





Colección

**Educación, crítica & debate**

---

**Edición:** Primera. Octubre de 2016

**ISBN:** 978-84-16467-13-6

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Laura Bono

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.  
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

**dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL)  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

**tel-fax:** (54 11) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**e-mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**redes sociales:** @MyDeditores, [www.facebook.com/MinoyDavila](http://www.facebook.com/MinoyDavila)

Analía Errobidart

-editora-

# Trazos de escuela

Un abordaje etnográfico  
en educación secundaria obligatoria

Gabriela Casenave

Analía Errobidart

Mariángeles Glok Galli

Gastón Marmissolle

Paula Martínez Stoessel

Marianela Recofsky



# Índice

## Prologo

por *María Elsa Chapato* .....11

La singularidad de las instituciones escolares en un  
contexto donde están cambiando los sentidos educativos .....11

## Introducción

por *Analía Errobidart* .....15

La educación como derecho, sujetos de derecho e  
inscripción social: hilos para pensar la trama que da sentido  
a la nueva escuela secundaria .....18

La conformación del Grupo 5 .....21

Cómo está organizado este libro .....22

Bibliografía .....26

## Capítulo 1

**Supuestos con los que llegamos a la escuela** .....27

por *AAVV*

1.1. Las coordenadas conceptuales de la investigación en el contexto  
del proyecto “La educación como práctica sociopolítica.  
Sentidos y estrategias de inscripción social” .....27

1.2. Acerca de la educación en los actuales escenarios  
globales.....31

1.2.1. Inclusión y justicia social en Argentina,  
los ejes de la LEN.....34

1.2.2. La calidad de la educación: ¿qué aprendizajes son  
necesarios para mitigar la desigualdad y contribuir  
a la justicia social? Retos contemporáneos a la  
educación.....35

1.3. Los temas actuales de la escuela secundaria:  
obligatoriedad e inclusión social.....37

1.3.1. Notas sobre los procesos de inclusión e inscripción  
social y educativa .....42

1.4. Prácticas, sentidos y estrategias sociales.....	44
1.4.1. Estrategias y prácticas de los sujetos en la configuración escolar .....	45
1.5. Acerca de <i>los sentidos</i> de las prácticas y estrategias .....	47
1.6. Decisiones acerca de investigar las estrategias y los sentidos que se construyen en la nueva escuela secundaria.....	50
1.6.1. En el campo .....	51
1.6.2. Los registros y la construcción e interpretación de los datos .....	52
Bibliografía .....	53

## Capítulo 2

### **Trazos que dan forma a una escuela secundaria creada con la intención de producir inclusión social**

por *Analía Errobidart, Mariángeles Glok Galli y*

*Marianela Recofsky*..... 57

2.1. Referencias a los grandes hitos que marcaron cambios en la educación secundaria en nuestro país.....	59
2.2. Hacia la comprensión de la nueva escuela: dimensiones para el análisis .....	62
2.2.1. La dimensión político-administrativa en la organización institucional escolar.....	63
2.2.1.1. La estructura organizativa de la nueva escuela .....	67
2.2.2. La dimensión pedagógica en la organización institucional escolar.....	69
2.2.2.1. El currículum en la práctica escolar y su relación con el currículum prescripto.....	71
2.2.2.2. Los jóvenes que concurren a la escuela secundaria.....	74
2.2.2.3. Los profesores encargados de la transmisión cultural que prescribe el currículum (o de la escolarización de los jóvenes).....	76
2.2.3. La cultura escolar como trama construida social e históricamente .....	77
2.2.4. La dimensión social: las dificultades de la educación para constituirse en un derecho social pleno, en una sociedad desafiada.....	80
2.3. Reflexiones para seguir pensando la escuela secundaria.....	81
Bibliografía .....	83



### Capítulo 3

#### **La trama social que ¿sostiene? la escolaridad: la ampliación de la obligatoriedad y los programas sociales**

por <i>Paula Martínez Stoessel</i> .....	87
3.1. Introducción.....	87
3.2. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.....	89
3.3. Qué de lo educativo.....	92
3.4. Los programas y su funcionamiento. Análisis de tres programas sociales relacionados con la escuela: Callejeadas, Envi3n, Jóvenes con más y mejor trabajo.....	96
3.5. Con la escuela, sin la escuela.....	102
Bibliografía.....	105

### Capítulo 4

#### **Los sentidos que orientan la toma de decisiones de gesti3n educativa bajo el mandato de inclusi3n social**

por <i>Analía Errobidart</i> .....	107
4.1. Introducci3n.....	107
4.2. La relevancia de la historicidad para comprender los procesos de cambio en la escuela secundaria.....	109
4.2.1. El tercer ciclo de la EGB como portador de rasgos de identidad.....	110
4.3. La gesti3n pedag3gica en tiempos de inclusi3n social.....	116
4.3.1. Ser equipo directivo de una “nueva” escuela secundaria, seg3n los actores.....	120
4.3.2. Gesti3n y planificaci3n educativa.....	123
4.3.2.1. Dimensi3n organizacional.....	124
4.3.2.2. Dimensi3n administrativa.....	128
4.3.2.3. Dimensi3n pedag3gico-didáctica.....	130
4.3.2.4. Dimensi3n comunitaria.....	136
4.4. Dilemas en la gesti3n de una escuela tensionada entre lo social y lo pedag3gico, confrontados.....	138
Bibliografía.....	141

### Capítulo 5

#### **Los jóvenes en la escuela secundaria: de cómo “desnudar” la realidad educativa**

por <i>Gabriela Casenave</i> .....	145
5.1. Jóvenes “vestidos” para la escuela.....	147
5.2. ¿Y ahora de qué me disfrazo? Proyectar una escuela para todos los jóvenes.....	158

5.3. “Zapatero a tus zapatos”: ¿Nos vestimos de estudiantes? .....	163
5.4. Los jóvenes se “visten” como quieren .....	167
5.5. “In-conclusiones”: al final, “el emperador estaba desnudo” .....	171
Bibliografía .....	173

## Capítulo 6

### ¿Enseñar? Posibilidades y prácticas docentes en una configuración escolar emergente

por <i>Gastón Marmissolle</i> .....	175
6.1. Introducción .....	175
6.2. ¿Quién y cómo es profesor? .....	177
6.3. Prácticas y estrategias docentes en una escuela de reciente creación .....	181
6.4. ¿Dar clases en esta escuela? Construcción de sentido en torno a las posibilidades de la docencia en configuraciones escolares emergentes .....	186
6.5. Relaciones con las autoridades. ¿Supervisión y acompañamiento? .....	191
6.6. El lugar del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela de reciente creación .....	193
6.7. Las instancias de evaluación. Desde alcanzar las expectativas de logro a “pasan porque pasan” .....	196
6.8. Jóvenes sí, ¿estudiantes también? Posibilidades educativas de los jóvenes desde la perspectiva de los docentes .....	200
6.9. A modo de cierre. Formas de ser docente en una configuración escolar emergente .....	201
Bibliografía .....	205
Anudamiento de ideas y algunas reflexiones para el cierre .....	207

# PROLOGO

por *María Elsa Chapato*

## **La singularidad de las instituciones escolares en un contexto donde están cambiando los sentidos educativos**

El siglo XXI invita a repensar el lugar de la educación en la vida social y, considerando las alternativas surgidas de la diversificación de ámbitos de conocimiento y de las agencias de su difusión y valoración, el lugar de la escuela entre la renovada diversidad de las instituciones sociales encargadas de realizar los procesos de mediación intergeneracional.

El comienzo del siglo se caracteriza también por una diversificación de los ámbitos capaces de generar procesos y propuestas educativas, a veces con posiciones, acciones y agendas divergentes. Ello ha implicado una cierta disputa de poderes, de responsabilidades y de capacidades pedagógicas que han convertido a la cuestión educativa en un campo de lucha en el propósito de transmitir la herencia cultural, para transmitir ciertos saberes, ciertas habilidades legitimadas para desempeñarse en el mundo, cierta matriz de comprensión, ciertas normas y valores presuntamente significativos para la vida social.

La escuela, por su parte, protagonista principal del escenario cultural del siglo XX, expandió sus horizontes desde el jardín maternal hasta la postgraduación, aun en el marco de esas disputas. Instó a los Estados a convertirla en una acción político-social privilegiada en las agendas de gobierno. Reclamó el aumento de los fondos necesarios para sostenerla y mejorarla, alcanzando como nunca antes el papel de institución reguladora de la construcción de subjetividades individuales y colectivas. Estos procesos fueron acompañados por una elaboración cada vez más compleja, profunda y crítica del conocimiento pedagógico y de las teorías destinadas a estudiar y analizar críticamente los fenómenos educativos. Y

también a exponer la continuidad de los mecanismos de diferenciación, de segregación, de exclusión de los que la escuela es partícipe.

Muchos teóricos han visto a la escuela como un lugar donde se pone en evidencia clara el fracaso del proyecto moderno, de las promesas igualitarias y del modelo de éxito individual como base del contrato social.

Sin embargo, contra los principios de neutralidad del Estado se observa la instrumentación de proyectos que refuerzan el papel de la educación escolarizada como dispositivo de regulación social y de control de los sujetos y los territorios, en un marco de transformaciones globales.

La pérdida del sistema de referencias y del anclaje en las instituciones que orquestaban el tránsito de las biografías por la familia, la escuela, el empleo, como agencias socializadoras que facilitaban una continuidad de experiencias y expectativas, pone en crisis la organización deseante singular y la matriz orientadora de los intercambios posibles con otros.

Los cambios sucesivos que han dado lugar a una fragmentación del conjunto social se manifestaron con una brutal intensidad en nuestro país, dejando fuera de los circuitos económicos y culturales a un número creciente de conciudadanos, siendo los ancianos, los jóvenes, las mujeres y los niños las principales víctimas de la exclusión y la marginación. El costo político fue rápidamente registrado y a ello se sucedieron las reformas que buscaron reposicionar al Estado, impulsando programas que permitieran restituir algunas condiciones materiales y simbólicas, de modo tal que aliviaran las tensiones generadas y la violencia social contenidas en acciones de confrontación, reclamo o marginalización extrema.

Es en ese marco que la Ley de Educación Nacional produce algunas transformaciones significativas en el discurso político pedagógico e incorpora a la educación como foco de las políticas sociales. Propone, además, la utilización de estrategias específicas para garantizar las condiciones de gobernabilidad del campo social, extendiendo la cobertura educativa hacia los sectores sociales más vulnerables y generando circuitos articulados entre la escuela y los programas socioeducativos.

La producción que tengo el inmenso gusto de presentar a los lectores enuncia un conjunto de ideas y propone otros tantos interrogantes sobre una institución que es por todos conocida y, sin embargo, se nos presenta en la actualidad con unos claroscuros inquietantes. La escuela secundaria tiene ya más de 150 años en la historia de la educación argentina, un itinerario que cruza nuestra historia social y muestra las marcas de los proyectos políticos y las concepciones pedagógicas que la recorrieron. Tiene sin embargo hoy día un nuevo protagonismo en tanto se ha conver-

tido en el nivel educativo privilegiado de las transformaciones operadas en el sistema educativo en la última década. A luz de una perspectiva que propone pensar la educación en términos de derechos y a sus protagonistas –los jóvenes– como sujetos privilegiados del programa educativo, se exponen e interpretan los resultados de una investigación localizada en una nueva escuela secundaria y se propone un debate, además, sobre sus aportes a la constitución subjetiva de los jóvenes y al sostenimiento de sus oportunidades económicas y sociales.

La elaboración de este material es producto de un trabajo sistemático de una parte del grupo de Investigación IFIPRAC-Ed, al que he dirigido durante casi dos décadas. Esta preciosa parte ha sido conducida por Analía Errobidart con quien hemos compartido la dirección de sucesivos proyectos, centrados en las problemáticas de la formación docente, las prácticas educativas, las transformaciones y creaciones habidas en el campo educativo en nuestro contexto. Estas actividades nos implican en la doble tarea de formar parte de los equipos docentes de los profesorados de la FACSO y, al mismo tiempo, producir investigación en el campo educativo. Digo preciosa parte porque, al cabo del tiempo de nuestras carreras y nuestros recorridos académicos, nos encontramos en el momento de gestar la continuidad intergeneracional. Hoy contamos con un interesante número de tesis y becarios que reclaman nuestra atención.

Esta etapa del proceso de trabajo interno del grupo implicó orientar los proyectos individuales de los nuevos investigadores a integrarse en el proyecto colectivo. Impulsó a estos jóvenes graduados y estudiantes avanzados a formar parte de las tareas habituales, que alcanzan un profundo relacionamiento con instituciones sociales y educativas de la comunidad olavariense, desde el convencimiento de que nuestra tarea investigativa no puede separarse, más que en los resguardos metodológicos correspondientes, de las intervenciones que se generan desde el compromiso y la labor compartida con otros docentes del sistema educativo. En este caso se trató de intervenciones de cooperación y de asesoramiento, de asistencia técnica, de elaboración de producciones edu-comunicacionales al servicio de las necesidades de una escuela secundaria que vive su cotidianeidad en las encrucijadas que se plantean en el marco de las nuevas coordenadas que rigen a las escuelas secundarias destinadas a atender a nuevas poblaciones escolares bajo el mandato de la obligatoriedad.

Dos retos se han presentado a los jóvenes investigadores. El primero fue implicarse en el diario devenir de las prácticas educativas, desafiando

sus propias representaciones y sometiéndolas a procesos reflexivos colectivos. A lo largo de los años transcurridos en investigación hemos asumido que este es un modo privilegiado de construcción del conocimiento profesional, al tiempo que se meditan y elaboran estrategias de intervención, se comparte espacio y tarea con docentes de otros niveles educativos, se reflexiona sobre los abordajes, se interpretan las prácticas observadas y se busca elaborar informes sustantivos y críticos sobre todo el trabajo realizado.

Y, por otra parte, adquirir las herramientas del proceso investigativo mismo. La apropiación de información sobre la historia del sistema educativo argentino, el debate sobre las concepciones teóricas dominantes y otras contestatarias en cada momento, la ampliación de los propios marcos de referencia, la búsqueda de categorías teóricas que puedan suscribirse desde las convicciones de cada uno y el debate, forman parte de este fecundo proceso formativo del que hoy dan cuenta en este producto, donde en conjunto y cada uno por su parte, tienen oportunidad de expresar su modo de comprender el complejo y multidimensional mundo de la nueva escuela secundaria.

Me interesa destacar la mirada adoptada para la producción de este informe que nos permite observar, a partir del caso singular analizado, las particularidades que caracterizan a la unidad escolar, los procesos que la atraviesan y las disposiciones, creencias y prácticas de los sujetos pedagógicos que la constituyen y animan. Deseos, temores, experiencias, saberes, vínculos, propósitos, se conjugan entre el derrumbe y la esperanza. Vemos aquí caer certezas y mostrarse las incertidumbres que plantean las actuales condiciones de ejercicio de la tarea docente. Vemos aquí historias surcadas por el deseo o la ausencia de deseo, o por la presencia de unos deseos distintos a los que se centraban en el saber y la virtualidad de su relación con una mejora de las expectativas de realización personal plena. Por el entramado de decisiones macro y micropolíticas, por la ausencia de consensos y escasa búsqueda de espacios de discusión y debate de proyectos.

Y, sin embargo, desde los jóvenes investigadores prevalece la valoración de las oportunidades, en una lectura más desenfadada y más abierta al cambio, del que seguramente serán protagonistas.

Me da gran gusto saber que están para continuar la tarea.

# INTRODUCCIÓN

por *Analia Errobidart*

*¿Qué relaciones se establecen entre las estrategias contemporáneas de inscripción social de los sujetos en el campo educativo y las redefiniciones del sentido moderno de educar? ¿Cuáles son los aprendizajes que los sujetos valoran como prioritarios para su inscripción social? ¿Cuáles son las prácticas educativas que los sujetos identifican como proveedoras de esos aprendizajes prioritarios? ¿De qué modo/s está presente el sentido moderno de educar en las prácticas educativas –formales y no formales– que los sujetos valoran para concretar el proceso de inscripción social?*

Estas y otras –nuevas– preguntas han guiado el proceso de investigación y nuestras prácticas como investigadores en el desarrollo del proyecto “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social”, que en el marco del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPRAC-Ed)<sup>1</sup>, llevamos adelante en el período 2011-2013 en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires.

En este libro presentamos las reflexiones en torno al trabajo de campo realizado por miembros del grupo de investigación IFIPRAC-Ed en una escuela secundaria de reciente creación, en el contexto de proyecto mencionado en el párrafo anterior.

Las preguntas iniciales de la investigación anticipan la preocupación, los debates y reflexiones posteriores de los investigadores ante la emer-

---

1. El NACT reconocido bajo la denominación IFIPRAC-Ed está constituido por docentes-investigadores del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y es dirigido por la Esp. María Elsa Chapato, quien prologa este libro. Los proyectos de investigación que se desarrollan en su marco están acreditados en el Programa Nacional de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). El proyecto “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social” que da origen a la investigación que se presenta en este libro, está acreditado con el código 03/F144.

gencia de una configuración social nominada “nueva escuela secundaria” en la Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06.

Las preguntas que anticipamos al comienzo de esta Introducción resumen los diversos interrogantes del equipo y se formulan luego de que en un proyecto anterior<sup>2</sup> nos propusiéramos abordar el sentido de las prácticas educativas que se relevaron en espacios sociales no escolares. Nuestro propósito fue comprender la responsabilidad que se asigna a los procesos educativos que han sido redefinidos por el contexto sociopolítico global y que se adoptan en nuestro país como parte de los procesos de reconfiguración del Estado en el período estudiado.

En ese proyecto partimos de asumir que las transformaciones socio-económicas producidas en el país en la década de 1990 y el “golpe de timón” hacia políticas públicas de corte social que tuvo lugar tras la crisis del año 2001 en nuestro país, nos introdujeron en una nueva etapa de reposicionamiento estatal (Oszlak, 1999). Transitando esta etapa se presenta un escenario social sobre el que los sucesivos gobiernos ensayan distintas estrategias de políticas públicas en función de reconstruir el entramado social desbastado por la crisis. En las estrategias de políticas públicas mencionadas, la educación adquiere significaciones y funciones que difieren de las asignadas en etapas anteriores. Sobre ese aspecto se producen redefiniciones continentales –regionales– orientadas por las recomendaciones de los organismos internacionales y a partir de las cuales los países toman decisiones internas sobre los modos de organizar la nueva cuestión social. El papel que asumirá la educación a la que se asigna una función de inclusión social, nominada como el nuevo mantra de los equipos políticos, ha desbordado a la escuela.

La educación a lo largo de la historia argentina se presenta como un bien social que el mismo Estado garantizaba a través de la escuela. Los cambios que ahora se producen en la escuela –y que devienen de las transformaciones del Estado– alteran sus funciones en relación a la distribución de conocimientos y saberes, tanto para el desempeño en el mundo del trabajo y la integración social, como también respecto de la formación de la ciudadanía. En la actualidad, el Estado, el mercado y la sociedad civil se articulan para dar forma a relaciones sociopolíticas y económicas contemporáneas en una nueva etapa del capitalismo (de

---

2. Proyecto de investigación “La educación como práctica sociopolítica...” (Período 2008-2010) (Código de acreditación 03/F128) en SPU (ME).



Souza Santos, 2005). En comparación con el Estado de Bienestar de la modernidad, el formato actual de relaciones produce un número creciente de excluidos (Bauman, 2005) para quienes los organismos internacionales y los gobiernos nacionales definen e implementan acciones políticas que tienen como propósito la inclusión social de esas masas excedentes. En ese contexto, las instituciones nacidas con la modernidad se transforman ante los nuevos requerimientos que demanda la gobernabilidad del sistema, como es el caso de la escuela.

En los nuevos escenarios, la dimensión educativa encargada de la transmisión cultural en que el conocimiento científico y técnico adquiere un valor destacado, es percibida como una responsabilidad individual. La educación en su dimensión socializadora, capaz de dar contención a los excluidos y de reconstruir el lazo social necesario para reconocerse y reconocer al otro como sujeto social con el que es necesario convivir, parecería ser la responsabilidad que asumen los Estados coincidentemente con las indicaciones de los organismos internacionales. La escuela parece ser la institución moderna “sobreviviente” al cambio de época, capaz de llevar adelante las misiones que en los actuales escenarios sociopolíticos le son requeridas por el sistema económico y político global.

Pero ¿qué sucede con la acción de los sujetos en este nuevo marco regulador? Como sostendremos a lo largo del texto, la trama social se va construyendo a través de un interjuego de relaciones y tensiones entre una estructura y las acciones de los sujetos. Así, mientras la estructura global propone, a través de sus lineamientos, inclusión social para los sujetos que la misma estructura ha excluido de su dinámica económica, esos mismos sujetos generan acciones por medio de las cuales se revelan, se resisten o ponen en marcha acciones tendientes a producir procesos de inscripción social. La acción que genera inscripción requiere de dispositivos que interpelen al sujeto, a la vez que de un sujeto que capte tal estímulo y lo acumule en su experiencia subjetiva<sup>3</sup>.

---

3. Este concepto será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo 1, puesto que se ha constituido en una herramienta distintiva del concepto de inclusión, ambos de importancia relevante en la investigación.

## **La educación como derecho, sujetos de derecho e inscripción social: hilos para pensar la trama que da sentido a la nueva escuela secundaria**

Mientras que en el proyecto de investigación anterior analizábamos las transformaciones en el sentido de educar que fueron expresándose en el proceso de reconfiguración de la relación entre el Estado y la sociedad civil, en el nuevo proyecto nos preguntamos acerca de los sentidos que se establecen entre los modos de inscripción sociopolítica de los sujetos –entendida ésta como acción política y jurídica de ser parte de la vida en común– y las redefiniciones del sentido moderno de educar, en las prácticas educativas formales e informales que se producen en una escuela secundaria de reciente creación de la ciudad de Olavarría, durante el período 2011-2013.

Hemos señalado en el párrafo precedente varias cuestiones sobre las que nos interesa realizar algunas precisiones en esta Introducción: la relevancia del sujeto en este proceso, las transformaciones generadas desde las políticas educativas en la institución escuela secundaria, los sentidos que actualmente se construyen para la educación.

Elegimos poner en primer plano al sujeto (colectivo) que construye la escuela secundaria actual y que se encuentra en permanente tensión con las estructuras sociales de las que la escuela forma parte. Interactuamos con docentes y funcionarios del sistema, que a veces parecen ser solo funcionarios que reportan como agentes al servicio de la estructura del sistema educativo pero que, al mismo tiempo, en otras situaciones de la vida cotidiana, también son reconocidos como actores de una coyuntura epocal.

Los sujetos excluidos por el sistema productivo dominante son designados por las políticas públicas<sup>4</sup> como los “destinatarios” de sus enunciados y acciones en el campo educativo, destacándose en este caso su reconocimiento como “sujeto de derecho a la educación”. Para ellos, el Estado (otro Estado, como señalan Oszlak, 1999; Pineau, 2008) se constituye en garante de tales derechos.

---

4. A partir de la “segunda generación de reformas del Estado”, según Oszlak (1999), se ha definido a las políticas públicas desde un enfoque de derechos. Este enfoque de derechos se ha posicionado internacionalmente como una herramienta y guía para el diseño e implementación de políticas públicas y estrategias de desarrollo, tendientes a otorgar a las personas facultades, deberes y obligaciones.

Aquí quisiéramos detenernos para señalar que la definición “sujeto de derecho” no ha resultado ser, a lo largo de los años<sup>5</sup>, una declaración que por sí sola sea capaz de producir el encuentro entre los destinatarios y su herencia cultural, como denomina Frigerio (2003) al contenido del proceso educativo. Así, se observa que por un lado se encuentra quien otorga el derecho y, por otro, quien lo toma o no. Para el caso de la educación, además de la acción estatal, se requiere de la acción, de la decisión de los sujetos por apropiarse de ese bien preciado y que a veces no es reconocido como tal, como señalan Sirvent, Llosa, Fontana *et ál.* (2009)<sup>6</sup>.

La acción y la decisión de los sujetos, motivadas por una necesidad<sup>7</sup>, resultan ser piezas claves en la activación de la demanda (Sirvent *et ál.*, 2009). Como expresan las autoras, el hecho de que una persona no exprese una necesidad y, en consecuencia, demande una reparación por su ausencia, no significa que la necesidad no exista ni sea percibida como tal.

En ese sentido, en la investigación cuyos resultados exponemos en este libro, hemos relevado situaciones en las que los jóvenes aparecen fragilizados no solo por la falta de recursos materiales sino, y especialmente, por la ausencia de referencias sociales y afectivas que contribuyen a su desafiliación. Esos jóvenes trabajan en circuitos legales o ilegales, sufren abandono o maltrato familiar, a veces viven en la calle o con algún pariente y, además, van a la escuela. Están en la escuela pero no se ha activado aún la necesidad y la demanda por el derecho a una educación que le permitirá el acceso, como creemos, a una mejor calidad de vida, a su inscripción en la herencia cultural.

Desde nuestra perspectiva, la escuela (en el nivel preescolar, primario y secundario) junto con la red de programas sociales que en la actualidad la asisten, está siendo designada por las políticas sociales para cumplir esa

- 
5. La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue realizada por la UNESCO en el año 1948 y a partir de allí se han desarrollado, por parte de los países adherentes, diferentes estrategias políticas tendientes a la concreción de los derechos enunciados.
  6. Sirvent *et ál.* (2009) distinguen entre necesidades materiales y simbólicas que tienen los sujetos y por las cuales emprenden procesos de demanda. En el caso de la educación, que es una necesidad de tipo abstracto, es preciso que sea inducida la necesidad cuando el sujeto o el grupo de sujetos, no logra reconocerla como tal.
  7. Entenderemos a la necesidad, como lo expresan Zemelman y Valencia (1987: 89), como “(...) *la resultante de una articulación entre lo objetivo –la carencia, la escasez– y lo subjetivo –la percepción de las necesidades y las formas de solucionarlas–*”.

misión. La enunciación *sujeto de derecho* correría el riesgo de constituirse en un significante ambiguo o, peor aun, en un significante vacío (Laclau, 1998: 70), si las acciones formativas, pedagógicas, presupuestarias y políticas no permiten fijarlo plenamente en el imaginario social como para exigir que el enunciado se traduzca en derechos reales, concretos. Un significado es ambiguo “*cuando una sobredeterminación o bien una subdeterminación de significados impidiera fijarlo plenamente*” (Laclau, 1998: 70). Un significante vacío se produce, en cambio, cuando su carácter es flotante –es decir que no está fijado– y su significación “*está habitada por una imposibilidad estructural, y si esta imposibilidad solo puede significarse a sí misma como interrupción (subversión, distorsión, etc.) de la estructura del signo*”.

Considerando el corto tiempo transcurrido –medido en tiempos de proceso histórico– desde que la enunciación *sujeto de derecho* está siendo utilizada en nuestro país para empoderar a los sujetos bajo la retórica del “Estado garante” de tal derecho y, habiéndose implementado medidas tendientes al logro de ese propósito, consideraremos el concepto “significante ambiguo” para interrogarnos por el proceso de donación y de demanda del derecho a la educación<sup>8</sup>.

A partir de la sanción de la LEN N° 26206/06 y otras leyes fundamentales<sup>9</sup> que en el mismo sentido se orientan a garantizar derechos a los individuos, el Estado Nacional define una orientación para las políticas sociales y, a través de ellas, se constituye en garante de los derechos de los ciudadanos.

En el campo, en consonancia con las transformaciones de los escenarios sociales actuales, la escuela –y en particular, la escuela secundaria– está cambiando hacia otras/nuevas funciones vinculadas con la inclusión social. La extensión de la obligatoriedad escolar y la alteración de las dinámicas institucionales nos muestran nuevas aristas en las que descubrir que esas “alteraciones” no se tratan solamente de acomodamientos

- 
8. Queda latente la idea de si es posible, en el marco de la determinación neoliberal de definir a la educación como un derecho de todos los sujetos, si esa afirmación es posible o, de forma inversa, se traduce en un significante vacío al estar habitando una imposibilidad estructural del propio sistema capitalista que “en abstracto” enuncia un derecho que los sujetos por sí mismos no podrán alcanzar.
  9. Conforman un trípode de reconocimiento de derechos: la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 13298/06), la Ley Fuero Familiar y Responsabilidad Penal Juvenil (Ley N° 13634/07) y la Ley de Educación (Ley N° 13688/07).

a cambios menores, sino que estamos en presencia de transformaciones de la función institucional de la escuela secundaria.

Tanto en el “Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” (2007), como en los espacios educativos (programas sociales) que se conforman por fuera de la escuela, se enuncia que la escuela deberá estar abocada a la construcción de un sujeto que, como sujeto de derecho, sea capaz de constituirse en un sujeto social y político. Tal concepción se expresa en particular en el Diseño Curricular (DC) para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, según se expresa en la fundamentación de la asignatura Construcción de Ciudadanía (2007: 13), en tanto la perspectiva de derecho requiere de una ciudadanía activa, *“que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio del poder, y no solo como abstracción”*. El diseño curricular da cuenta de *“una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones”* (2006: 13).

Las expectativas de la política educativa implican un alto grado de compromiso y el despliegue de estrategias estatales que involucran a diversos agentes del sistema educativo.

En el campo, tanto los jóvenes en su papel de estudiantes de una escuela secundaria, como los docentes, profesores o directivos, expresan diferentes modos de posicionarse y desempeñar las acciones que les competen en el campo de la educación. A partir de sus acciones o prácticas nos proponemos comprender cómo los sujetos están definiendo los sentidos de educar en una nueva escuela secundaria que se construye día a día y de la que hoy logramos percibir algunos *trazos*.

## **La conformación del Grupo 5**

Una de las tareas más desafiantes de la coordinación de un equipo de investigadores ha resultado –en principio para quien escribe esta Introducción– la formación de jóvenes investigadores: estudiantes avanzados que se encuentran escribiendo sus tesis de grado y se “asoman” a esta tarea, graduados noveles cursando sus posgrados en el marco de una beca o sostenidos por la Universidad o presentándose como investigadores en formación a las evaluaciones del Programa Nacional de Incentivos.

Con un pujante potencial humano –más allá de las habilidades específicas que cada uno va construyendo en los diferentes caminos por los que transita– conformamos el primer equipo de trabajo que llamamos Grupo 5, nombre provisorio que aludía a la cantidad de miembros que lo integramos.

Resulta de interés para nosotros reconstruir la breve historia del Grupo 5 (G5) que, en el marco del Núcleo de Investigación IFIPRAC-Ed, surge como un ámbito de aprendizaje, de lectura compartida, de producción científica e intercambio de experiencias principalmente en el campo de la investigación. Los integrantes de este espacio poseen distintos recorridos académicos: son egresados de carreras de grado y posgrado de la FACSO-UNICEN, estudiantes avanzados y tesis de tesistas del campo de las ciencias sociales y humanas (Educación, Comunicación, Ciencia Política), coordinados por la co-directora del NACT. Durante sus trayectorias académicas y desde sus roles dentro de la Facultad, han sido beneficiarios de diferentes becas y han formado parte de diferentes proyectos institucionales, como el Programa de Docencia e Investigación para estudiantes avanzados de la FACSO-UNICEN, o becarios de becas CIC, CIN y CONICET.

Con una perspectiva de formación compartida, el grupo debate estrategias metodológicas, análisis teóricos, inquietudes que se recogen en diferentes ámbitos académicos a los que concurren con sus producciones y aportan a la construcción del trabajo colectivo. Este se traduce en publicaciones, dictado de talleres de capacitación o asesoramiento y participación en jornadas y eventos científicos, hasta llegar a la producción principal, que se ha sistematizado en este libro.

## **Cómo está organizado este libro**

El capítulo 1, de construcción colectiva, propone compartir con el lector los “Supuestos con los que llegamos a la escuela” como investigadores. En el capítulo quedan plasmadas las discusiones que venimos sosteniendo desde el año 2010, momento en que se formula el proyecto de investigación. Fue a partir del desarrollo de simposios internos, coloquios, exposiciones y todas estas estrategias de intercambio de las que participara el Grupo 5, que construimos colectivamente el andamiaje conceptual que pasó a ser nuestra caja de herramientas con las que inicialmente llegamos al barrio y a la escuela.

Un segundo eje del capítulo, articulado con esa caja de herramientas conceptuales, ha sido la perspectiva metodológica adoptada con enfoque socioantropológico. Los procesos, momentos, avances y retrocesos, formulaciones y reformulaciones por los que nos condujo la sinuosidad del campo, nos llevaron a revisar de modo permanente el desarrollo de la investigación, los informes que elaborábamos, las repreguntas y nuevos atajos que inventábamos para desentrañar lo que estaba sucediendo en el territorio indagado y lo que los sujetos expresaban sobre ello. Una particularidad del campo, quizá por la estadía prolongada a lo largo de dos años, fue la demanda de intervención que realizaron los docentes y directivos de la escuela a los miembros del equipo de investigación. Puntualmente, participamos en dos dimensiones de la dinámica escolar: la dimensión comunicacional, a través de la producción de una secuencia fotográfica con la historia de la escuela y un video problematizando la importancia de que la institución tuviera un nombre; y en la dimensión pedagógica, a través del Plan de Mejora Institucional.

Todas las acciones eran sometidas por el grupo a la tarea metodológica de distanciamiento y compromiso (Elías, 1990) necesarios para mantener las posiciones y el intercambio (a modo de cadena de favores) en el campo y, a la vez, para que ellas resultaran un insumo, generando nuevas “situaciones críticas” sobre las cuales profundizar la indagación.

El capítulo 2, “Trazos que dan forma a una escuela secundaria creada con la intención de producir inclusión social”, está escrito por Analía Errobidart, Mariángeles Glok Galli y Marianela Recofsky. En este capítulo se ha pretendido presentar el funcionamiento de una organización denominada escuela, que fue creada y funciona bajo el mandato de inclusión social y pareciera, en primera instancia, que no encuentra aún los modos de salir de las acciones de contención y asistencia que suelen asociarse a la inclusión. Las particularidades administrativas y edilicias señalan los primeros nudos conflictivos, al cuestionar las decisiones de crear una única escuela secundaria “fusionando” dos escuelas primarias con diferentes historias. ¿Qué presupuestos primaron en esta decisión? ¿Por qué razón no existen dos escuelas secundarias, si se supone que la obligatoriedad que impone la LEN abarca efectivamente a todos los jóvenes?

La acción educativa propia de las categorías con que conceptualizamos a una escuela secundaria, parece no encontrar su lugar en la nueva escuela. No escapa al propósito de la escritura de este capítulo, la intención de expresar la condición de reciente creación como un atributo que coloca a la nueva escuela secundaria en cierta moratoria respecto de los

objetivos que establece la LEN. Nosotros mismos estamos expectantes ante nuestras propias posibilidades de aprendizaje en las circunstancias actuales, en las que podamos descubrir y comprender las acciones propias de una escuela con características distintivas de la escuela secundaria tradicional. Con ello queremos decir que somos conscientes de que la “nueva escuela” está en pleno proceso de producción y desarrollo.

Aun así, el artículo señala que el mandato fundacional de la institución analizada se referencia más en el tercer ciclo de la EGB que en los preceptos de la nueva LEN, por lo que resultaría conveniente problematizar el hecho de imponer una reforma sin tener en cuenta las historias institucionales, considerando el tiempo que les demanda a las instituciones educativas aprender e incorporar los cambios para poder pensarse a sí mismas y transformar sus modos de actuar.

El capítulo 3, escrito por Paula Martínez Stoessel, nos introduce en “La trama social que ¿sostiene? la escolaridad: la ampliación de la obligatoriedad y los programas sociales”. En su desarrollo, la autora deshilvana los hilos ocultos que tejen, de manera desordenada y discontinua, la trama social que en el programa posmoderno reemplaza a la secuencia institucional familia-escuela como estructurante de la acción de los sujetos y es responsable de acompañar y sostener la escolaridad de los jóvenes de sectores pobres de la ciudad. Realiza un análisis minucioso de las prácticas educativas en cada programa social al que asisten jóvenes y problematiza las lógicas de funcionamiento de estos programas, los modos de contactar y “enganchar” a los jóvenes, la formación o los requisitos de contratación de los coordinadores de los programas y las relaciones que establecen con los demás programas y con las instituciones, como la escuela secundaria centro de nuestro estudio.

En el capítulo 4, titulado “Los sentidos que orientan la toma de decisiones de gestión educativa bajo el mandato de inclusión social”, Analía Errobidart rastrea los antecedentes y esquemas de acción que orientan la toma de decisiones de gestión del equipo de conducción de la joven escuela secundaria. El tercer ciclo de la EGB de la Ley Federal de Educación dejó como herencia sus particularidades de funcionamiento en las dos escuelas de barrios pobres sobre las que se crea la nueva escuela secundaria. Algunos rasgos que caracterizaron el accionar del tercer ciclo están aún presentes en las prácticas de docentes, familias y del equipo directivo y desafían los mandatos de inclusión social y calidad educativa propuestos como atributos de la justicia social.



Gabriela Casenave en el capítulo 5, que lleva por título “Los jóvenes en la escuela secundaria: de cómo ‘desnudar’ la realidad educativa”, plantea la búsqueda de comprensión del sentido de esta escuela secundaria y las estrategias de los sujetos —en este caso los jóvenes que a ella concurren—, atendiendo a la singularidad de sus expresiones y problematizando algunas de sus prácticas más significativas.

De ese modo, nos enfrenta a jóvenes que no son ni quieren ser estudiantes, a otros que sí pretenden serlo porque han proyectado un futuro que requiere del pasaje por esta instancia del sistema educativo “para tener una vida mejor”, y otros jóvenes que encuentran en la escuela un espacio de encuentro social que, a veces, resulta más acogedor que la calle o su propia familia.

Por último, el capítulo escrito por Gastón Marmissolle, “¿Enseñar? Posibilidades y prácticas docentes en una configuración escolar emergente”, al igual que los tres últimos capítulos, nos muestra desde la voz de los actores, las vicisitudes, posibilidades y hallazgos de las prácticas de algunos docentes. El capítulo nos permite comprender cómo, por las características de sus prácticas y su propia impronta personal, algunos docentes resuelven de manera novedosa y estratégica algunas situaciones de la vida cotidiana escolar que no habían previsto transitar.

Hasta aquí, se han enunciado las ideas con que hemos logrado completar esta pequeña obra que no es más que un informe de investigación. Nuestra principal preocupación continúa siendo relevar *esa articulación* entre la estructura social y los sujetos de modo que, en cada configuración escolar, se produzcan procesos educativos que mejoren las condiciones de vida de los sujetos. Este informe puede presentar un panorama que se reitera en otras configuraciones y, tal vez, algunos agentes estatales se conmuevan con los relatos presentados y encuentren estrategias para diseñar un proyecto educativo (institucional o áulico) que permita superarlos.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Eliás, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- De Souza Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet N° 7. Michoacán.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Moufe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (1999). “De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado”, en *Revista Nueva Sociedad*, N° 160. Venezuela.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Buenos Aires: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Disponible en: [<https://drive.google.com/file/d/.../edit?usp=sharing>].
- Retamozo, M. (2009). “Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales”, en *Revista Athenea Digital*, N° 16, pp. 95-123. Barcelona.
- Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Lomagno, C.; Fontana, A.; Paiva, K. y Vásquez, M. (2009). “La construcción de la demanda por aprendizajes permanentes: una experiencia de educación popular con jóvenes y adultos”. Disponible en [<https://rizomaeducaciondejuvenesyadultos.wordpress.com/v-congreso-nacional-y-ii-latinoamericano-de-educacion-de-jovenes-y-adultos-la-educacion-ante-el-cambio-de-epoca-2009/ponencia-la-construccion-de-la-demanda-por-aprendizajes-permanentes-una-experiencia-de-educacion-popular-con-jovenes-y-adultos/>].
- Zemelman, H. y Valencia, G. (1987). “Los sujetos sociales. Una propuesta de análisis”, en Zemelman, H., *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.

## Otras fuentes consultadas

- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. La Plata: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía. 1° a 3er año*. La Plata: DGCyE.
- Proyecto IFIPRAC-Ed (2011). *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social*. SECAT-UNICEN: Tandil.

# CAPÍTULO 1

## Supuestos con los que llegamos a la escuela

AAVV<sup>1</sup>

### **1.1. Las coordenadas conceptuales de la investigación en el contexto del proyecto “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social”**

En este primer capítulo se presentan los debates conceptuales que el equipo de investigación viene sosteniendo desde hace algunos años y que se han constituido en los esquemas de pensamiento y de acción (Gimeno Sacristán, 1992) con que, aun bajo el supuesto de extrañeza<sup>2</sup> que nos hemos propuesto, arribamos al campo.

En la búsqueda de un esclarecimiento sobre las reflexiones producidas con anterioridad por el grupo IFIPRAC-Ed<sup>3</sup>, sedimentadas en los esquemas de pensamiento mencionados, encontramos que algunos hallazgos de investigaciones anteriores nos han permitido comprender que para penetrar en los sentidos que orientan las prácticas de los sujetos dentro de una escuela, no basta con disponer de los documentos oficiales que pretenden direccionar y organizar, desde la política educativa, la vida escolar. En una producción anterior y en relación a la construcción de sentidos, decíamos:

- 
1. Este capítulo ha sido escrito de manera colectiva por todos los autores: Gabriela Casenave, Analía Errobidart, Mariángeles Glok Galli, Paula Martínez Stoessel, Gastón Marmissolle, Marianela Recofsky y Anabela Bruno, tesista que se unió más tarde al grupo, pero que por su interés en el tema, ha sido invitada a participar de esta escritura.
  2. La extrañeza se refiere a la actitud, a la disposición con que fuimos al campo, para dejarnos sorprender por lo que allí sucedía.
  3. Como se señaló en la “Introducción”, el Grupo 5 se compone de investigadores, investigadores en formación y becarios que no necesariamente participaron de las investigaciones anteriores. Es en ese sentido que se produce una actualización y esclarecimiento de los debates, que a modo de estado del arte del grupo, nos coloca en posiciones conceptuales compartidas.

“(…) en la articulación del mundo subjetivo de los docentes y el entramado sociopolítico, lo que se estaba gestando es otro sentido para los procesos educativos, en tanto los sentidos de las prácticas se comprenden en el entramado sociopolítico del que forman parte [los sujetos]”. (Chapato y Errobidart, 2013: 11)

No será necesario ya desarrollar en este punto las transformaciones sociales en las que se entran las experiencias de los sujetos (tanto las de los “nativos” como las de los “extranjeros”, haciendo una alusión antropológica de los investigados y los investigadores). Como sujetos de este tiempo y de esta historia, somos portadores de marcas que nos ubican cabalgando entre dos épocas: la modernidad que lentamente va quedando como trasfondo de las acciones del presente y la época actual, la que está siendo, aunque no logremos aún comprenderla cabalmente.

En investigaciones más recientes del grupo IFIPRAC-Ed continuamos indagando los sentidos que sobre la educación, en una concepción ampliada y des-localizada de la escuela, construyen los sujetos que transitan por programas sociales y culturales<sup>4</sup> que se producen por fuera de la educación escolarizada. Allí encontramos que el tránsito por dichos espacios socio-educativos no estaba exento de desconcierto y de sufrimiento por parte de los sujetos y que las prácticas, tanto de los jóvenes destinatarios como de los docentes o coordinadores de programas socioeducativos, tomaban como referencia las prácticas de transmisión –e imposición– asociadas con la escolaridad moderna. Este hallazgo ha resultado, al menos, sorprendente para los investigadores y posiblemente se constituya en un dato de particular relevancia para los gestores del sistema educativo, si es que con la puesta en marcha de los programas socioeducativos se pretende construir otra subjetividad (no disciplinada a la usanza escolar), como lo expresan en sus fundamentos algunos de los programas analizados.

Cabe señalar –sin entrar en detalles que han sido ya explicados en otros trabajos por integrantes del Grupo 5– el alcance del término *políticas sociales* tomando como referencia a otros autores del campo de las políticas públicas. Así, entenderemos por políticas sociales, de acuerdo a Andrenaci y Soldano (como se cita en Marmissolle, 2015):

- 
4. En la investigación que se cita, se relevaron las prácticas educativas en los programas sociales Envión, Callejeadas, Patios Abiertos, Banco de la Buena Fe, Centro de Actividades Juveniles (CAJ), y las Mutuales Macondo (mutual de arte popular) y Territorio Joven. Los resultados de esa investigación han sido publicados por Chapato y Errobidart (2013), obra que se cita en este capítulo.

“(…) todas aquellas intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa (sobrevive físicamente y se inserta en el mundo del trabajo y en el espacio socio-cultural del Estado-nación) y que protegen a la población de situaciones que ponen en riesgo esos procesos. Suelen comprenderse así los grandes universos del empleo, la educación, la salud, los sistemas de seguridad social y la asistencia social”.

Sin lugar a dudas, el tema dominante para las políticas públicas<sup>5</sup> de las dos últimas décadas es el problema de la exclusión social, política y económica de amplios sectores sociales que conforman un escenario fragmentado y conflictivo donde cobra significación y relevancia la cuestión de la *inclusión* social. En ese escenario es donde se reconocen, en la investigación previa, otros circuitos por fuera de lo escolar por donde, discursivamente, también fluye la educación. En ese amplio abanico de programas y acciones sociales también se incluyó la tarea que realiza la escuela (en los distintos niveles que componen el sistema educativo nacional):

“(…) en la provincia de Buenos Aires, la DGCyE<sup>6</sup> crea la Dirección de Políticas Socioeducativas con el propósito de ‘*democratizar y optimizar [sus] recursos hacia una red de inclusión socioeducativa*’; y desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, [con] una amplia red de programas sociales se encomienda el acompañamiento de la nueva escuela secundaria en todo el territorio nacional, desde dos ejes programáticos: la familia y el trabajo”. (Chapato y Errobidart, 2013: 11)

En el texto mencionado ya se expuso que la acción social que se le demanda a la escuela, en las condiciones de funcionamiento relevadas oportunamente, podría desplazar las posibilidades de transmitir el conocimiento necesario para interactuar en el campo social, político y productivo.

Un nuevo proyecto de investigación iniciado en el año 2011 se propone relevar qué sentidos y estrategias de inscripción social ponen en acción los sujetos que transitan los espacios educativos creados bajo esta perspectiva.

---

5. Este tema convertido en problemática de las políticas públicas a nivel local –con referencia nacional– es también una preocupación de los organismos internacionales como OEA, UNESCO, quienes producen documentos orientativos para los gobiernos.

6. Dirección General de Cultura y Educación.

Como se dijo en la Introducción de este libro, este equipo de trabajo (Grupo 5, Integrante de IFIPRAC-Ed) seleccionó como campo de la investigación una escuela secundaria de reciente creación, en tanto ese espacio se impone como una escuela *en los bordes* del sistema educativo. La nueva escuela no representa a la escuela secundaria moderna, no representa tampoco a los programas socioeducativos existentes en el territorio, pero constituye una configuración social y cultural en la que se producen sentidos, inscripciones (en tanto marcas en la subjetividad) y, en la medida en que tanto adultos como jóvenes persisten en concurrir y encontrarse en ella, más allá de las prescripciones legales, constituye lo que Grimson (2011) denomina *un campo de posibilidad*.

La trama que la constituye día a día nos resulta inasible en su totalidad, cuestión que nos ha llevado a concebirla como una construcción de la cual sólo percibimos *trazos* y allí radica la decisión de nombrar, con ellos, a este libro<sup>7</sup>.

Antes de iniciar la presentación de la construcción o andamiaje teórico con que fuimos a la escuela y que en más de una oportunidad funcionó a modo de “anteojeras” de las que debimos despojarnos, quisiéramos señalar que consideramos que este momento de transición entre diferentes períodos socio-históricos puede constituirse, como ya ha sucedido a lo largo de la historia, en una nueva oportunidad para la humanidad. En los actuales escenarios donde las relaciones entre el Estado y el mercado parecen organizar nuevas/otras regulaciones sociales, los sujetos desposeídos de capital cultural reconocido como valioso, tienen un destino de exclusión y será dificultoso torcer ese proceso.

Si bien descreemos de que la educación –dentro o fuera de la escuela– sea por sí sola una herramienta de inclusión, creemos que la educación dotada de contenido relevante, socialmente significativo y actualizado permitirá que los sectores más desfavorecidos por estos cambios puedan –parafraseando a Paulo Freire– “leer el mundo para actuar en él”.

---

7. “En las piezas de pequeño formato, todas esas aproximaciones al dibujo logran el efecto de transformarse en un mecanismo; el menor espacio hace que la cantidad de recursos actúe como positiva sobrecarga sobre el resultado final, al modo de miniaturas. Allí, la obsesiva acumulación de trazos, gestos, manchas, filigranas, escalas, rectas y curvas ocupa cada centímetro”. Artículo periodístico. Stupia, E. (2014). “Trazos, tiempo y espacio”. Disponible en: [<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/6-31612-2014-03-18.html>].

**Vista parcial del contenido del libro.**

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

[www.amazon.com](http://www.amazon.com)  
[www.bibliotechnia.com](http://www.bibliotechnia.com)  
[www.interebook.com](http://www.interebook.com)  
[www.e-libro.net](http://www.e-libro.net)

**MIÑO y DÁVILA**  
♦ E D I T O R E S ♦