en profundidad los enunciados de estas normas, los procesos (formas, modalidades, contenido de las demandas y propuestas, etc.) de participación de representantes del Estado provincial y de referentes de las comunidades indígenas en la formulación y sanción de estas leyes, así como las valoraciones de estos actores respecto de los enunciados normativos¹⁷.

En esta oportunidad, se abordan los sentidos de interculturalidad que contienen las leyes N° 6691/2010 y N° 7446/2014 a la luz de aportes conceptuales ya trabajados y de otros incorporados a partir de nuevas lecturas. Asimismo, se incluyen fragmentos de entrevistas realizadas a funcionarios provinciales y a referentes indígenas que participaron en la formulación de estas leyes, los cuales expresan los significados que estos actores asignan al concepto de interculturalidad.

De tal manera, interesa analizar y comprender dos dimensiones: los sentidos de interculturalidad presentes en los procesos de debate y formulación de estas leyes (a través de las entrevistas realizadas), y los sentidos de interculturalidad que sostienen y postulan los enunciados normativos, es decir los

significados que primaron en el proceso de construcción de las leyes.

Se considera que el estudio de los sentidos presentes en el proceso de elaboración de las leyes y de los sentidos que finalmente sustentan las mismas, conforman un abordaje del proceso de construcción de una política pública, en este caso referida a la educación para los pueblos indígenas de la provincia, del cual las leyes son uno de los aspectos a considerar. Se focaliza la mirada en los sentidos de interculturalidad porque se trata de un elemento que otorga sentido específico a las políticas educativas para las comunidades indígenas y que es considerado esencial por estas comunidades.

Trabajos anteriores han permitido evidenciar que el cuerpo normativo referido a Educación Bilingüe Intercultural (en adelante EBI) se sostuvo en concepciones contrapuestas, contradictorias y ambiguas de interculturalidad, en tanto estas leyes de reciente aprobación promueven un diálogo de mutuo enriquecimiento, propician el reconocimiento de derechos a las comunidades indígenas, y alientan y reconocen la construcción de modelos y prácticas educativas propias. No obstante esta distinción entre las normas previas y las que aquí se estudian, es posible identificar contradicciones y ambigüedades en los sentidos de interculturalidad que sostienen estas últimas (leyes N° 6691 y 7446), tal como se describirá más adelante.

Algunos de los autores consultados definen la interculturalidad como un proyecto global que abarca lo social, lo político y lo educativo, y que debe generar cambios en las estructuras de poder (López, 2004; Díaz y Alonso, 2004). Otros aportes significativos, como los de Walsh (2002) y Estermann (2014), refieren a que un diálogo intercultural requiere la descolonización del aparato conceptual que sostiene a la epistemología moderna/colonial, para poder ir más allá de la integración de lo alternativo que reproduce su subalternización; en este marco, nos preguntamos si el reconocimiento de prácticas educativas propias de los pueblos indígenas basta para descolonizar el aparato conceptual que se transmite y se reproduce en las instituciones educativas.

En lo metodológico, como adelantamos, se analizan de forma exhaustiva los artículos de las leyes N° 6691 y N° 7446 referidos a interculturalidad o que hacen alusión a elementos que se consideran de importancia para significar la interculturalidad (el lugar asignado a la cultura de otras comunidades, el intercambio cultural, etc.). Además, se consideran los testimonios recabados de actores que participaron en la formulación y sanción de estas leyes, analizando las concepciones de interculturalidad y lo procesos que dieron como resultado las leyes que son objeto de este trabajo.

Comenzando con los enunciados normativos, la ley de edu-

¹⁶ Este trabajo se enmarca en el PI: 16H003 S.G.C.yT. "Educación entre indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Estado, Iglesias y Pueblos Indígenas". Directora: Teresa L. Artieda.

¹⁷ Los resultados parciales de estos análisis se han presentado en trabajos propios y en coautoría con la Dra. Teresa Artieda, quien es Directora de la beca: Artieda y Barboza (2016), Barboza (2016), entre otros.

cación provincial N° 6691, sancionada en el año 2010 como resultado de importantes debates en distintos puntos de la provincia, establece en su artículo 3° la interculturalidad como principio de política estatal y, en consonancia con ello, postula el “respeto a la lengua y a la identidad cultural de los pueblos indígenas, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los educandos” (art. 21).

En este sentido, se incorpora la interculturalidad como eje transversal del sistema educativo y se reconoce su importancia para la formación de todos; pero, al mismo tiempo, la ley limita la presencia de docentes indígenas y la enseñanza de sus lenguas a las escuelas con población indígena. Además, al tiempo que se postula la interculturalidad para toda la sociedad¹⁸, se circunscribe la modalidad EBI a la educación de los pueblos indígenas (art. 87) y se establecen como objetivos de esta modalidad la preservación y el fortalecimiento de sus pautas culturales (art. 88, inciso c), la construcción de “modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (inciso e); de hecho, el artículo 89 en su inciso g, postula al estado provincial como garante del “respeto por lo intercultural y el conocimiento de las culturas indígenas en todos los establecimientos educativos de la provincia para valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.

La ley N° 7446/2014, por su parte, avanza en la incorporación al sistema educativo provincial de una figura inédita como la educación de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena y la circunscribe a escuelas “con mayoría de alumnos indígenas”¹⁹ (art. 1); y en su artículo 3, inciso a, establece como uno de los fines y objetivos de esta educación el de garantizar oportunidades educativas “a partir de la implementación de un paradigma pedagógico respetando la identidad y cultura propias de los pueblos indígenas”, de manera que nuevamente la interculturalidad se asocia exclusiva o mayoritariamente a lo indígena.

En este punto, el sentido de interculturalidad que prevalece en ambas leyes mantiene las diferencias y las distancias entre culturas, prevalece el discurso del respeto y la tolerancia más que el del necesario diálogo simétrico.

No obstante, la ley N° 7446 reconoce la incorporación de figuras tradicionales de las culturas indígenas como los pedagogos o sabios (art. 9, inciso b), el Consejo Comunitario como

co-responsable de la gestión escolar (art. 10), y el Consejo de Ancianos como órgano de consulta (art. 15, inciso d). Estas incorporaciones podrían pensarse como aportes o indicios para posibilitar la descolonización del aparato conceptual.

En los testimonios recabados se identifican también concepciones diversas de la interculturalidad. Algunos de los sentidos que se desprenden de las entrevistas a funcionarios provinciales se condicen mayormente con los identificados en los enunciados normativos, se trata de los que conciben la interculturalidad como el “diálogo entre culturas”²⁰, la que implica un “diálogo igualitario”²¹, y que apunta a comprender la diversidad cultural y lingüística del Chaco como una riqueza. Uno de los funcionarios entrevistados señala también la importancia de considerar pautas culturales propias de las comunidades indígenas: “al entender la cultura fundamentalmente comunitaria, vimos que el Estado puede tener la mejor buena voluntad para crear a través del IDACH una representación indígena, pero eso no condice con la forma ancestral de reconocimiento de una representatividad que es de carácter comunal, así que hay que entender las dos representatividades”²².

Uno de los docentes indígenas entrevistado considera que la interculturalidad que se sostiene desde la ley N° 6691 está orientada a “revertir esa situación de que los chicos de las comunidades son todos drogadictos, ladrones, cambiar un poco la mirada hacia las comunidades”²³.

Otro de los docentes indígenas consultado cuestiona esta “sectorización” de lo intercultural a lo indígena, señalando que si se reduce a ellos no se enriquece: “lo intercultural no pertenece a los indígenas sino que lo intercultural pertenece a la sociedad chaqueña”²⁴.

La funcionaria entrevistada señala la interculturalidad como “una cuestión política, ética, pedagógica”, reconociendo la multidimensionalidad de lo intercultural. Tal como sostiene Walsh, “la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. (...) es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad” (2010, p. 88).

El análisis realizado da cuenta de que la elaboración de ambas leyes implicó el debate y construcción de consenso entre diferentes actores (entre ellos, el Estado provincial y las comunidades indígenas) en torno a los sentidos de interculturalidad

18 En los artículos 18 (que postula procesos de capacitación fundamentados en el respeto a la diversidad y la valoración de la interculturalidad), 88 (inciso b, que define como objetivo de la EBI la promoción de un diálogo mutuamente enriquecedor entre los pueblos indígenas y poblaciones culturalmente diferentes), y los ya citados 3 y 21, por ejemplo.

19 La ley no establece ningún criterio para definir qué se debería considerar como “mayoría”.

20 Entrevista a funcionaria provincial.

21 Entrevista a funcionario provincial.

22 Ibid.

23 Entrevista a docente qom que participó de los debates junto a un grupo de docentes autoconvocados.

24 Entrevista a docente qom que participó en la elaboración de las leyes junto a una Asociación Civil.

que sostendrían las normas.

De tal manera, las significaciones de la interculturalidad que prevalecen en cada una de estas regulaciones son resultado, y ello se reconoce en el recorrido realizado, de las negociaciones y los debates que se han dado en el proceso de elaboración de las mismas. Unos y otros actores han pugnado por incorporar los sentidos que le asignan a en el cuerpo de las leyes, conscientes de la fuerza de las normas y de los posicionamientos ideológicos que sostienen la política educativa, y la urdimbre del marco normativo.

Referencias Bibliográficas

- Artieda, T. & Barboza, T. (2016). ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Nodos y Nudos*, Vol. 5 (41), 21-34. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6697>
- Barboza, T. (2016) Movimientos étnico-políticos y autonomía en las instituciones escolares. El caso de pueblos indígenas del Chaco, Argentina. XXII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la UNNE – S.G.C.yT., 14 y 15 de junio de 2016. Recuperado de: [file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/Comprobante%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/Comprobante%20(2).pdf)
- Díaz, R. & Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Estermann, J. (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 13 (38), 347-368.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (comps). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.

15. TRANSFORMACIONES EN EL RÉGIMEN ACADÉMICO Y SU IMPACTO EN LA EXPERIENCIA DE DOCENTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Jorge Samuel Salas

jorgesamuelsalas@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación

Grupo de Estudios sobre Escuelas Secundarias (GEES)

PI 16H012: *La experiencia escolar en la escuela secundaria. Perspectiva y participación de actores educativos para la acción transformadora*

Problema de estudio

En el trabajo se presentan resultados de una investigación desarrollada en el marco de un proyecto de beca de pregrado, el cual se encuadró dentro de una línea de investigación desarrollada por el Grupo de Estudios sobre Escuela Secundaria (GEES).

Desde el proyecto se buscó contribuir a la concreción de uno de los objetivos propuestos por el GEES (Veiravé y otros, PI 16H012/16), orientada a describir y analizar el impacto de las reformas y nuevas regulaciones educativas en la organización y desarrollo de las escuelas secundarias y la experiencia de los actores escolares.

En este sentido, se pretendió aportar a la comprensión de una problemática que se ha presentado en las investigaciones previas al proyecto marco. En las mismas se puso en evidencia que las políticas orientadas a la inclusión y el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel, son reinterpretadas por los docentes como políticas de retención de los alumnos al margen de la calidad educativa. Desde la perspectiva de muchos docentes, el mandato de inclusión es en realidad un mandato de retención que conlleva una reducción de las exigencias y un deterioro de la calidad, de la mano de la instalación de la “cultura del facilismo” (Delgado, P.; Amud, C.; Jara, J.; Acuña, M., 2015)

Por ello, se trabajó en el análisis de las normativas nacionales y provinciales que componen los regímenes académicos, debido a que remiten a las condiciones organizacionales y administrativas que inciden en las experiencias