

# POLÍTICA EDUCATIVA

# SINDICALISMO Y

# TRABAJO DOCENTE



**AGMER**  
CTERA CTA

Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS  
**AGMER**



**FAHCS**

Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales

**CTERA**



RED ESTRADO



**CLACSO**  
Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos  
ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp.  
CDD 379



## **Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos**

Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)

agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar

Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo

ISBN: 978-987-27433-4-5

Primera edición: noviembre de 2019

### **COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020**

*Secretario General:* Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfección Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

### **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER**

CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.



Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR)

# **POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE**

*Hacia la resignificación de los debates  
políticos y académicos en torno a las prácticas  
pedagógicas y sindicales por una educación  
popular y socialmente emancipadora*

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)

**agmer**  
editora

# CONTENIDO

CONTENIDO	4
PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL (F. Terigi)	11
<b>Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>27</b>
CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD (A. Homar)	28
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD (A. Vassiliades)	39
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA (P. Imen)	45
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS (G. Altamirano y M. Villanueva)	53
LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) (H. Arbelo)	68
DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA (M. Carassai)	82
SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) (N. Chiliguay)	93
POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO (L. Fonte)	102
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA (A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón)	122
LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA (E. González Olguín y E. Castro González)	135
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN (A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón)	150
EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ (V. Olalla y M. Saint Paul)	159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA ( <i>D. Sarthou</i> )	168
LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 ( <i>M. Tosolini y M. E. López</i> )	188
<b>Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE</b>	<b>200</b>
LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX ( <i>A. Ascolani</i> )	201
EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA ( <i>A. Ramos Ramírez</i> )	214
LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA ( <i>J. Balduzzi</i> )	219
LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX ( <i>M. Acri</i> )	226
HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 ( <i>R. Caprano</i> )	240
DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO... EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 ( <i>L. Labourdette</i> )	249
SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) ( <i>L. Medina</i> )	263
EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL ( <i>M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa</i> )	279
EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA ( <i>F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa</i> )	293
<b>Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE</b>	<b>302</b>
LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE ( <i>D. Martínez</i> )	303
ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO ( <i>R. Badano</i> )	308
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS ( <i>E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera</i> )	316
LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES ( <i>S. Areal y D. Stricker</i> )	328
CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES ( <i>M. Indart, M. Federico y K. Barrera</i> )	336
UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN ( <i>M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez</i> )	346
LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA ( <i>J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento</i> )	363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE ( <i>E. Gelmi y T. Zancov</i> ) _____	376
¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? ( <i>H. González</i> ) _____	384
EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS ( <i>F. Hillert y F. Lobasso</i> ) _____	398
<b>Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE</b> _____	408
LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ( <i>K. Catelotti y M. F. Pepey</i> ) _____	409
LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) ( <i>J. Cian</i> ) _____	416
APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA ( <i>M. C. Corda y M. C. Medina</i> ) _____	431
PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES ( <i>G. Gutiérrez y L. Beltramino</i> ) _____	438
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? ( <i>R. Pérez</i> ) _____	451
<b>Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS</b> _____	462
SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA ( <i>M. Acuña y M. Ojeda</i> ) _____	463
APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES ( <i>J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea</i> ) _____	474
NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS ( <i>S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel</i> ) _____	487
EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTIBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTIBA ( <i>M. Fioretti</i> ) _____	495
HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR ( <i>S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli</i> ) _____	510
PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES ( <i>M. Guarnieri y S. Thisted</i> ) _____	521
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ( <i>M. Isquierdo y L. Pierri</i> ) _____	534

QUINTA PARTE:  
**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS  
EMANCIPADORAS**

## **SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA**

**Acuña, Maia Milena | Ojeda, Mariana Cecilia<sup>1</sup>**

### **PRESENTACIÓN**

Esta ponencia se enmarca en una investigación denominada: “Análisis de casos de propuestas educativas escolares destinadas a jóvenes y adultos de Escuelas Secundarias de la Provincia del Chaco. Formatos pedagógicos y organizacionales innovadores para el logro de la inclusión”, la cual deriva de un recorrido por dos becas promovidas por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)<sup>2</sup>. Asimismo, estos trabajos se vinculan con un proyecto mayor centrado en la Escuela Secundaria, las políticas para el nivel, los nuevos formatos escolares y el trabajo docente<sup>3</sup>.

Consideramos que un aspecto fundamental al estudiar la Escuela Secundaria (como objeto de estudio amplio y complejo) es repensar su sentido y función social y las configuraciones que se tejen actualmente en las tramas escolares. Nos centramos en experiencias educativas que tienen lugar en organizaciones concretas y que se desenvuelven en las dinámicas de la vida institucional. Experiencias que se construyen en espacios de mediación e inteligibilidad, en búsqueda de una “significación” constante dentro del colectivo en el que suceden (Grinberg, 2008: 318).

Por esta razón, en este trabajo abordaremos los propósitos y sentidos que los actores, que conviven a diario en las escuelas (directivos, profesores, alumnos y ex alumnos, miembros de la comunidad), atribuyen a espacios institucionales destinados a favorecer trayectorias escolares reales y exitosas. En este sentido, trabajamos con una escuela del Chaco que, durante la realización de las investigaciones anteriores, hemos detectado como un caso que se encuentra en sintonía con los planteos que aquí se desarrollarán.

En este estudio, partimos de suponer que la configuración de espacios formativos exitosos se despliega en torno a un dispositivo institucional que amplía las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes provenientes de sectores populares; situando los objetivos “más allá de lo educativo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

---

<sup>1</sup> UNNE.

<sup>2</sup> Becas de pregrado otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional: “Nueva Institucionalidad de la escuela secundaria: las transformaciones en la institución, su organización y en el trabajo docente. El caso de una escuela urbano periférica de la ciudad de Resistencia – Chaco” (Res. 230/13) y “Planes de Mejora Institucional (PMI) para la Nueva Escuela Secundaria: Implementación de políticas y la mediación de los diversos actores educativos. Efectos en la cotidianeidad escolar en un caso de la Provincia del Chaco”. (Res. 264/14).

<sup>3</sup> “Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una nueva escuela secundaria” (PI – 12H001 –UNNE), de la Facultad de Humanidades, Instituto de Investigaciones en Educación. El equipo trabaja en temáticas de Educación Secundaria y Trabajo Docente desde el año 2003, dirigidos por la profesora Veiravé.

Desde este lugar, la escuela secundaria debe ser pensada como un campo cuyas inscripciones son múltiples<sup>4</sup> y no sólo como aquella que ha atravesado por una “simple reforma”. Se trata de concebirla desde un trasfondo más profundo, en el cual comienzan a gestarse cambios en los dispositivos institucionales —productores de subjetividad— que involucran de modo directo a la educación y toda la comunidad (Grinberg, 2008: 14).

En este sentido, presentamos esta ponencia en el eje “Experiencias pedagógicas emancipadoras”.

Palabras clave: Escuela Secundaria – Experiencias pedagógicas – Espacios institucionales – Nivel Medio.

## **¿POR QUÉ PENSAR LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UN TRASFONDO MÁS PROFUNDO?**

Pensar en la Escuela Secundaria supone develar significados que se construyen colectivamente; es pensarla como un espacio de construcciones complejas y de interpretaciones particulares del pasado y del presente, lo cual dirige la mirada hacia un análisis comprensivo de las historias profesionales y personales de sus actores, los modos particulares de apropiarse y construir la cotidianeidad escolar, así como los sentidos que los sujetos construyen en torno a la escuela como un espacio de mediación.

Sin embargo, en los discursos de los últimos años, la proliferación de intervenciones y debates en torno de la escuela contemporánea y su persistente “crisis” se ha asentado en una serie de claves interpretativas respecto a esta antinomia entre “inclusión – exclusión”, “tradición – innovación” (Noel, 2009: 19). Los marcos normativos, insisten en la necesidad de una “ruptura” con aquel formato escolar tradicional para dar lugar a la universalización de la Educación Secundaria, expresada en la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06. Es así que las regulaciones del Consejo Federal de Educación (CFE), hablan de una “nueva institucionalidad”, lo que implicaría cuestionar las bases en las que histórica y culturalmente se constituyó nuestra escuela.

Pero este panorama no es nuevo, ya lo decía Braslavsky (1984) en su libro *“La Discriminación Educativa en Argentina”*, explicando la noción de “democracia” en relación con la “ruptura” del monopolio educativo en manos de sectores privilegiados de la estructura social, en un contexto de democracia naciente que debía suponer un quiebre respecto al período dictatorial, de forma tal que las políticas educativas necesitaban responder a esta nueva lógica discursiva en el país, ya sea a través de relaciones más democráticas entre los actores de la estructura o a partir de “ecualizaciones” que el sistema debía producir para disminuir las diferencias de calidad (Abratte, 2011: 37).

Así, se ha hablado de reformas educativas que buscan generar un cambio abrupto que inaugura una nueva historia, pretendiendo “desde discursos jerárquicos”, modificar estructuras históricamente instituidas, más aún cuando hablamos de una Escuela Secundaria creada para ciertos segmentos de la sociedad.

---

<sup>4</sup> Deleuze y Guattari (1995: 47) refieren a una “multiplicidad pura” que busca quebrantar el concepto de educación como una totalidad irreducible y asociarla más bien a una noción de posibilidad, a un “impulso afirmativo de la vida”.

Desde este lugar, planteamos que la Escuela Secundaria debe ser mirada desde otro lado, como praxis objetivada, como “legitimación teóricamente artificiosa”<sup>5</sup>, refiriéndonos a aquellos elementos propios de la escuela media que han perdurado y han sido constantes en la realidad de los sujetos, pero también desde aquello que va aconteciendo a través de la construcción, transformación y comprensión, de lo que emerge más allá de los marcos normativos, el modo en que todo esto es interpretado desde las trayectorias educativas de los alumnos y el atendimento desde las instituciones a sus particularidades.

Estamos hablando de que la Escuela Secundaria no puede ser reducida a un campo de estudio atravesado por discursos acerca de “cómo hacer la cosa educativa” o qué es aquello que debe ser considerado “novedoso” e “inclusivo”, como una suerte de despojo de un “formato tradicional” desde donde se piensa —o pensaba— la enseñanza, sino que debe ser pensada como un espacio que reclama la conjugación entre lo que fue y lo que es, como una construcción histórica que ayuda a los sujetos a situarse ante ella y a comprender los espacios escolares en los que se hallan inmersos (Contreras, 2010: 241-242).

La selección del caso que presentamos en este trabajo se realizó tomando en cuenta las concepciones antes mencionadas.

## **LA PRESENTACIÓN DEL CASO: UNA ESCUELA ABIERTA A LA COMUNIDAD**

El caso que estudiamos se sitúa en la localidad de Santa Sylvina, fundada en 1944 y ubicada geográficamente al sudoeste de la provincia de Chaco, Argentina. La escuela tiene una historia de casi cincuenta años de vida, es una institución pública de Nivel Medio que atiende a un alto porcentaje de jóvenes de esta comunidad.

La institución se ha ocupado de la Educación Media haciendo frente a los cambios sociales y culturales y a las transformaciones en su población, realizando un trabajo articulado con la mayoría de las instituciones de la comunidad, entendiendo que “todos necesitan de todos y que una sociedad con problemas complejos, requiere de soluciones complejas”<sup>6</sup>. Sus directivos reconocen el desarrollo de múltiples actividades a nivel nacional y provincial recibiendo méritos de primer nivel: “[...] con la escuela hemos recorrido todo Santa Sylvina, la provincia y hasta el país”. Ha sido pionera, también, en ofrecer a su comunidad la Modalidad Artística en orientación de teatro y música.

En lo que respecta a la organización institucional, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) expresa que cuenta con personal idóneo para “afrentar las necesidades diarias y con orígenes diversos” (problemas de aprendizaje, personales y/o familiares, económicos y de salud). Cargos como los de la Asesora Pedagógica, Psicóloga, Psicopedagoga, Técnica en Atención de Menores en Riesgo y los Profesores Guías son indispensables para el acompañamiento del conjunto, teniendo siempre en claro que éstos deben contar con el compromiso de toda la comunidad educativa.

---

<sup>5</sup> Refiriéndose a aquellos elementos propios de esta praxis que han perdurado y han sido constantes en la realidad de los sujetos, instalándose a través de determinados valores, creencias, tradiciones, hábitos y conocimientos que se han transmitido de generación en generación: las tareas dentro del aula, los roles establecidos dentro de la estructura institucional, las formas de acción tipificadas, el currículum escolar, la institucionalización de las actividades consuetudinarias. (Berger y Luckmann, 2006: 86).

<sup>6</sup> Citas extraídas del Proyecto Educativo Comunitario de la institución.

A este equipo se suman los departamentos de materias afines que son los que establecen los acuerdos y proyectos para el inicio de cada ciclo lectivo.

Así, la escuela busca comprometerse a través de propuestas que construyan una red institucional focalizada en el desarrollo de los jóvenes, que den cuenta de transformaciones y reinenciones en las formas de hacer escuela y que se constituyan en prácticas pedagógicas de gran relevancia para la comunidad.

Entre sus logros recientes se pueden destacar el reconocimiento proveniente del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, por la labor de una enseñanza “basada en la inclusión, la convivencia y el respeto por los Derechos Humanos” en el año 2011; el primer premio en el Concurso Nacional para Adolescentes “Nuestro Lugar” en julio de 2012, expedido por el Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación; premios artísticos obtenidos a través de la participación “protagónica y emotiva” —en palabras de la intendente de Santa Sylvia— en representaciones teatrales para el Bicentenario de la independencia de la patria; la obtención del 1ro, 2do y 4to puesto en el Concurso de Cortos sobre Cultura Vial organizado por la Municipalidad, quedando demostrada “la producción, la sensibilidad y la capacidad de los alumnos de movilizar hacia la concientización” (Profesora de micro emprendimiento), como también diversos viajes para representar al Chaco en la Modalidad de Arte.

La oportunidad de integración también es uno de los puntos relevantes a la hora de idear y montar —así como participar— en eventos de gran reconocimiento para la comunidad. Todos los sábados la institución abre sus puertas para que los alumnos puedan recrearse mediante actividades vinculadas a la música, el arte y los deportes<sup>7</sup>. “Tenemos casos de chicos como Galo, que es del barrio Santa Teresita, un barrio humilde y, sin embargo, Galo se va a Mar del Plata como uno de los mejores atletas que tiene la institución, velocista, está participando en los 2000 metros” (Vicedirectora).

Recapitular las prácticas y procesos que hemos descripto anteriormente nos permite hacer una síntesis de un pensamiento y un hacer colectivo que entrama subjetividades que van definiendo a los sujetos de esta escuela y los vínculos entre ellos y su contexto. En este caso, la focalización de problemáticas a través de un trabajo en conjunto que tiene como objetivo la inclusión: “Siempre estamos a disposición [...] de lo que es trabajar para que nuestra institución educativa sea la siguiente institución social, porque no importa el problema, si trabajamos juntos los resultados se ven aquí [...]” (Director).

A continuación describiremos ciertos espacios institucionales de esta Escuela Secundaria que favorecen trayectorias escolares exitosas tendientes a la inclusión.

## **ESPACIOS DE FORMACIÓN “EXITOSOS”**

Entendemos que los espacios de formación son aquellos que dan lugar a procesos de socialización con un determinado fin y en este caso focalizamos la permanencia en la trayectoria de los alumnos. Este proceso de socialización se desenvuelve dentro de una estructura de orden, también lo hace en situaciones de “desorden”, como lo explica Grinberg (2008: 35), por lo que todo espacio, con sus contradicciones, divisiones y dilemas, convierte a los sujetos en agentes potenciales de

---

<sup>7</sup> Estas actividades se realizan en el marco del Programa CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Hasta el año pasado aún estaba en marcha dicho programa.

cambio. En este caso, los actores escolares especialmente los alumnos, están en condiciones de “cambiar las reglas de juego”, es decir, de crear, convivir, desarrollar y potenciar sus habilidades, de acuerdo a las urgencias personales, tiempos y ritmos de aprendizaje (PEC, 2014).

### ***1. Las posibilidades de acceso y permanencia en la escuela. Un espacio construido para el logro de la inclusión.***

Desde el año 2009 la escuela ha trabajado con propuestas acordes a lo planteado por el Consejo Federal de Educación (CFE), respecto a la integración de alumnos de escuelas rurales en una sola división, con el fin de recibir apoyo en materias que no habían visto en el nivel primario. Por otro lado, se priorizaron proyectos que centraron su atención en alumnos integrados: un trabajo en conjunto con Escuelas de Educación Especial de la localidad. La apertura de la institución con el trabajo y seguimiento de las maestras forjaron vínculos indispensables para la evolución cognitiva de los alumnos integrados, 18 en total.

(...) Estoy haciendo un trabajo de inclusión con mis alumnos de la escuela especial, aquí en esta escuela. Actividades enmarcadas dentro de un proyecto provincial de integración (...) el seguimiento que realizamos es desde la escuela primaria, hasta séptimo grado, y luego se realiza la articulación con la Escuela Secundaria. Es un trabajo interdisciplinario (...), nuestra labor como maestras de apoyo depende de la apertura que tenga la institución educativa (...).

En esta línea, podríamos comentar el caso del Operativo Nacional de Evaluación de Calidad Educativa, desplegado durante el mes de octubre del año 2016, como una estrategia para evaluar los aprendizajes a gran escala en nuestro país. El mismo no incluía la participación de alumnos integrados, aunque paradójicamente uno de sus objetivos era diagnosticar en qué medida el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, había sido efectivo hasta el momento. El fundamento para ello fue que los alumnos integrados no aplicaban para el nivel cognitivo que requería este tipo de pruebas. Sin embargo, la decisión del plantel escolar incluyó la participación de los 18 alumnos comprometiéndose a realizar un trabajo previo de preparación “para no generar en ellos una frustración”. Una de las estrategias utilizadas por las maestras de apoyo ha sido el trabajo en conjunto con los padres y las horas con los alumnos en contra turno.

En estas experiencias podemos encontrar una multiplicidad de actores que se desenvuelven en la búsqueda de estrategias que permiten el acceso y la permanencia de los alumnos, fin último de estos espacios de socialización. Tanto en lo que está previsto por las “normas” del CFE, como en aquello que no forma parte del encuadre —en este caso, la experiencia de la evaluación nacional— los actores escolares encuentran la potencia gestora para desarrollar espacios institucionales y experiencias educativas tendientes a la inclusión de estudiantes que, de otra manera, no estarían en las Escuelas Secundarias.

### ***2. Proyecto “Acercarte es incluirte”***

Encontramos en la escuela la generación de un espacio institucional que, frente a la necesidad de atender las carencias de alumnos en riesgo de abandono escolar y con la utilización de fondos del Plan de Movilidad, propuso la compra de 32 bicicletas. El objetivo final era pactar un préstamo y dar respuestas a alumnos en situación socioeconómica desfavorable, con problemas familiares y residentes en lejanía del establecimiento o en zonas de difícil acceso. Se implementó de manera simultánea a

otras acciones para reforzar las trayectorias escolares de alumnos vulnerables y teniendo en cuenta la inexistencia del transporte público en la localidad de Santa Sylvina. Sin embargo, algo en la lógica de esta propuesta no siguió su curso de acción, ya que, con la aparición de la Escuela de Verano, las bicicletas siguieron siendo utilizadas por el mismo grupo de alumnos. Frente a esta situación, el director se pregunta “¿Para qué les di la bicicleta si al final repiten? Uno dice, con el apoyo de las bicicletas y con todas las ayudas que se les da y, aun así, en muchos casos, repiten. Yo a eso respondo: ese alumno no abandona”.

Como vemos, hay un reconocimiento de los contrastes en los que va aconteciendo, en simultaneidad, la vida de los alumnos y sus realidades académicas. La cuestión de la eficacia en la implementación se ve, en muchos casos, entorpecida frente a contextos y voluntades que no se encuentran en condiciones de “ajustarse” a los marcos de una propuesta político-educativa. Sin embargo, son estos espacios en donde se abre la posibilidad de pensar las trayectorias de los alumnos desde otro lugar, desde una posición estratégica para que no abandonen, para que persistan y permanezcan.

El sentido otorgado por el Director es el de “no abandono” frente a un sentido común que, en el marco del disciplinamiento, sería el del “no cumplimiento” del “pacto del préstamo”.

### **3. Encuentro provincial de bandas estudiantiles**

En el relato de algunos actores escolares se evidencia una fuerte priorización de proyectos que enmarcan actividades artísticas (ante todo los directivos y profesores con este perfil), ya que, del total de Escuelas Secundarias en el Chaco, sólo 11 han adoptado la modalidad de Arte. El Encuentro Anual de Bandas es uno de ellos, planteando la reincorporación de alumnos que han abandonado la escuela, la inclusión de aquellos que nunca asistieron y la motivación de los que se encuentran en condición regular. La idea es hacer de la escuela un espacio atractivo, en el que tanto las tareas escolares como extraescolares, resulten desafiantes, originales y, sobre todo, funcionales (PEC, 2014).

El objetivo fundamental de este Encuentro ha sido, a lo largo de los años, el fortalecimiento de la autoestima, a partir del protagonismo activo de los alumnos en las acciones de la escuela. “La idea es que puedan ver al colegio como un lugar para ellos y desplegar, sin miedo a expresar lo que sienten, su creatividad y espontaneidad, fomentando con esto la consolidación de bandas musicales” (Profesor de música).

Esta iniciativa fue un modelo de referencia para el lanzamiento del ConectarTE (Encuentro Provincial de Escuelas de Arte, organizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Chaco), el cual ha sobrepasado los límites de la localidad y convoca a integrantes de toda la provincia, dejando entrever el desempeño y la relevancia que le otorgan los organizadores, entre los que se encuentran docentes, directivos, integrantes de la cooperadora escolar, personal de la biblioteca; pero sobre todo alumnos y ex alumnos. Se refleja, también, un trabajo en conjunto con otros organismos e instituciones: “Este trabajo se ha logrado uniendo voluntades y sumando fuerzas, sino no se podría hacer algo con la relevancia y la jerarquía que Santa Sylvina se merece” (Director).

De esta manera, la música es considerada como una puerta de ingreso a espacios institucionales inclusivos, una forma de integración que capta la atención de los

jóvenes y se construye desde contenidos que pasan a ser parte de la dinámica escolar y de las expectativas de los alumnos.

(...) Para elaborar una canción uno tiene que plantear, en el aula, ciertos conceptos, los cuales trabaja durante el año. No se logra en dos clases, se elabora progresivamente. Los preparás a los chicos para que trabajen en conjunto y así poder mostrar una producción bien hecha. Todas las instituciones saben del evento y se preparan para llegar (...) (Profesor de Artes).

Nos preparamos mucho para este evento. Hace meses ensayamos bailes, canciones (...) muchos de los días antes del Encuentro veníamos antes, nos quedábamos después, y también ocupamos tiempo de las clases para ensayar. Eso me gusta de mi escuela, nos enseñan a través de cosas que nos gusta hacer. En el Encuentro de Bandas del año pasado nos propusieron hacer una obra de teatro en inglés. Viajamos a diferentes lugares, a otras provincias y también hicimos funciones acá (...) (Alumno de quinto año, participante del X Encuentro, 2016).

En esta práctica encontramos el significado que los actores atribuyen a estos espacios escolares y los sentidos atribuidos desde la experiencia, el valor que le imprimen y cómo los conmueve como sujetos. Percibimos un entendimiento que logra una significación y los documentos institucionales expresan, a través del PEC, una construcción colectiva.

#### **4. Proyectos de micro emprendimiento**

En la modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones está la materia de Micro emprendimiento. Un espacio que, si bien no resulta novedoso, se ha convertido, a lo largo de los años, en una oportunidad de crecimiento para los alumnos que no tienen al alcance de la mano la inserción a espacios empresariales. La especificidad de la materia plantea un incentivo a la producción joven e implica un desarrollo personal a partir de un factor motivacional.

Al mismo tiempo que incorpora nuevos conceptos dentro del campo de la economía, la profesora de la materia plantea que es un espacio que “engloba las enseñanzas de todas las asignaturas anteriores” —ya que se encuentra ubicada en el último año de cursado— y que busca guiar a los alumnos en la comprensión de su futura labor: “[...] mediante la investigación y el trabajo que llevamos adelante, el día de mañana, ellos pueden tener otra visión más sólida de su labor”.

La puesta en marcha y concreción de micro emprendimientos hace real el deseo de poder enseñar a los alumnos a producir desde un lugar de goce por la tarea. Las muestras se desarrollan hace tres años, traspasando estos trabajos el ámbito áulico.

(...) Esto genera un incentivo, al ver que los productos que él mismo realizó son puestos a la venta y generan ganancias. Por ejemplo, el año pasado una de las empresas realizó dulces artesanales. Los alumnos forman micro emprendimientos y eligen qué van a hacer. Algunos hacen instalaciones del negocio, pero más allá de eso, hoy vos ves emprendimientos que aún siguen prosperando y que nacieron de este espacio (...) (Profesora de micro emprendimiento).

Aquí es donde se evidencia la identificación de los alumnos dentro de estos espacios institucionales y la repercusión generada en el desarrollo socio económico de la localidad. La escuela resuelve así una cuestión fundamental: el inicio de un proyecto que puede ser próspero para aquellos alumnos que permanecen en el pueblo, luego de terminar el nivel medio.

(...) Se va marcando también un poco el destino de los alumnos. Algunos no tienen para ir a estudiar a un Instituto de Nivel Superior o a la Universidad, entonces emprenden un negocio acá en Santa Sylvina. Vos ves que sí se puede (...)  
(Profesora de micro emprendimiento).

Vemos el sentido que adquiere la Escuela Secundaria en cuanto a la finalidad de “transmisión de saberes”, la forma en que esta profesora recrea el contenido escolar para generar un espacio en donde se construyen las subjetividades de los jóvenes. Por otro lado, se identifica claramente la marca que deja la experiencia educativa, lo que posibilita la inserción laboral en la comunidad y la continuidad de un proyecto generado desde la escuela, un proyecto tanto personal como profesional.

## **¿POR QUÉ CONSIDERAMOS A ESTOS ESPACIOS EXITOSOS?**

Si planteáramos la respuesta a esta pregunta desde un enfoque sociológico, Durkheim considera la noción de éxito educativo desde una relación armoniosa entre el individuo y la sociedad. En este sentido, el éxito individual podría ser el resultado, mediante procesos educativos, de la creación de un tipo determinado de individuo, como también el incentivo para que éste logre integrarse a la sociedad, con el fin de mejorar su condición individual (Morales Zúñiga, 2009: 160).

Nuestra postura discute, justamente, este sentido lineal y funcional del éxito y lo entiende como una construcción y un proyecto colectivo, muy alejado de ser considerado sólo como una meta individual que se amolda a parámetros sociales. El éxito lo encontramos en los espacios institucionales que dan lugar a experiencias de re-significación de los sujetos y en ellas van constituyendo su propia experiencia educativa en la Escuela Secundaria.

La construcción de los espacios que ofrece esta escuela, desde los relatos de los actores, facilitan el acceso a un “saber útil”, sacan del hombre lo mejor de sí y, como suscitan los relatos pedagógicos, lo inducen a ciertos estados de conciencia (Grinberg, 2008: 69), importando aquí la tarea de la educación vinculada al desarrollo, el crecimiento y la motivación de los alumnos.

En esta misma línea se considera que el sujeto “tal y como viene dado sería incapaz de acceder a la verdad”, tan solo podría revertir esta condición “efectuando sobre sí mismo un cierto número de operaciones, de transformaciones y de modificaciones” (Foucault, 1994: 73), volviendo a cobrar relevancia la educación como un territorio de inscripciones múltiples que encuentran al sujeto “descentrado”, constituido desde una “identidad parcial”, siendo esta misma condición la que posibilita su actuación/construcción en el mundo y su transformación en variadas formas de sujeto, como una materialidad difícil de negar (Grinberg, 2008: 89-90).

Desde este lugar planteamos estos espacios como “reales”<sup>8</sup> y “exitosos”, en tanto expresan los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los jóvenes transitan por la escuela (Krichesky y Borzese, 2015: 344). Se reconoce en el caso investigado el acceso y la permanencia de los alumnos como un logro institucional, en donde a través de diversas estrategias, las trayectorias de los alumnos logran culminar de una forma menos lineal y más permeable, sin el peso determinante del déficit, el desvío o el alejamiento definitivo de la escuela (Krichesky y Borzese, 2015: 346).

---

<sup>8</sup> La distinción de Terigi (2006) entre trayectorias teóricas y reales da cuenta de las distancias en el sistema entre los itinerarios previstos y las dinámicas que atraviesan las historias escolares de los adolescentes.

La suma de alumnos egresados, que luego culminan sus estudios superiores, también es percibida por la escuela como una situación de reconocimiento y prioridad, por parte de la comunidad, a la hora de elegir los estudios de los jóvenes de la localidad:

(...) Nosotros antes éramos el único colegio secundario, y por ende pasaron por acá muchas promociones. Pero, a diferencia de otras instituciones, uno lo que ve es que de acá han salido profesionales. Si el colegio no te prepara para la vida, no tiene mucho sentido. Entonces ese es nuestro legado. En la fiesta de los 50 años —refiriéndose al festejo que se desarrollará en el mes de mayo— vas a encontrar nutricionistas, biólogos, contadores y muchos profesionales que han sido alumnos de esta institución, entonces eso también es algo para pensar. Como institución también te puedo decir que se trabaja mucho, que a pesar de que las otras escuelas hacen, siento que como escuela tenemos mucha iniciativa (Secretaria y auxiliar docente).

(...) la mayoría de nuestros egresados del BLA se dirigen a estudiar al Instituto de Nivel Terciario que funciona en la Escuela N° 1013. También nos encontramos trabajando con el Instituto, porque ellos tienen la carrera en Artes Visuales, entonces (...) desde ese lugar articulamos (...) (Director).

Hemos visto en los relatos de estas experiencias la concepción de una Escuela Secundaria que construye espacios propicios para el éxito escolar y en esta construcción no podemos dejar de reconocer que los acuerdos en torno al conocimiento y la gestión, tanto municipal como escolar, no sólo permiten la vivencia de acciones colectivas y experiencias de enseñanza que dotan al sujeto de actitudes, capacidades, de saberes que antes no poseía, sino que, con mayor profundidad, modifican los modos de ser de ese sujeto (Foucault, 1994: 101), posibilitan a partir de negociaciones y prácticas de mutualismo, la producción de una determinada subjetividad<sup>9</sup>.

## CONSIDERACIONES FINALES

El sentido común y el discurso habitual en educación han llevado a “sentenciar” la crisis y el agotamiento de la Escuela Secundaria. Hemos encontrado que los actores escolares de la mayoría de las investigaciones que hasta aquí hemos realizado, dan cuenta de esta crisis en sus discursos:

Tal vez la idea que surge con más nitidez como un punto de coincidencia en las percepciones de los distintos actores, es que la Escuela Secundaria no está ofreciendo a los adolescentes y jóvenes una experiencia escolar significativa y pertinente en términos de conocimientos y de adecuación a lo que los sujetos y sus comunidades demandan o necesitan. Este problema (...) no es nuevo porque hace años se habla de la crisis del nivel (...) (Delgado, Amud, Acuña y Jara, 2015: 12-13).

Vemos cómo los discursos de las políticas educativas de los últimos años insisten en esta necesidad de “romper” con un formato escolar tradicional, entendiendo que esto podría estar obturando la comprensión de experiencias educativas que están desarrollándose en escuelas como el caso que aquí tomamos. Porque lo tradicional actúa como un concepto que en sí mismo muestra lo perimido de una actitud, una forma de actuar o gestionar (Grinberg, 2008: 171).

No obstante, otros enfoques nos han hecho comprender que la educación no se caracteriza por ser tan solo un campo compuesto por “oposiciones binarias”, nos

---

<sup>9</sup> Esta construcción de subjetividad Grinberg (2008) la explica a partir del concepto de *Gubernamentalidad*, refiriéndose a las formas en las que fuimos educados para controlarnos y gobernarnos a nosotros mismos, en tanto asistimos a reformas que involucran nuevos regímenes de prácticas discursivas y de verdades que vuelven sobre nuestras creencias y nuestros principios del ser y del hacer.

referimos a que el pasado —la tradición— no es en sí mismo aquello que “no se ajusta” con lo nuevo —con el futuro como promesa— sino que es en esa misma “batalla” entre ambas fuerzas en donde quizás podremos encontrar “la promesa de la formación, garantizando a través de ella la continuidad” (Grinberg, 2008: 31).

En la medida en que comentamos de qué manera y con qué fines estos espacios han posibilitado la permanencia, el egreso e inserción de los alumnos en la comunidad, dimos a conocer también los acuerdos, estrategias y acciones que contribuyeron con su inclusión. El entramado que da lugar a estos logros se encuentra atravesado por múltiples historias de sujetos que se conectan y se separan —en un inter juego constante de negociaciones— pero es justamente esto lo que va componiendo el sentido de las experiencias, así como las trayectorias personales de formación (Contreras, 2010: 266), dando lugar a un dispositivo institucional que define un escenario diferente para la Educación Secundaria. Así podemos ver que los sentidos que los actores han atribuido a la construcción de estos espacios institucionales han sido los siguientes:

- La construcción de redes institucionales focalizadas en el desarrollo de los jóvenes, que dan cuenta de transformaciones y reinenciones en las formas de hacer escuela y que se constituyan en prácticas pedagógicas de gran relevancia para la comunidad.
- La oportunidad de integración y reconocimiento por parte de la comunidad.
- La particularidad de que los actores escolares, especialmente los alumnos, están en condiciones de “cambiar las reglas de juego”, es decir, de crear, convivir, desarrollar y potenciar sus habilidades de acuerdo a las urgencias personales, tiempos y ritmos de aprendizaje.
- La posibilidad de pensar las trayectorias de los alumnos desde otro lugar, desde una posición estratégica para que no abandonen, para que persistan y permanezcan.
- La vivencia de acciones colectivas y experiencias de enseñanza que dotan al sujeto de actitudes, capacidades y saberes que antes no poseía, y que, con mayor profundidad, modifican los modos de ser de ese sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA

Abratte, J. (2011). *Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa*. Cuadernos de Educación, año IX - N° 9.

Berger P., Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. - 1º ed. 20º reimp. - Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Braslavsky, C. (1984). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Capítulo: pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. Ediciones Morata.

Delgado, Amud, Acuña y Jara (2015). *La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la Escuela Secundaria*. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO.

Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. En *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones La Piqueta.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño Dávila.

Krichesky, M. y Borzese, M. C. (2015). *Políticas Socioeducativas: problemas, brechas y "buenas prácticas para la promoción del derecho a la educación"*. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas*. (pp.340-376).

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Escuela y comunidad. Módulo 2. Programa Nacional Escuela y Comunidad*.

Misirilis, G. (2009). *Todos en la escuela, pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM edita.

Morales Zúñiga, L. (2009). *Reflexiones sobre educación. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica.