



FACULTAD DE
**CIENCIAS
HUMANAS**
UNICEN



**Universidad Nacional del Centro
-Facultad de Ciencias Humanas-
Ciclo Académico 2022**

Carrera/s: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento: POLÍTICA Y GESTIÓN

Nivel: 4° Año
Cuatrimestre

Régimen de cursada: 1°

Programa de la Asignatura:

**SISTEMA EDUCATIVO E INSTITUCIONES
ESCOLARES**

Equipo de Cátedra:

DOCENTE (Apellido y Nombre)	CATEGORIA DOCENTE (Tit. / Adj. / Asoc. / JTP/ Ayud.)
Renata GIOVINE	Titular (a cargo)
Liliana MARTIGNONI	Titular
Graciela SANCHEZ	JTP

Carácter de la asignatura: regular

PRESENTACIÓN:

Sistema Educativo e Instituciones Escolares es una materia que pertenece al Departamento de Política y Gestión, Área Políticas Educativas y Gestión Escolar (Orientación Política Educativa). Forma parte del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación aprobado en 2001. Es de cursada obligatoria para la misma y optativa para el Profesorado de Historia.

De acuerdo al diseño curricular de la primera carrera citada, se ubica en el área teórico-instrumental, cuyo objetivo es “proporcionar las herramientas teóricas, instrumentales y operativas para el diseño y aplicación de estrategias en aquellos espacios que persiguen finalidades educativas”. Asimismo, se articula con el Espacio de Prácticas profesionales en Gestión de Instituciones Educativas, junto con Política Educativa, Administración de la Educación y Planeamiento y Evaluación de la Educación.

El programa de la asignatura se ha realizado en base a los contenidos mínimos establecidos en el Plan, a saber:

“Diagnóstico del sistema educativo argentino y bonaerense. Articulación de los planos macropolítico y micropolítico: la dimensión institucional. La micropolítica escolar: dimensiones y categorías de análisis. Gestión y culturas institucionales: elementos teórico-metodológicos para el abordaje de la dinámica de la institución escolar según la génesis de cada nivel educativo: inicial, EGB polimodal y superior¹.

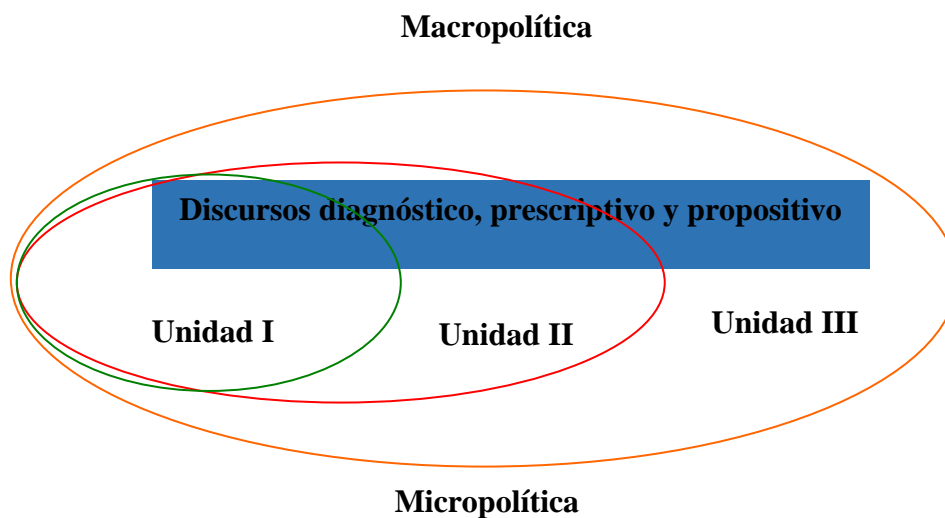
La estructura que se presenta a continuación está centrada en el estudio del Sistema Educativo Argentino (SEA) y Bonaerense (SEB), es decir un sistema escolar -tradicional, oficializado, burocratizado, ritualizado-, cuya relevancia y significación puede analizarse tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Específicamente se hace referencia al sello que el sistema imprime en los sujetos, no sólo por una razón de número -por él transitan millones de niñas/os/as y jóvenes- y por su permanencia en años dentro de él, sino también por la conjugación de las características diferenciales que, en la dinámica institucional, dicho sistema asume y los sentidos que genera e impacta en la subjetividad/socialización de dichas poblaciones escolares.

Se parte del análisis del marco socio-político-económico-cultural de América Latina y Argentina, a fin de encuadrar la problemática educativa en la realidad social de la región y del país para indagar la especificidad que los sistemas educativos adquieren especialmente en contextos de precariedad y pobreza, en los cuales las políticas educativas y las prácticas escolares se ven desafiadas ante el imperativo de la inclusión educativa y la integración social. De este modo, se trabajarán las vinculaciones que se entablan entre las determinaciones político-educativas y las características que en la práctica presenta cada uno de los niveles que componen el SEB, producto tanto de las matrices de origen de los niveles inicial, primario, secundario y superior, como de los formatos escolares y de las culturas institucionales predominantes.

Tal como se ilustra en el siguiente esquema, la presente guía de estudios se ha

¹ Desde 2006 denominados inicial, primario, secundario y superior.

diseñado en tres bloques temáticos que analizan la **cuestión escolar** a partir de tres tipos de discursos que articulan las dimensiones macro y micropolítica: diagnóstico, propositivo y prescriptivo.



El *discurso diagnóstico* aborda el análisis del sistema educativo, otorgando centralidad a la *dimensión histórica* al posibilitar la caracterización de su surgimiento y expansión, tratando de reconstruir su mandato social y contrato fundacional, así como las transformaciones que ha ido sufriendo a lo largo del tiempo la forma escolar hegemónica en tanto “modo de socialización particular de nuestras sociedades” (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Los *discursos propositivos y prescriptivos* – especialmente en contextos de reformas educativas- ofrecen determinadas direccionalidades a la práctica escolar y son utilizados aquí para referir a los reajustes de la macropolítica educativa. El propositivo se interroga acerca de *hacia dónde debe ir* o qué orientación debería adoptarse para mejorar el accionar del sistema educativo. El discurso prescriptivo -que forma parte de aquel- establece *qué debe ser y hacer* el sistema educativo y la escuela, diferenciándose del anterior por adquirir legalidad y por lo tanto constituirse en discurso político educativo oficial.

De la intersección de estos tres tipos de discurso emerge la *dimensión institucional* entendida como el espacio en el que confluyen y se intersectan el plano de la macropolítica y de la micropolítica escolar, en tanto construcción social, particular e histórica a través de la cual es posible observar la disputa de significados; constituyéndose en posibilitadores u obstaculizadores de los intentos de reforma o de innovaciones. Es ella una dimensión donde se manifiesta, a través del interjuego entre las políticas y las culturas institucionales, el «momento fundacional» de las instituciones, la constitución de nuevos sentidos, funciones y subjetividades.

En los últimos años se ha incorporado el estudio del denominado espacio socioeducativo que, bajo el modelo de promoción y protección de los derechos de niñas/os/as, adolescentes y jóvenes, pone en diálogo a los sistemas e instituciones con las acciones educativas de actores, organizaciones, movimientos sociales, otras áreas gubernamentales y al nivel municipal del estado. En ese diálogo aquella forma escolar hegemónica -que fue adquiriendo características de un modelo de “escuela fortaleza”- va cediendo paso a una escuela en red o “escuela-extitución”.

Los bloques temáticos, que serán trabajados articulando los tres tipos de discurso antes mencionados, son:

❖ Análisis cualitativo y cuantitativo de la situación latinoamericana² y argentina, teniendo en cuenta las transformaciones más importantes de la región en sus aspectos social, político, económico, cultural y educativo del período 1970 – 2020. Así como la redefinición del sentido moderno de la escuela como asunto político y público de los estados en un contexto de globalización económica y mundialización de la cultura. Dicha contextualización no implica sostener un papel de subordinación de la educación, sino por el contrario destacar su naturaleza relacional (**Unidad I**).



Los siguientes interrogantes orientan la concreción de dicho objetivo:

- ✓ ¿Qué nuevas demandas de educación y conocimiento están surgiendo en este momento histórico concreto, al que muchos autores han caracterizado como cambio epocal en el que se redefinen las relaciones estado-sociedad civil-educación? (**punto 1**).
- ✓ ¿Cuáles son las principales características sociales, económicas y educativas que otorgan especificidad a América Latina en general, a Argentina en particular y a sus sistemas educativos, posibilitando entender más acabadamente las condiciones sociopolíticas de las políticas que se ponen en acción? (**punto 2**).
- ✓ ¿Cómo se redefine el papel de la escuela, cómo se va transformando y fragmentando su propio sentido? (**punto 3**).

❖ En función del encuadre situacional general trabajado en la primera unidad, se caracterizarán las reformas educativas argentina desde la recuperación democrática de 1983 hasta la actualidad, y el proceso de cambio que se viene gestando al interior de las instituciones escolares. Dichos procesos reconfiguran el escenario educativo, modificando las políticas y las culturas institucionales, así como generando nuevas subjetividades (**Unidad II**).



Los siguientes interrogantes orientan la concreción de dicho objetivo:

- ✓ ¿Cuáles son las principales líneas de política educativa que se van diseñando y rediseñando tanto a nivel nacional como provincial desde 1983, sus continuidades y discontinuidades? (**punto 1**).
- ✓ ¿Qué nuevas formas de articulación entre el estado, la sociedad y el sistema educativo emergen y se formalizan para lograr mayor inclusión educativa, ampliando las fronteras de lo educativo más allá de lo escolarizado? Que a su vez conduce a plantearse:
¿Qué modificaciones se producen en la distribución de responsabilidades entre ellos para la regulación de los sectores atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad? ¿Qué alcance posee lo *socioeducativo*? ¿Cómo se redefinen los sentidos de lo educativo y lo escolar? (**punto 2**).

² Si bien se propone un enfoque regional de América Latina, ello no supone negar las heterogeneidades que también la caracterizan. Por el contrario, en el transcurso de la cursada y en la bibliografía seleccionada se señalan tanto rasgos comunes como divergentes, ya sea ejemplificando por país o por grupo de ellos.

✓ ¿Cómo se re-escriben las propuestas reformistas en las culturas institucionales y se tensionan las interpelaciones a las escuelas, las familias y la comunidad en esta nueva trama multirregulatoria? (**punto 3**).


❖ Por último, se trabajará sobre las notas que caracterizan al SEB en un análisis por niveles: inicial, primario, secundario y terciario no universitario. El propósito es detectar, desde las particulares culturas escolares construidas según la génesis de cada uno de estos niveles, las principales problemáticas que se le presentan a la política educativa y la gestión institucional, especialmente al cuestionarse los componentes de su tradicional formato escolar (**Unidad III**).





Los siguientes interrogantes atraviesan los cinco puntos en los que se organiza la unidad, orientando la concreción de dicho objetivo:


- ✓ ¿A través de qué mandatos y contratos se fue definiendo y redefiniendo cada nivel educativo en Argentina?
- ✓ ¿Cuáles son las características cuantitativas y cualitativas que han ido tensionando, diluyendo y/o modificando su identidad?
- ✓ ¿Cómo la fragmentación educativa ha impactado en el nivel educativo, contribuyendo a desplazar ese ideal democratizador de la educación común?
- ✓ ¿Qué componentes de su formato escolar tradicional se alteran al emerger otras políticas y experiencias escolares y educativas alternativas?

Cuatro serán las principales categorías teóricas para interpretar esta nueva cuestión escolar, las cuales se trabajarán transversalmente a lo largo de las tres unidades. Cabe aclarar que las mismas no suponen un pensamiento binario ni de sustitución, sino que se adscribe a la categoría de desplazamiento, tal como la define Ortiz (1996; 1997):

 *desterritorialización-reterritorialización* del tiempo y del espacio escolar que ya no refieren exclusivamente al estado-nación y al sistema educativo (Ortiz, 1996; 1997);

 *desintitucionalización-desnormativización* de aquellos marcos colectivos que estructuraban las relaciones sociales y educativas (Dubet y Martuccelli, 1999);

 *multirregulación* al observarse una multiplicación de los centros de regulación social y educativa que des-centran al estado de su lugar protagonista en la dirección de las políticas y prácticas educativas, dando lugar a una nueva forma de gobernar lo social y lo educativo (Giovine, 2012); y

 *fragmentación* social en tanto contracara de la globalización económica y la mundialización cultural, y *educativa* en la que cada escuela constituye un espacio auto-referido y donde el estado ya no es suficiente para amalgamarlos o integrarlos a una totalidad común (Tiramonti, 2004).

El tratamiento de las diferentes unidades que conforman esta propuesta tiene por finalidad arribar al siguiente **objetivo terminal**, que –redactado en términos de producción- adscribe a una concepción espiralada de aprendizaje:



La concreción de este objetivo será producto tanto de la lectura y análisis que las/os alumnas/os realicen de la bibliografía seleccionada, de una ficha de cátedra con información cuantitativa que actualiza y amplía la vertida en dicha bibliografía, así como de trabajos elaborados en el marco del área de Prácticas Profesionales en Gestión de las instituciones educativas. Ellos les permitirán a los/as estudiantes caracterizar las *culturas institucionales* prevalecientes y observar el impacto que las políticas educativas han tenido y tienen en su interior. O dicho de otro modo, cómo éstas se reescriben en la cotidianidad escolar.

Desde el año 2020 la pandemia COVID-19 ha traído aparejado alteraciones como el cierre de las escuelas cerradas y el traslado de las tareas escolares al hogar, así como la forzosa virtualización de la enseñanza. Por ello se lo tomará como un eje transversal a las unidades del presente programa, reflexionando en torno a cómo es “afectado” el derecho a la educación y las alteraciones que ha producido en las políticas educativas y las prácticas escolares.

La **acreditación de la cursada** se realizará en base a la presentación de dos tipos de producciones:

1. La primera versará sobre un trabajo individual o grupal (no más de tres alumnas/os) de integración bibliográfica que dé cuenta del contexto situacional latinoamericano y argentino en las últimas décadas en sus dimensiones socio-político-económico-cultural y las nuevas demandas de educación y conocimiento que van tensionando/interpelando el sentido moderno de la escuela (Unidad I).
2. La segunda, un informe que analice el impacto de las reformas educativas del SEA y SEB en el espacio institucional que, desde la década del '80, van instalando nuevas estrategias de regulación interpelando a las políticas, a las escuelas y sus actores, dando lugar a una trama de sentidos en la que confluyen diferentes niveles estatales y organizaciones de la sociedad civil, especialmente para asegurar la escolarización de niñas/os, adolescentes y jóvenes atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad (Unidad II).

Los informes serán corregidos teniendo en cuenta, no sólo el nivel de avance del contenido trabajado y direccionado a partir de los objetivos presentados para cada una de las unidades temáticas, sino también promoviendo en las/os alumnas/os el desarrollo de competencias letradas científico-académicas –o de escritura académica- como una práctica situada que “cobra sentido en su contexto de uso y merece ser enseñada dentro de, o en vinculación con, las diferentes materias del currículum” (Bazerman, 2014)³.

³ Conferencia “El movimiento *escribir a través del currículum* y los programas de escritura académica en

Cada informe escrito **no deberá exceder las 15 páginas** (cuadros, gráficos y anexos incluidos), en hojas A-4 y escritas en *word* (tipo de fuente *Times New Roman*, tamaño 12, interlineado 1,5); cumpliendo con las normas usuales de presentación formal: índice, introducción, títulos, subtítulos, conclusiones y bibliografía citada⁴. El archivo deberá nominarse “Informe I o II, APELLIDO, APELLIDO, APELLIDO”.

Es importante tener en cuenta que, desde el inicio de la cursada, todas las actividades que lleven a cabo para el tratamiento de cada unidad deben estar direccionadas por el objetivo final de la asignatura.

La **aprobación de la asignatura** versará sobre la presentación oral que dé cumplimiento al objetivo terminal: diagnóstico de un nivel del SEB, integrando todo lo trabajado en el desarrollo de la cursada.

Estados Unidos. Historia y actualidad” a cargo de Charles Bazerman (Departamento de Educación de la Universidad de California/USA). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

⁴ Las referencias bibliográficas deberán citarse de la siguiente manera:

Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negritas o cursiva, editorial, lugar de edición.

Capítulo de libro: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del capítulo entre comillas, apellido del compilador del libro, título del libro en negritas o cursiva, editorial, lugar de edición.

Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista en negritas o cursiva, número del volumen, número de la revista, mes (si corresponde).

Con respecto a las citas y referencia de autores en el texto se recomienda utilizar el APA Manual por su simplicidad (apellido del autor, año de publicación y número/s de página/s si correspondiere).

UNIDAD I:

El sistema educativo y la institución escolar en un contexto de crisis y cambios: elementos para un encuadre situacional general

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Elaborar el primer informe de avance, el cual deberá centrarse en el análisis de la situación latinoamericana y argentina, caracterizándola en sus dimensiones social, política, económica, cultural y educativa, a fin de detectar los nuevos papeles que se le asignan al sistema educativo y a la institución escolar.

TEMARIO:

1. Mutaciones políticas, económicas, sociales y culturales en América Latina desde las últimas décadas del siglo XX, y su relación con el sistema educativo y la escuela.
 - 1.1. Abordajes políticos y sociológicos en el modo de concebir la estructura y la acción, el estado, la sociedad, lo social y lo político. Nuevas categorías analíticas: Desinstitucionalización/desnormativización, desterritorialización /reterritorialización, multirregulación y fragmentación.
 - 1.2. Visiones latinoamericanas del proceso de globalización/mundialización. Redefinición del estado, la nación y la cultura. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y las modificaciones en las concepciones del saber.

2. Un análisis cuantitativo y cualitativo de América Latina y Argentina en el contexto de la globalización económica y fragmentación social.
 - 2.1. Las dimensiones político-económica y político-social.
 - 2.1.1. La globalización de la economía. La evolución del PBI y los procesos de reforma de los estados nacionales. Problemáticas emergentes: distribución del ingreso, empleo, pobreza.
 - 2.1.2. Las políticas económicas y sociales de la post-convertibilidad. Modificaciones y continuidades en la calidad de vida de los individuos.
 - 2.1.3. La recesión económica en 2020 y la profundización de la vulnerabilidad social argentina en el contexto del aislamiento y distanciamiento social preventivo obligatorio (ASPO/DisPO). Crisis y desafíos.

3. Entre la segmentación y la fragmentación de los sistemas educativos: el derecho a la educación.
 - 3.1. La tensión expansión-desigualdad en el sistema educativo.
 - 3.1.1. Las brechas escolares y sociales que profundiza la pandemia: entre el mercado de la educación virtual y el uso doméstico del whatsapp.
 - 3.2. La debilidad de la fuerza instituyente de la escuela: la fragmentación del sentido moderno de lo escolar y el desplazamiento de la “escuela-fortaleza” a la “escuela-extitución”.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Textos introductorios:

FICHA DE CÁTEDRA (2020) *El sistema educativo y la institución escolar: algunos elementos para su contextualización*. Tandil.

FICHA DE CÁTEDRA (2021) *Algunos datos estadísticos para pensar el sistema educativo*. Tandil.

*** Para el punto 1.1**

SVAMPA, M. (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos-Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. Introducción: pp. 9-18.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander (2000) (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 20-33.

ROSE, N. (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno” en *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8 (pp.111-150).

GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal. Conclusiones: pp. 219-222.

*** Para el punto 1.2**

ORTIZ, R. (1996) *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Cap.: Espacio y territorialidad.

BARBERO, J. M. (2002_a) "Ensanchando territorios en comunicación/educación" en Castro, I. (coord.) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Plaza y Valdés, México.

BARBERO, J. M. (2002_b) “Jóvenes: comunicación e identidad” en *Revista Pensar Iberoamérica*, n° 0, OEI.

*** Para el punto 2.1.1**

ROFMAN, A. y ROMERO, L. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Amorrortu, Buenos Aires. Quinta etapa (1973-1995): pp. 244-286.

TRUJILLO, L. (2017) “La Argentina kirchnerista: Alcances y límites de una experiencia democrática sobre la distribución del ingreso (2003-2015)” en *Polis*, vol.16, n°46, abril <http://journals.apenedition.org/polis/12289>

*** Para el punto 2.1.2**

VELAZQUEZ, G. (2016) Geografía y Calidad de vida en la Argentina. Análisis regional y departamental. UNICEN. Argentina, pp. 105 a 149. https://www.researchgate.net/publication/301290773_Geografia_y_calidad_de_vida_en_Argentina_2010

CEPAL (2018) *Panorama social de América Latina 2017*. Documento informativo, pp. 13-29, Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf

CHAVEZ MOLINA, E. y PLA, J.L. (2018) “Distribución del ingreso y de la riqueza material” en Piovani, y Salvia (coord.) *La Argentina en el Siglo XXI*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, pp. 108-110. Disponible en:

https://www.jstor.org/stable/j.ctvtxw2b7.6?seq=8#metadata_info_tab_contents

*** Para el punto 2.1.3**

LANGOU, G, KESSLER, G; PAOLERA, C y KARCZMARCZYK, M (2020) *Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020*. Programa de protección social. Documento de trabajo, CIPPEC, Buenos Aires. Introducción, apartados 2 y 3: 6-20.

CEPAL (2020) *Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*”. En *Contracción de la actividad económica de la región se profundiza a causa de la pandemia: caerá -*

9,1% en 2020. Informe especial N 5, Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/4/S2000471_es.pdf

<https://www.cepal.org/es/comunicados/contraccion-la-actividad-economica-la-region-se-profundiza-causa-la-pandemia-caera-91>

*** Para el punto 3.1.**

PUIGGROS, A. (1990) *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Aiqué, Buenos Aires, Cap. I.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. GEL, Buenos Aires, pp. 9-22 y Conclusiones.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires, pp. 17-45.

GENTILI, P. (2009) “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)” en *Revista Iberoamericana de Educación* (formato digital), N° 49, pp. 19-57. <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>

KESSLER, G (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2000-2013*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Introducción y Cap. 3: pp. 118 a 144.

PUIGGROS, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. pp 33-42. UNIPE, Buenos Aires. Libro Digital

*** Para el punto 3.2**

NARODOWSKI, M. (1995) "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 13, Diciembre.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada, Buenos Aires, pp.201-212.

COLLET-SABE, J. (2020) “Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>

LITICHEVER, L. y FRIDMAN, D. L. (2021) “Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado” en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1248. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)

CUCHAN, N. (2021) *Ese tiempo de ser jóvenes. Experiencias de convivencia y participación en escuelas secundarias rurales* Tesis de Maestría en Educación, FaHCE-UNLP, pp. 36-44

NUÑEZ, P. y BAEZ, J. (2013) “Jóvenes, política y sexualidades: reglamentos de convivencia y la regulación de las formas de vestir en la escuela secundaria” en *Revista del IIICE/33*, pp. 83-90.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Las orientaciones metodológicas sugeridas a las/os alumnas/os para la concreción del objetivo de la Unidad I buscan dar respuesta de un modo integrador a las tres preguntas planteadas en la página 4. Las mismas posibilitarán, junto al estudio de la

bibliografía básica, situar históricamente la realidad latinoamericana y argentina desde la década de los '70 a la actualidad, constituyéndose en el contexto que posibilita entender el porqué de las reconfiguraciones del saber, la educación y la escuela. Dichos interrogantes son:

- ¿Qué nuevas demandas de educación y conocimiento están surgiendo en este momento histórico concreto, al que muchos autores han caracterizado como cambio epocal en el que se redefinen las relaciones estado-sociedad civil-educación? (**punto 1**).
- ¿Cuáles son las principales características sociales, económicas y educativas que otorgan especificidad a América Latina en general, a Argentina en particular y a sus sistemas educativos, posibilitando entender más acabadamente las condiciones sociopolíticas de las políticas que se implementan? (**punto 2**).
- ¿Cómo se redefine el papel de la escuela, cómo se va transformando y fragmentando su sentido? ¿Qué alteraciones ocasionó la pandemia y cómo se intensifican las brechas escolares y sociales? (**punto 3**).

De este modo, la bibliografía básica seleccionada para el **punto 1** brinda información respecto de los principales cambios políticos, económicos, sociales y culturales que traen aparejados procesos de reestructuración de las sociedades en el final del siglo XX, a la que algunos autores han denominado "postindustrial" (Bell, Touraine), "informacional" o de "redes" (Castells, 1994), Modernidad-mundo (Ortiz, 1996; 1997). Denominaciones que aluden a un tipo de sociedad caracterizada por la reconfiguración de lo político y lo social –como pensamiento y acción- y el desplazamiento de la noción de sociedad hacia la de comunidad como espacio de gobierno (Rose, 2007). El “nacimiento de la comunidad”, como un territorio nuevo para la gestión de la vida de los individuos, trae aparejado una modificación de las estrategias de regulación, tanto estatales como sociales, que irá dando lugar a una trama de *multirregulaciones* (Giovine, 2012) que también se manifiestan en –e involucran al- sistema educativo y las escuelas, tal como se ampliará en el punto 2 de la Unidad II.

En esta reconfiguración de las relaciones sociales, de los marcos de regulación colectiva y la emergencia de procesos de individualización se interpela a las ciencias sociales y políticas a dar cuenta de la especificidad que asumen estos procesos en cada país y región. Mientras algunos autores ven en éstos una mayor emancipación y autonomía de los sujetos (Giddens y Beck), otros ponen de relieve –recuperando a Durkheim- la crisis del lazo social que dicho individualismo conlleva (Castel, Sennet, Ehrenberg, entre otros), planteando la necesidad de promover marcos de protección colectiva que disminuyan “las posibilidades de la exclusión no sólo social, sino también institucional y simbólica” (Svampa, 2003:17). Esta segunda postura se torna significativa para el caso de los países latinoamericanos, en los cuales los lazos sociales siempre han sido más frágiles, así como la protección estatal se desarrolló más precariamente. A su vez, desnaturalizar las relaciones sociales, de poder y la concepción eurocéntrica del conocimiento (de carácter universal, descontextualizado, des-subjetivada –objetivo-, etc.) que las ciencias sociales han contribuido a construir legitimando la “misión civilizadora/normalizadora” de Europa, es el principal aporte de Lander (2000). Para ello propone deconstruir “el proceso de cientifización de la sociedad liberal” (p.23), analizando otras alternativas del pensamiento latinoamericano, las cuales sin lograr “constituirse en un cuerpo coherente” proponen “un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él... desde una perspectiva Otra, colocada en el lugar de Nosotros” (Montero en Lander: 27) que reconoce como principales referenciales a la teología y filosofía de la liberación, habilitando a perspectivas críticas tales como la de Trouillot y Escobar.

Estas perspectivas críticas –europeas y latinoamericanas- brindan herramientas analíticas para caracterizar la actual reconfiguración histórica, al suponer el ensanchamiento o permeabilidad de las fronteras de los estados nacionales (producto sobre todo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación), ha modificado las formas de producir, de trabajar, de relacionarse unos con otros, así como de aprender. Una nueva configuración en la que –siguiendo a Ortiz (1997)- es preciso distinguir y delimitar los diferentes procesos que interactúan, tales como los de *internacionalización*, *globalización* y *mundialización*; reservando para este último los cambios producidos en la esfera de la cultura de la que forma parte la educación.

No se trata, como señala el citado autor, de la desaparición de los estados nacionales sino más bien de la pérdida de su centralidad como forjador de ideas totalizantes y uniformizantes plasmadas por ejemplo en la producción, reproducción y regulación de una identidad nacional. Esta ya no sólo se basa en las nociones de territorialidad, centración, continuidad, ni en su carácter fijo, único y esencial; más bien posee un carácter múltiple, superpuesto y fragmentado. De ahí que pueda hablarse de una *desterritorialización* de los estados, la sociedad, las instituciones y los sujetos. Un proceso que también se extiende a la cultura, en tanto ya no existiría un único modo de acceder a ella a través de instituciones especializadas como los sistemas educativos y su núcleo fundante, la escuela. Emergen entonces nuevos *espacios* en los cuales es posible visualizar la relevancia de otras organizaciones políticas, sociales, económicas y culturales que asumen parte de aquellas misiones civilizatorias antes monopolizadas por el estado-nación y la escuela pública.

Hablar de desterritorialización no significa adherir a los discursos del “fin de” (la historia, el arte, el estado-nación, el trabajo, la escuela) sino más bien, y como se señalara en la presentación, de desplazamiento. Esto es, pensar que dicho proceso trae aparejado una nueva territorialización, es decir, una *re-territorialización del espacio y del tiempo* en la que se entremezclan lo local, lo nacional y lo mundial en este nuevo momento o tipo civilizatorio de la Modernidad-mundo (Ortiz, 1996). Conceptos que serán retomados y profundizados en la Unidad II, punto 2 cuando se haga alusión a la “nueva cartografía” escolar y a la pluralización de los centros de regulación social para el gobierno de los individuos.

La caracterización general realizada en el punto 1 permitirá contextualizar los sistemas educativos en el marco de profundas modificaciones en las concepciones del saber, particularmente al «des-ubicarse» y «des-centrarse» “de su doble confinamiento en el espacio de la escuela y en el tiempo del aprendizaje escolar”. O, dicho de otro modo, “al des-centrarse la cultura occidental de su eje letrado” (Barbero, 2002_a:26), dando lugar a nuevas formas de comunicar, conocer y actuar; las cuales comenzaron a tener lugar a mediados del siglo XX con la aparición de la televisión y que se ha intensificado con las nuevas tecnologías informacionales y comunicacionales. Este “des-ordenamiento cultural” por un lado rompe “el orden de secuencias que en forma de etapas/edades organizaban el escalonado proceso del aprendizaje ligado a la lectura y las jerarquías en que éste se apoyaba” (Barbero, 2002_b: 4). Por otro, habilita a una “nueva experiencia cultural” de las/os niñas/os y jóvenes que va dando lugar a otras formas de habitar y de expresar la identidad, así como a nuevos lenguajes y escrituras que desafían a la escuela a revisar sus prácticas de enseñanza y a asumir “la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura” (p. 10).

Lo anterior presupone la emergencia no sólo de un nuevo orden político y económico, sino también cultural en el que, pese a su alcance universal, los individuos, las instituciones y los países se introducen selectivamente. Es en este marco en el que América Latina comienza en las últimas décadas del siglo XX a replantear su proyecto

político (proceso de democratización), como así también económico (economía de mercado global) y, desde los años '90, social (sociedad excluyente). De ahí que la bibliografía básica del **punto 2** permitirá analizar la crisis socioeconómica latinoamericana y argentina desde la década del '70, la cual otorga un contexto diferente y particular al proceso de cambio descrito en el punto 1. Para su estudio se brindará información cuantitativa y cualitativa de algunos indicadores de las dimensiones económica, social y educativa a tener en cuenta para la definición y viabilidad de políticas y proyectos reformistas. Se irá observando cómo se manifiesta la contracara de la globalización/mundialización: la *fragmentación* social y educativa, producto de una estructura de clases que irá mostrando tendencias regresivas a partir de la década de los '90. Una fragmentación que –al igual que la globalización– se expresa en las diferentes esferas de lo social e impacta diferencialmente en la sociedad, las instituciones y los individuos.

Es importante aclarar que se abordarán paralelamente Argentina y América Latina como dos unidades de análisis que comparten rasgos comunes, pero que a la vez permiten distinguir características específicas, marcadas por las particularidades históricas e idiosincrásicas y que, aún en esta crisis que homogeniza a la región, los diferencia notablemente. El recorte realizado no priva remitirse a los escenarios mundiales anteriormente analizados. Por lo contrario, la integración en la interpretación es la que permitirá una mayor comprensión y alcance del objetivo propuesto en esta primera unidad.

En este segundo punto es necesario introducir temáticamente la dinámica histórica para visualizar aquellos aspectos que condicionan y explican las diferentes orientaciones políticas, económicas y sociales, haciendo hincapié en la relación estado-sociedad-sistema educativo desde 1973, considerada por Rofman y Romero (1997) como una etapa de “crisis y resurrección de la democracia, globalización económica y exclusión social”, aunque se reconozcan diferencias significativas en su interior. Por ello, en el **punto 2.1.1** se dará tratamiento a las políticas económicas implementadas por los diferentes gobiernos argentinos en dicho período, principalmente desde la década de los '90 en el que se efectiviza el cambio del patrón o modelo de acumulación (pasaje del proceso de industrialización sustitutiva al de la globalización económica en el contexto de la crisis de la deuda externa y la reforma del rol económico del estado). Se analizarán diferentes indicadores (PBI, índice de precios al consumidor, etc.), observándose cómo se dará –a diferencia de la década anterior y posterior– un crecimiento económico “sin empleo” (Beccaria, Esquivel y Maurizio, 2005), mayores niveles de pobreza, desempleo, precarización laboral y una mayor inequidad en la distribución del ingreso (Trujillo, 2017).

En el **punto 2.1.2** el análisis de la bibliografía permite describir el retorno del estado, al re-asumir tareas de regulación económica y social (Paramio, 2008), producto de la emergencia de un conjunto de ideas “populistas” o progresistas en Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, México y Argentina en el inicio del siglo XXI, tal como se ha trabajado –y problematizado– en la asignatura Política Educativa.

En el caso argentino, la recesión económica y la crisis político-institucional que eclosiona en diciembre del año 2001, comienza a revertir ese prolongado período de estancamiento iniciado en 1995, cuyas repercusiones más significativas se expresan en la estructura social y la calidad de vida de la población. Las políticas de la post-convertibilidad van mostrando cómo se reinicia esa tendencia de largo plazo del peso de los sectores medios en dicha morfología (especialmente de los profesionales y técnicos) que había comenzado en la década de los '60 y que fue interrumpida en los '90. Así como –y sobre todo– una mejora en el perfil de los sectores populares, ayudado por

políticas proactivas de ampliación en la cobertura de los planes sociales implementados tanto en las provincias como a nivel nacional (Asignación Universal por Hijo –AUH-) y la recuperación de los ingresos que provocaron una reducción de los niveles de la pobreza y la recuperación de la capacidad adquisitiva (Benza, 2016). Aunque se observan impactos heterogéneos según las diferentes clases socio-ocupacionales en el periodo 2013-2015 (Chávez y Plá, 2018).

El texto de Velázquez (2016) posibilitará interpretar los diferentes niveles de pobreza como *piso* y la calidad como un *techo* desde la construcción de un índice de bienestar en el que combina dimensiones socioeconómicas, ambientales y educativas para integrarse en la categoría de calidad de vida en un estudio longitudinal 1991-2001 y 2001-2010 en las diferentes regiones del país, a partir de la información provista por los censos nacionales. De esta comparación surgen una serie de conclusiones que reafirman el carácter heterogéneo y desigual de la población, pese a las “mejoras experimentadas” al observarse cómo las “situaciones extremas [tanto positivas como negativas] tienden a retroalimentarse” (p.260); volviendo a agudizarse en el contexto de la recesión económica mundial de 2008 y el proceso inflacionario argentino.

Una situación que se torna aún más acuciante a partir del impacto que a escala planetaria ha provocado el COVID-19 en todas las dimensiones de la vida social. En lo económico CEPAL (2020) muestra la mayor caída del PBI desde la Segunda Guerra Mundial, el cual se reduce un 5,2%. Dicha caída será del 7,0% en las economías desarrolladas y del 1,6% en las economías emergentes. De ahí que el texto de Langou, Kessler, Paolera y Karczmarczyk (2020) da cuenta del estado de situación argentina durante la primera mitad del 2020. Asimismo, se presentan las principales políticas públicas para mitigar los efectos de dicha crisis, entre las cuales pueden mencionarse las transferencias monetarias a los hogares, el incremento de la AUH, la Asignación Universal por Embarazo (AUE); el Programa Potenciar Trabajo; el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), la prohibición de los despidos sin causa y/o suspensiones (**punto 2.1.3**).

Será éste el escenario desde el cual nos preguntaremos en el **punto 3** cómo ello se expresa a nivel micropolítico; esto es, colocaremos el interrogante sobre la redefinición y fragmentación del sentido moderno de la escuela y su relación con el derecho a la educación. Para ello se focalizará en los sistemas educativos latinoamericanos (SELAs) y argentino (SEA) recuperando su génesis, indagando el mandato socio-político-histórico de su constitución y las principales problemáticas que los afectaron y afectan (**punto 3.1**). Se caracterizará la manera en la cual el fenómeno de la expansión educativa desde mediados del siglo XX relativiza su efecto democratizador, observando la persistencia de las pautas bajo las cuales se produjo el crecimiento de los SELAs: desigualdad, heterogeneidad y asincronía (Puiggrós, 1990). Reconociéndose características diferenciales entre los países de la región (Filgueira, 1980) que se evidencian en las tasas de analfabetismo, escolaridad y retención (Ficha de cátedra, 2021). Esas pautas han llevado a la conformación de un sistema que las investigaciones educativas de la década de los '80 lo definieron como *polarizado*, *desarticulado* y *segmentado* (Paviglianiti, 1988; Braslavsky, 1985). Términos que los diagnósticos y discursos dominantes de los '90 mercantilizan, poniendo el acento en la *baja calidad*, *improductividad*, *ineficiencia* y *deficiencia* de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en sus resultados y en la capacidad de gestión de los SELAs y SEA.

Desde los análisis críticos, y teniendo en cuenta tanto el comportamiento de algunas variables cuantitativas como cualitativas que muestran las heterogeneidades del mapa educativo nacional durante la década de 1990 (Giovine y Martignoni, 2003; Ficha

de cátedra, 2021), la segmentación irá transmutándose en la *fragmentación de los sistemas educativos* desde el siglo XXI (Tiramonti, 2004). Característica central que pone en evidencia no sólo la debilidad explicativa de aquellas categorías a través de las cuales se interpretó la realidad escolar en la literatura pedagógica de los años ´80 y ´90, sino también la incidencia que la amalgama entre viejas y nuevas desigualdades sociales tiene en la definición de los sentidos que asumen los sistemas educativos y la escuela.

Las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI han sido prolíferas en la ampliación de derechos, entre los que puede destacarse la sostenida expansión de los sistemas educativos, acompañada en la mayoría de los países de la región de cambios sustantivos en su legislación, especialmente ampliando la obligatoriedad del nivel inicial y secundario. No obstante, la persistencia de la combinación entre pobreza y desigualdad, el desarrollo fragmentado de los sistemas educativos y la promoción de una cultura política privatista y economicista del derecho a la educación se traducen – desde la perspectiva de Gentili (2009)- en una *exclusión incluyente* en el campo educativo. Ello condiciona el efectivo cumplimiento de la concepción democrática de la “educación como bien público y como derecho humano fundamental” (p.32), haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso, una “universalización sin derechos” y de la expansión educativa, una “expansión condicionada” (p.36). Tema éste que será retomado y profundizado en la Unidad II.

Con este telón de fondo y para el caso específicamente argentino, el texto de Kessler (2014) aborda el período 2003-2013, haciendo especial hincapié en la igualdad/desigualdad como analizador que permite comprender –bajo la hibridación de diferentes temporalidades- los procesos políticos, sociales y culturales presentes y pasados en general, y el derecho a la educación en particular. Un período en el que conviven tendencias hacia “una mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero también la perdurabilidad, o en ciertos casos hasta el reforzamiento, de desigualdades en otras” (p.18). Paralelamente al incremento de la cobertura, diferentes trabajos registran la persistencia y profundización concomitante de las desigualdades al interior del sistema educativo. Si bien la preocupación por dichas desigualdades no constituye un hecho reciente –tal como se trabajó en el punto 2.2.2-, hoy se instala fuertemente el debate alrededor del interrogante respecto de “si es más igualitario [y justo] un sistema (...) homogéneo, pero más excluyente u otro que tiene desigualdades internas, pero que ha realizado un proceso de inclusión” (p.126). Interrogante que –sin perder vigencia- pareciera debilitarse en la actualidad frente a la interrupción, regresos intermitentes y plenos de las clases presenciales producto de la pandemia del COVID-19 que viene reconfigurando y profundizando la fragmentación social y educativa. Como sostiene Puiggrós (2020), la desigualdad en el acceso al entorno virtual ha promovido una polarización entre quienes pudieron ingresar al mercado de la educación virtual y aquellos que sólo pudieron hacerlo –y bajo una diversidad de circunstancias- a través del uso doméstico del whatsapp. Otro/as, en cambio, fueron quedando desvinculado/as o sus vinculaciones han sido muy bajas.

En este escenario se redefinen los patrones de inclusión-exclusión donde los mecanismos de exclusión social y educativa asumen nuevas fisonomías, generando significativos trastocamientos en la naturaleza del lazo social y en la constitución de identidades. Cuestión que se retomará y profundizará en la próxima unidad.

Esta caracterización general y educativa trabajada en los puntos 1 y 2 se complementa con el **punto 3.2** al abordar específicamente los desplazamientos de sentido que se están produciendo en la propia concepción de escuela. Se le presenta a América Latina un desafío importante: la «re-modernización» de la institución escolar en momentos de significativas transformaciones de su sentido. Aquellas certezas que

portaba el discurso pedagógico moderno, hoy se han transformado en amenazas e indefiniciones: la alianza estado – familia – escuela, el lugar del maestro-educador y el alumno-educando, las grandes utopías que imprimían un fin único al sistema educativo, el ocaso de las prácticas normativas, entre otras (Narodowski, 1995). Nuevos sentidos y subjetividades escolares pueden entonces observarse en el desplazamiento entre aquella proclama civilizatoria que instauraba en el espacio público el carácter pretendidamente integrador de la escuela y de derecho ciudadano, y la actual promesa de calidad que para algunos se traduce en clave de mayores competencias para su inserción en un mercado de trabajo altamente competitivo. Mientras que para otros se trasmuta en un discurso de contención social y educativa. Sin embargo, cabe aclarar que en ambas pretensiones (“reproducción del privilegio” o “reproducción de la pobreza”, para utilizar la terminología de Bourdieu) deben reconocerse heterogeneidades muy significativas que corroboran la particularización de los sentidos y la fragmentación.

En la base de dicha reconfiguración se halla el descentramiento de los tradicionales marcos regulatorios de la acción colectiva que modifica el proceso de constitución de identidades y por ende una de las tareas principales de las instituciones escolares. Centrar el análisis en el *declive de la fuerza instituyente de la escuela* posibilita observar la separación creciente entre los fenómenos de socialización y subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1999), modificando el papel del sistema educativo en el cual los sujetos despliegan estrategias y construyen su escolaridad que ya no refiere a una totalidad o espacio común. Ante ese proceso de desinstitucionalización, de los marcos de regulación tradicionales que le otorgaron a la escuela ese poder civilizatorio y una materialidad “dura”, cabe preguntarse qué nuevas fuerzas se instituyen, qué otros espacios y actores participan para co-producir un modelo diferente de escuela –de “fortaleza” a “extitución”- y de producción de subjetividad. Autores tal como Collet-Sabé (2020), recuperando a Tirado y Domenech y a Foucault, consideran que más que una tendencia desinstitucionalizante de aquellos mecanismos que circulaban por “fortalezas cerradas” como era el caso de las escuelas, ahora circulan en estado “libre”, se convierten en “procedimientos flexibles de control, que se pueden transferir y adaptar”. Pero que no se trataría de desinstitucionalización, sino más bien de “extitucionalización, puesto que las viejas instituciones se convertirían, ahora, en extituciones”. Es decir, se invierten “las fuerzas centrípetas que recorren las instituciones en fuerzas centrífugas que lanzan al exterior precisamente a aquéllos que las moraban. Podemos habitar las instituciones, pero debemos rondar las extituciones (Serres, en p. 200). Esta escuela-extitución puede ser un modelo para entender, tal como retomaremos en el punto 2 de la Unidad II, la emergencia de un espacio socioeducativo.

En tal sentido, la escuela se constituye en un ámbito en el que se recrean sentidos particulares, siendo un ejemplo de ello la implementación de *regímenes de convivencia* que no sólo se ubican “en el centro de la regulación de los vínculos en las escuelas [...], sino que en torno a ella se configurará un dispositivo que demuestra, en un marco legal signado por el enfoque de derechos, cómo las formas tradicionales centradas en la disciplina escolar se vuelven insuficientes y descontextualizadas interpelando a los actores a aprender y construir nuevos modos de relacionarse, de actuar, comunicarse, enseñar y aprender” (Cuchan, 2021). Litichever y Fridman (2021) analizan los diferentes modos de implementación del sistema de convivencia en escuelas secundarias de gestión estatal y privada en CABA. En particular, observan antes y durante la pandemia cómo se desarrollan las interacciones cotidianas entre adultos y estudiantes, pero también cuáles son los mecanismos que pretenden definir el conjunto de reglas y pautas escolares. Si bien señalan que los principios y objetivos vinculados a la promoción de prácticas democráticas no se ponen en pausa durante la

virtualidad observan que, dispositivos como el consejo de convivencia y procedimientos como las notas de cargo, suspensiones o firmas conviven con improntas diversas según cada escuela, mientras se fortalece la valoración del diálogo como forma de intervenir pedagógicamente ante los conflictos.

En las instituciones educativas bonaerenses, ya no se presentan como códigos universales, sino más bien como autorregulaciones particulares a cada locus escolar (Giovine y Martignoni, 2007). Una individualización de lo social –recuperando a Svampa– que no sólo obliga a los sujetos y a las instituciones a producir su propia acción en contexto de incertezas, sino también los enfrenta a situaciones desestructurantes de vulnerabilidad y desprotección. En las instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estas modificaciones normativas impactan diferencialmente en los modos de regular y en la construcción de las sexualidades de las/os jóvenes, llevando a interrogarnos acerca de las visiones sobre las masculinidades y si desde la sanción de la Ley ESI en 2006 se ha logrado una convivencia más participativa, más justa y más democrática (Núñez y Báez, 2013).

En síntesis, con el análisis e interpretación de la información cualitativa y cuantitativa brindada, las/os alumnas/os estarán en condiciones de caracterizar relacionamente el contexto situacional latinoamericano y argentino, pudiendo detectar cuáles son las nuevas exigencias que se realizan al sistema escolar para su remodelización y qué supuestos orientan los procesos de reforma de las instituciones educativas; trabajando en tres planos íntimamente vinculados entre sí: diagnóstico, prescriptivo y propositivo (**Primer Informe**). Esta producción les servirá de insumo para avanzar en el desarrollo de las próximas unidades temáticas.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

*** Para el punto 1**

- ROSE, N. (1997) "El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo" en *Revista Archipiélago*, N° 29, Barcelona.
- GARRETON, M. (2000) *La sociedad en que vivi(re)mos*. Lom, Santiago.
- GENTILI, P. (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías" en Gentili (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada, Buenos Aires.
- SILVA, T.T. da. (1997) "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica" en Gentili (comp.) *Cultura...*, op. cit.
- SILVA, T.T. da (1996) *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes, Petrópolis, Cap. 10 y 15.
- CASTEL, R. (1996) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 8.
- ORTIZ, R. (1997) *Mundialización y cultura*. Alianza, Buenos Aires. Cap. II.
- CASTELLS, M. (1994) "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en Castells y otros *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Paidós, Barcelona.
- CASSANY, D. y HERNANDEZ, D. (2012) "Internet: 1; Escuela: 0" en *Revista de Investigación Educativa 14*. Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz, México.
- ORTEGA DELGADO, G. (2009) "MSJE TXT: un evento social" en *Revista Lectura y Vida*, Año 30, n° 4, <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/>

*** Para el punto 2**

- BECCARIA, L., ESQUIVEL, V. y MAURIZIO, R. (2005) "Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en la Argentina" en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Vol.45, n° 178. Buenos Aires.
- GEJO, O.; MORINA, O. y VELAZQUEZ, G. (1997) "Algunos resultados de las recientes transformaciones político-institucionales en la Argentina" en *Territorios en redefinición*, Instituto de Geografía, UBA, Buenos Aires.
- COUFFIGNAL, G. (2002) *El papel del estado en un mundo globalizado: el caso de América Latina. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. www.tau.ac.il/eial
- BASUALDO, E. (2002) *Acerca de la naturaleza de la deuda externa y la definición de una estrategia política*. Página 12/Universidad Nacional de Quilmes-FLACSO, Buenos Aires.
- ESTESO, R. (S/F) "Estado y economía: reflexiones sobre las tendencias de la intervención y la burocracia estatal" en *CECSO*, N° 2, Buenos Aires, pp. 35-43 / 47-50.
- TORRADO, S. (1997) "Vivir apurado para morir joven. Reflexiones sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza en la Argentina" en Otero, H.; Velázquez, G. (comp.) *Poblaciones argentinas. Estudios de demografía diferencial*. IEHS-CIG, Tandil.
- CATALANO, A. (2005) "Algunos enfoques en las políticas públicas de inclusión laboral" en Abdala, E. y otros (coord.) *La inclusión laboral de las/os jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Cinterfor/OIT, Montevideo.
- PARAMIO, L. (2008) "El regreso del Estado: entre el populismo y la regulación". Conferencia Plenaria en el XIII Congreso del CLAD, Buenos Aires, 4-7 de noviembre.
- SPAGNOLO, L. (2010) "Desigualdad salarial en Argentina por sector de actividad económica y jurisdicciones geográficas entre 1994-2007" en Mecle (ed.) *Políticas públicas y...* Op. Cit.
- PALOMINO, H. Y DALLE, P. (2012) "El impacto de los cambios ocupacionales en la estructura social de la Argentina: 2003-2011" en *Revista de Trabajo*, Año 8, N° 10, Julio / Diciembre. Pp. 205-211 y 215-216.
- TENEWICKI, M. (2010) "¿Todo es igual? ¿Nada es mejor? La Política Económica de la post convertibilidad durante el gobierno de Néstor Kirchner" en Mecle (ed.) *Políticas públicas y razón populista. El modelo progresista de Kirchner: 2003 – 2007*. Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- FILGUEIRA, C. (1980) "Expansión educacional y estratificación social en América Latina" en AAVV *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. UNICEF. Santiago de Chile.
- KESSLER, G. (comp.) (2016) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Siglo XXI, Buenos Aires. Introducción
- GALLART, M.A. (2001) *Educación y Empleo en el gran Buenos Aires: 1991-1999*. INDEC. Programa para el Mejoramiento de las Encuestas y la Medición de las Condiciones de Vida en América Latina y el Caribe (MECOVI). Serie Fondo de investigaciones. Buenos Aires. <http://www.indec.mecon.ar/mecoviargentina>, pp. 29-37.
- IÑIGUEZ, A. (1996) "La inversión en educación y la restricción financiera" en *Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión*. Escuela "Marina Vilte" - CTERA, Buenos Aires.
- GENTILI, P. (1994) *Poder económico, ideología y educación*. Miño y Dávila, Buenos

Aires. Cap. II: punto 2.2.

- BENZA, G. (2016) “La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013” en Kessler (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- SALVIA, A., FACHAL, M. N. y ROBLES, R. (2015) Mercado de trabajo, estructura sectorial heterogénea y perfiles educativos de la fuerza de trabajo: un análisis del comportamiento de los ingresos laborales (1992-2014). *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 22(37), 55-94.
- SALVIA, A. y POY, S. (2020). Presentación del estudio: impacto social de las medidas de aislamiento obligatorio por Covid 19 en el AMBA. *Informe de Avance*. ODSA-Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020_OBSERVATORIO_ODSACOV19_PRESENTACION-I.pdf
- GOZZA, M.A. y FONTANA, M. (2020) Impacto de una pandemia en la economía argentina. Trabajo de investigación, UNSAM, <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1310/1/TFPP%20EEYN%202020%20GMA-FMR.pdf>
- UNICEF (2021) El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias. Encuesta de percepción y actitudes de la población, Buenos Aires.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>

*** Para el punto 3**

- PAVIGLIANITI, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos, N° 1, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACION, Bs. As., Sección I. Cap. 1.
- TENTI, E. (1993) *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. UNICEF/Losada, Buenos Aires. Cap. II.
- GRUPO DOCE (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Cap. 3.
- DUSSEL, I. (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas” en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPEE-UNESCO/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Pp.85-101.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2003) *Sindicalismo y Gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina*. Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, FLACSO/PREALC, Buenos Aires, www.preal.org/GTSD, pp.19-33.
- STEINBER, C., TÓFALO A., MESCHENGIESER, C., LOTITO, O. y De OTO, L. (2019). Territorio, educación y sociedad: un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En Gluz, N. y Steinberg, C. (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (parte II capítulo V). UNIPE. Editorial Universitaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ANTELO, E. (2001) *La pedagogía y la época*. Inédito.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y post-modernidad*. Morata, Madrid.
- NARODOWSKI, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas, Buenos Aires. Introducción, cap. 1 y 4.
- NARODOWSKI, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela*

- actual*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Cap. II y III.
- MARTIGNONI, L. (2002) *La modificación del sentido de la escuela: entre la integración de la proclama civilizadora y la contención de la proclama retentista*. Ficha Bibliográfica, Tandil.
- GENTILI, P. (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías" en Gentili (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2007) "Escuelas, normas y sujetos escolares: vicisitudes en la construcción de un espacio común" en Herrera, M. (coord.) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina: educación, cultura y política*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- TIRADO, F. y DOMENECH, M. "Extituciones: del poder y sus anatomías" en *Política y Sociedad*, 36, Madrid (pp.191-204)
- CUCHAN, N. (2016) "La proclama multirregulatoria de los vínculos escolares entre la ampliación de la obligatoriedad escolar y la corresponsabilidad" en Giovine, Montenegro y Martignoni (dir.) *Políticas y reformas educativas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

UNIDAD II:

Las reformas del Sistema Educativo Argentino y Bonaerense: Políticas, culturas institucionales y sujetos escolares

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Elaborar el segundo informe de avance, el cual deberá centrarse en el análisis de la relación entre las políticas, las culturas institucionales y los sujetos escolares, teniendo en cuenta:

- el discurso prescripto de las reformas educativas desde 1983.
- el proceso de cambio al interior de las propias instituciones escolares, y
- las modificaciones de las culturas institucionales y construcción de nuevas subjetividades que los anteriores procesos traen aparejado.

TEMARIO:

1. Continuidades y discontinuidades en los discursos de las reformas educativas nacional y provincial:

- 1.1. La recuperación de la democracia y las “políticas de transformación educativa”.
- 1.2. De la euforia al ocaso de las políticas educativas neoliberales:
 - 1.2.1. El sentido del imaginario educativo en el primer momento reformista 1990-1999: “la competitividad y calidad para un mundo globalizado”.
 - 1.2.2. La redefinición del SEB en el segundo momento reformista 1999-2006: “la contención social y afectiva”.
- 1.3. La “educación de calidad para todos/as”: el mandato de la inclusión (2006-2015).
- 1.4. “Argentina enseña y aprende” (2016-2019).
- 1.5. La irrupción de la pandemia y las alteraciones de la política educativa en 2020 y el retorno a la presencialidad post-pandemia.

2. Avances y retrocesos en la inclusión social y educativa de las últimas décadas: el proceso de “exclusión incluyente”.

- 2.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? Antecedentes y significaciones.
- 2.2. Transformación del estatuto de la pobreza. Exclusiones y vulnerabilidades.
- 2.3. Del asistencialismo escolar a la pedagogización de las políticas sociales en la Provincia de Buenos Aires: la emergencia de lo socioeducativo en la “escuela-extitución”.
- 2.4. La gestión local de las políticas: hacia un sistema integral, intersectorial y de co-responsabilidad en la promoción y protección de derechos de la niñez y juventud.
 - 2.4.1 Tramas institucionales diversas y colectivas: las organizaciones sociales, barriales y comunitarias frente a la pandemia

3. Reformas, culturas y sujetos en el entrecruzamiento de la macropolítica educativa y la micropolítica escolar: discontinuidades y permanencias.

- 3.1. Encuentros y desencuentros de las reformas educativas argentina y las culturas institucionales.
- 3.2. Culturas escolares y tramas multirregulatorias: la experiencia fragmentada

en la escuela, la familia y la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Textos introductorios

- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Editorial UNCPBA. Tandil, Buenos Aires Cap. II: 71-95 y 116-134.
- FICHA DE CÁTEDRA (2021) *Algunos datos estadísticos para pensar el sistema educativo*. Tandil.

*** Para el punto 1.1**

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1989) *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires, pp. 9-28.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1988) *Lineamientos de Política educativa*. La Plata.

*** Para el punto 1.2**

- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal, pp. 92-104.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1991) *Bases para la transformación educativa*. Buenos Aires, pp.17-63.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1992) *Lineamientos de la Política Educativa*. La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2002) *Una mejor educación para una mejor sociedad*. La Plata.

*** Para el punto 1.3**

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2006) *Programa Nacional de Inclusión Educativa. Volver a la Escuela*. Programa Nacional de Inclusión Educativa. www.me.gov.ar
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012) *Resolución n° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. www.abc.gov.ar. Anexos: *Objetivos y estructura – Políticas transversales*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008) *Plan Educativo 2008-2011*. La Plata.

*** Para el punto 1.4**

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2016) *Resolución n° 285/16 Anexo: Plan Estratégico Nacional 2016-2021: Argentina enseña y aprende*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2020) *Jornadas Institucionales 2020* (Documento de trabajo), pp. 1-4. Subsecretaría de Educación. La Plata.

- CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2017) *El derecho a la educación en Argentina ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Buenos Aires, Argentina, pp. 1-4, 7-6, 25-37, 41-43, 46-60, 65-66. Disponible en:

<http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politicas-educativas-actuales/>

*** Para el punto 1.5**

- Cardini, D' Alessandre y Torre (2020) *Educación en pandemia: respuestas provinciales al COVID*, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Buenos Aires
- GIOVINE, R., MARTIGNONI, L., CORREA, N. Y GARINO, D. (2022) Políticas y tramas interactorales para la revinculación y sostenimiento de estudiantes secundarios en pandemia: Los programas ATR y ENA de Buenos Aires y Neuquén. *En VII Reunión de Investigadores/as en Educación Secundaria (RIES)*. FLACSO-Buenos Aires, 17 y 18 de marzo de 2022.

*** Para el punto 2**

- CAMILLONI, A. (2008) “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones” en *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n. 1, pp. 1-12, dezembro.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Buenos Aires. Capítulo I.
- KRICHESKY, M. (2021) *Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio desde las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Capítulo 2.
- COLLET-SABE, J. “Qué es el territorio para la escuela...”. Op.cit
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2014) “Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa” en Corbalán, M. Alejandra *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos, Buenos Aires, pp. 67-89.
- GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L.; CORREA, N. (2019) “Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)” en *Praxis Educativa*, Vol. 14, N° 1. Editora UEPG/ Ponta Grossa. Versión online disponible en: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- ZIEGLER, S; VOLMAN, V y BRAGA, F (2021) *La interrupción de clases presenciales en los barrios populares. Un estudio exploratorio sobre la situación de familias y estudiantes*. Informe del observatorio de Argentinos por la educación. <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/la-interrupcion-de-clases-presenciales-en-los-barrios-populares-parte1.pdf>

*** Para el punto 3.1**

- ORTIZ, R. (1997) *Mundialización y cultura*. Alianza, Buenos Aires. Cap. I.
- VIÑAO, A. (2001) “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador” en *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Campinas, San Pablo.

*** Para el punto 3.2**

- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE – UNESCO, Buenos Aires. Introducción.
- GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L. (2008) “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa*, año 17, n° 30 (pp.79-88), FLACSO, Buenos Aires.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

En el marco de la caracterización general y educativa de la realidad

latinoamericana y argentina desde la década de los '70 a la actualidad trabajada en la unidad anterior, las orientaciones metodológicas sugeridas para la concreción del objetivo de la **Unidad II** se centran en el intento por responder de un modo integrador a ese segundo grupo de preguntas planteadas en la página 4. Las mismas posibilitarán observar la fragmentación social y educativa en los tres ámbitos de las reformas: nacional, provincial e institucional y en tres niveles de análisis: las políticas, las culturas institucionales y los sujetos escolares. Dichos interrogantes son:

- ✓ ¿Cuáles son las principales líneas de política educativa que se van diseñando y rediseñando tanto a nivel nacional como provincial desde 1983, sus continuidades y discontinuidades? (**punto 1**).
- ✓ ¿Qué nuevas formas de articulación entre el estado, la sociedad y el sistema educativo emergen para lograr mayor inclusión educativa, ampliando las fronteras de lo educativo más allá de lo escolarizado? ¿Qué modificaciones se producen en la distribución de responsabilidades entre ellos para la regulación de los sectores atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad? ¿Qué alcance posee lo socioeducativo? ¿Cómo se redefinen los sentidos de la educación y lo escolar? ¿Qué características asumen las tramas sociales, barriales y comunitarias durante la pandemia? (**punto 2**).
- ✓ Por último: ¿Cómo se re-escriben las propuestas reformistas en las culturas institucionales y se tensionan las interpelaciones a las escuelas, las familias y la comunidad en esta nueva trama multirregulatoria? (**punto 3**).

La bibliografía seleccionada para el **punto 1** muestra las permanencias y modificaciones de sentido que van experimentando los discursos educativos nacional y provincial desde la recuperación democrática en 1983 hasta la actualidad, pudiendo distinguirse diferentes momentos reformistas que permitirán analizar el alcance regulatorio de las políticas en su relación con las culturas y sujetos escolares. Para ello, y recuperando lo trabajado en las materias del área previamente cursadas, se tomarán como analizadores principalmente normativas derivadas que pueden considerarse como puntos de partida de las reformas educativas que tienen lugar en cada década.

La bibliografía seleccionada para el **punto 1.1** brinda información referida a la reforma llevada a cabo en nuestro país durante la presidencia de Raúl Alfonsín (Unión Cívica Radical, 1983-1989), signada por la experiencia autoritaria de la mitad de la década anterior y el regreso al ejercicio de la democracia. Las ideas de “libertad, tolerancia y pluralismo” tuvieron gran influencia en el ámbito educativo y se convirtieron en los principios que direccionaron la llamada *Política de Transformación Educativa*. En ella se definió el rol del gobierno nacional –en tanto “prestador educativo directo” y “autoridad jerárquica” del SEA-, el de las/os docentes, el sector privado, los sindicatos y los tres niveles del estado –en tanto “sujetos protagonistas de los cambios”- el rechazo a las “leyes del mercado”; así como se diseñaron líneas operativas de reforma en el marco de la llamada “educación permanente” (MEJ, 1989). A nivel jurisdiccional, en 1984, la Provincia de Buenos Aires implementó una reforma educativa (conocida como *Reforma Dumón*, apellido del entonces Director General de Escuelas⁵) teniendo como objetivo prioritario “asegurar el derecho a la educación a toda la población y durante toda la vida” (DGE, 1987:5). Dicha reforma se enmarcó en un diagnóstico previo del SEB que enfatizaba una acentuada tendencia centralista, una creciente

⁵ Durante la gobernación de Alejandro Armendaris (1983-1987, UCR).

desarticulación entre los distintos niveles de enseñanza y una fuerte segmentación educativa; los cuales redundaban en el descenso de la calidad en la educación. El proceso de modificación estructural, administrativo y pedagógico que implicó esta reforma fue contenido en los *Lineamientos de Política Educativa* orientados por principios de justicia social, participación, cultura del trabajo y comunidad educativa (DGC, 1988).

La bibliografía seleccionada para el **punto 1.2** reconoce para la década de los '90 y los primeros años de los 2000 dos momentos que son parte de un mismo proceso. El primer momento reformista 1990-1999 (**punto 1.2.1**) bajo la presidencia de Carlos Menem (Partido Justicialista, 1989-1999), en el que ha primado –pese a las diferencias discursivas observadas entre la Nación y la Provincia- una racionalidad política centrada en la calidad de la educación; concebida no sólo como pilar de las políticas económicas para incrementar los niveles de competitividad –en correlación con el poder global-, sino también como pilar de las políticas sociales/asistenciales que –de manera focalizada- aliviarían el incremento de la pobreza. Como es sabido, este proceso se va materializando en un marco normativo con la aprobación de las leyes de Transferencias de servicios educativos en 1991, la Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Superior en 1995. El llamado *Plan para la Transformación Educativa* (1991) lanzado por el estado nacional puede ser considerado el punto inicial de dicha reforma, dado que en él se plasma con claridad el viraje discursivo desde una visión integradora de los '80 anclada en la garantía estatal al derecho social a la educación hacia una perspectiva mercantilista y efficientista.

Dicho Plan propone constituirse en la solución válida para superar los problemas educativos existentes y adaptarse a las "nuevas tendencias y desafíos" económicos, políticos, sociales y culturales del final del siglo XX. Esta visión de la crisis del SEA y la salida de la misma adscribe, en líneas generales, al discurso del poder global que se fue elaborando principalmente en los países de Europa y USA, hegemonizando sus procesos de reformas desde la década de los '80 (trabajados en la Unidad I). Es por ello que se estipule una modificación estructural de todos los niveles, ámbitos y modalidades del sistema, regidos por los principios de "integración, eficiencia y gobernabilidad". Nuevos lineamientos de política que deberían haber sido producto de un "acuerdo nacional" que orientasen el diseño de distintos programas y proyectos, y le otorgasen un carácter federal al SEA "basado en parámetros de calidad y equidad" (MCE, 1991). Pero que, debido a la premura en su implementación (producto de los acuerdos establecidos con los OI) serán diseñados, y en la mayoría de las provincias argentinas también dirigidos, por la instancia ministerial nacional. Este plan, que desde el punto de vista político se lo consideraba «concertado» federalmente y desde el punto de vista organizativo se anunciaba que propendía a la descentralización de la gestión y la calidad educativa, se efectivizará diferencialmente en las diversas jurisdicciones.

Al respecto Giovine (2012) se pregunta: ¿cómo se materializa este discurso de poder en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires? ¿Cuánto se adapta y cuánto se aparta -dado su peso demográfico y económico- en relación a las otras jurisdicciones? Parte de la respuesta a dichos interrogantes podrá observarse en los lineamientos de política educativa bonaerense elaborados en el año 1992⁶. Su análisis –teniendo en cuenta las características históricas de la Provincia desde el punto de vista político, social y educativo (Rivas, 2004; Ficha de cátedra, 2021)- irá mostrando cómo se ha ido direccionando y redireccionando el discurso reformista nacional hacia la

⁶ Gobernador Eduardo Duhalde (1991-1999, PJ).

adopción de un tipo de implementación que difiere –en parte- del de otras jurisdicciones y de lo pautado por la Nación. De este modo y en un contexto de euforia u optimismo pedagógico, si bien asumirá un diagnóstico crítico sobre el sistema educativo y los desafíos de integrar la agenda global, su discurso –tal como señala Giovine- se hibridará con otros componentes, algunos tradicionales y otros más emergentes; los cuales son el resultado de su localización en la particular génesis de la política y del sistema educativo bonaerense. Ellos irán estructurando una trama de sentidos que, expresado en las nuevas normas, buscarán restituir el dominio del estado provincial entrando en aparente contradicción con los postulados reformistas neoliberales.

El ocaso del discurso de la calidad educativa a fines del siglo XX y comienzos del XXI⁷, tal como se trabajará en el **punto 1.2.2**, da lugar al segundo momento en el que se pone en evidencia los límites y consecuencias del primer momento; especialmente observado tanto en el rechazo/resistencia al proyecto político neoliberal, como en la crisis social experimentada entre los años 1998 y 2002 (trabajada en el punto 2 de la anterior unidad) que fue progresivamente desplazando ese eje de la política hacia la “contención social y afectiva” (DGCyE, 2001) para el gobierno de la pobreza. Será la Provincia de Buenos Aires (antes que la Nación) la que propondrá en 2002 una “segunda etapa de reforma” (DGCyE, 2002), que irá dando paso a un nuevo momento al que podría calificárselo como transicional, en el que la red pública de escolarización deberá hacer frente –junto a diferentes actores de la sociedad - al creciente sentimiento de inseguridad jurídica y social, a través de la gestación e intervención del denominado *espacio socioeducativo*, tal como se analizará en el punto 2.

Trama de regulación socioeducativa que posteriormente será reconocida como parte del nuevo marco legal educativo con la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación en 2006 y 2007⁸, respectivamente; dando paso a una reformulación de algunas premisas y vocabulario de la racionalidad política neoliberal. De ahí que se analice en el **punto 1.3** cómo estas nuevas políticas educativas intentaron lograr una mayor legitimación entre los actores del SEA y SEB desde la reorientación de los ejes de política, volviendo a concebir a la educación como derecho social y bajo la consigna de una educación de calidad para todos, de la inclusión social y educativa y el restablecimiento del estado como el principal responsable en el sostenimiento financiero y pedagógico del sistema educativo. Se trabajarán en el ámbito nacional dos documentos de política. El primero, el *Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela”* (2006), en un intento por articular esfuerzos entre el estado nacional, los estados provinciales, las escuelas, y las organizaciones sociales, propone incluir a niñas/os/as entre 6 y 14 años que por diferentes razones hayan abandonado o nunca asistido a la escuela, estableciendo como plazo al año 2011. El segundo, el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*⁹, en el que explicita las estrategias políticas para la concreción del nuevo segmento obligatorio, acordando con las provincias las “necesidades e intereses colectivos” y las “interpretaciones no unívocas sobre los logros y desafíos de la educación nacional”, con el fin de lograr “**ampliar** las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas y **promover** un proceso que integra definiciones, recursos,

⁷ Presidentes de la Nación durante la crisis político-institucional de 2001-2002: Fernando de la Rúa (Alianza, 1999-2001) y Eduardo Duhalde (2002-2003). Gobernadores de la Provincia de Buenos Aires: Carlos Ruckauf (1999-2002) y Felipe Solá (2002-2003 y 2003-2007).

⁸ Durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007, Frente para la Victoria) y la gobernación de Daniel Scioli (2007-2011/2011-2015, Frente para la Victoria).

⁹ Presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011/2011-2015, Frente para la Victoria).

responsabilidades y metas a concretar”.

De la Provincia de Buenos Aires también se han seleccionado dos documentos. El primero que explicita los principales ejes de la política educativa en el marco de la Ley de Educación bonaerense de 2007: la concepción de *educación común* como derecho personal, bien social y público, la incorporación al discurso y las prácticas pedagógicas de la categoría de sustentabilidad, el restablecimiento de la responsabilidad del estado y la comunidad sobre el conjunto de los procesos educativos (DGCyE, 2010). El segundo texto en el que se presentan las líneas de acción diseñadas e implementadas en el período 2008-2011 (DGCyE, 2008), reafirmando los ejes de política educativa de ambos ámbitos y la ejecución de un plan de acciones que mejoren la “calidad social de la educación” en todos los niveles del SEB, así como la coordinación y regulación de las políticas socioeducativas, junto con otras instancias del gobierno nacional, provincial y municipal, y la comunidad.

En **el punto 1.4**, dada su enunciación dentro del mismo marco normativo general del período anterior, puede considerársele como un momento en el que las políticas educativas apelan a nuevos desafíos que habilitarían a estrategias diferenciales en los modos de concretar el derecho a la educación para todos/as. El plan del gobierno educativo nacional “Argentina Enseña y Aprende” (2016)¹⁰ para todos los niveles y modalidades del sistema educativo que se proyecta hasta el año 2021, da cuenta de la centralidad en los “procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad”, estableciendo como ejes centrales: 1. Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales: garantizando el ingreso, la permanencia y el egreso, fortaleciendo las trayectorias de los/as estudiantes a través de estrategias pedagógicas y socioeducativas acordes a tal propósito; 2. Formación docente y enseñanza de calidad: promoviendo una “política docente integral” que se oriente hacia la profesionalización y jerarquización de la actividad, y fortaleciendo “prácticas de enseñanza de manera sistémica”; 3. Planificación y gestión educativa: en miras al mejoramiento de las “capacidades institucionales” y operativas de los niveles del Estado, el sistema y la escuela, haciendo hincapié en el rol pedagógico de la gestión educativa y escolar, la generación de información confiable y mecanismos de “monitoreo” y evaluación; y 4. Comunidad educativa integrada: articulando las iniciativas de las otras áreas gubernamentales, las organizaciones sociales, el sector privado y las familias “en el acompañamiento de las trayectorias escolares”. Asimismo, señalan como “ejes transversales” la incorporación de prácticas de innovación y de las TICs, la planificación de “políticas pedagógicas contextualizadas”, y los procesos de evaluación y uso de la información que se genere, a fin de ponerla “al servicio de la escuela, la comunidad y las autoridades nacionales y provinciales” para asegurar el objetivo de acceso a los aprendizajes que se consideran necesarios para la inserción plena a la sociedad.

Sin establecer aún significativas líneas de ruptura con estos postulados, en **punto 1.5** se observará cómo la presidencia de Alberto Fernández (diciembre de 2019, Alianza Frente de Todos) debió promover en marzo de 2020, tal como ocurriera en la mayoría países del mundo, el ASPO y DisPO (Decreto PE n° 297/2020), suspendiendo las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo, pero a la vez, diseñando políticas de cuidado intersectorial para lograr garantizar el vínculo y continuidad pedagógica (Res. MEN n° 108/2020). Algunos estudios realizados a partir de ese año permiten observar de modo longitudinal en todo el país y a través de

¹⁰ Presidente Mauricio Macri y gobernadora María Eugenia Vidal (ambos en el período 2015-2019, Cambiemos).

diferentes relevamientos –tal el caso de UNICEF (2021) en Ficha 2022- las políticas elaboradas a nivel federal, nacional y jurisdiccional; como así también las experiencias educativas llevadas a cabo de manera remota, los diferentes aspectos del proceso educativo que se sostuvieron en el tiempo y aquellos que se fueron modificando a medida que se transita por el actual contexto para sostener la escolaridad, tales como la priorización de contenidos pedagógicos, la ampliación de la infraestructura digital, el acompañamiento pedagógico, el apoyo a la inclusión educativa y organización escolar, entre otros (Cardini, D’Alessandre y Torre, 2020). A modo de ejemplo y teniendo en cuenta un avance investigativo al respecto (Giovine, Martignoni, Correa y Garino, 2022), se analizará el Programa Acompañar Puentes de Igualdad (Res. CFE n° 369/25-8-20) y los diferenciales modos de ejecutarlo en las provincias (ATR, en el caso de la PBA).

Todo el análisis cualitativo de los discursos político-educativos de Nación y Provincia se completará con una indagación de la estadística provista por la Ficha de cátedra (2021) que irá mostrando en cada uno de los procesos reformistas estudiados, algunos datos de indicadores educativos, integrándose al análisis cuantitativo trabajado en la Unidad I.

En este escenario de reorientación de los ejes de política educativa, la bibliografía seleccionada para el **punto 2** se propone analizar con mayor detenimiento el alcance de sus proclamas; especialmente de aquellas que aspiran a revertir la herencia de la exclusión y la desigualdad en el SELA en general y en los SEA y SEB, en particular. En tal sentido, se recupera el texto de Gentili (2009) ya trabajado en la Unidad I, al analizar las marchas y contramarchas de la inclusión educativa que -como cualquier otro derecho- no sólo amplía las aspiraciones y demandas por su garantía, sino también “la lucha por su implementación efectiva y (...) reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada” (p.24). Pese a la expansión del acceso a más años de escolaridad reflejada en la legislación educativa de las décadas estudiadas, Gentili pone en evidencia tendencias que “en algunos casos debilitan y en otros obstaculizan [estos] avances democráticos” (p.31). En el **punto 2.1** de esta unidad se pretende avanzar hacia las significaciones que encierra el término inclusión, no sólo como consigna de la política, sino también en la literatura sociológica. Así se revisan aquellos significantes o categorías que la precedieron y se constituyen en antecedentes: marginalidad/integración; para luego centrarse en su intrínseca relación con la exclusión –siendo ambos, parte de un mismo proceso- e interrogarse acerca de a quiénes se excluye/incluye, de qué, en qué, cómo y quiénes (actores o instituciones) son los que excluyen/incluyen. Este recorrido que realiza el artículo de Camilloni (2008) brinda elementos para observar los diferentes significados que encierra el mandato de la inclusión educativa.

Se propone problematizar dos cuestiones: la transformación del estatuto de la pobreza, la exclusión y la vulnerabilidad (**punto 2.2**) y la apelación a la *participación* de la sociedad que, recuperando lo trabajado en la primera unidad, trasmuta en comunidad (Rose, 2007) –**punto 2.3**-. Con respecto a la primera, el texto de Redondo (2004) realiza un rastreo histórico de cómo se ha ido modificando dicho estatuto, el cual es el resultado de la prevalencia de diferentes racionalidades políticas en esa tensión constitutiva de los individuos entre la libertad y la necesidad de protección/seguridad individual, social y estatal. O dicho en un lenguaje filosófico entre el “cuidado del otro” y el “cuidado de sí”. Este repaso permitirá interpretar cómo se va institucionalizando a la exclusión como un espacio privilegiado del discurso político y educativo “en una operación generalmente productora y legitimadora de este proceso” (p.35). Proceso que,

recuperando lo estudiado en la Unidad I, es producto de la nueva cuestión social (tal la expresión utilizada por Castel y Rossanvallon) y las transformaciones del mundo del trabajo y de las prácticas sociales de aquellos sectores poblacionales que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad; así como de algunas continuidades valorativas asociadas a la inseguridad y peligrosidad, presentes en algunas políticas represivas y caritativas. A estas políticas se contraponen –y conviven con- otras basadas en una lógica reconstitutiva de derechos. De tal modo que la exclusión –en un enfoque multidimensional- constituiría “un proceso de tránsito entre diferentes zonas de integración y vulnerabilidad” (Krichesky, 2021) que amplía “las fronteras de los procesos de focalización de las políticas sociales” y educativas que buscan atenuar o morigerar los estigmas económicos, territoriales, sociales, culturales y educativos, así como la fragilización o ruptura de vínculos que pueden llevar a determinados individuos a “estar al margen” o a la nula vida. A la vez y recuperando a Escobar (en Lander, 2000), a la resistencia de grupos de base a las formas de intervención dominantes.

En la segunda cuestión se analizará cómo emergen nuevas formas de articulación entre el estado, la sociedad y la educación que modifican no sólo la distribución de responsabilidades y atribuciones, sino fundamentalmente los dispositivos de regulación social, las escuelas y la generación de subjetividades. Una regulación que se des-centra del estado (tanto en su nivel nacional como provincial) y que irá conformando desde los inicios del siglo XXI, un complejo entramado de viejos y nuevos centros de regulación (*multirregulación*) que –regido por otras lógicas y estrategias- intentan resolver los crecientes problemas para gobernar un segmento poblacional que va quedando fuera del mercado y del consumo: aquellas/os niñas/os/as y jóvenes atravesados por situaciones de pobreza y vulnerabilidad (Giovine, 2012). Así se va ampliando el concepto de educación, el cual supone la articulación entre lo escolar y no escolar (no formal o popular), destacándose el papel que van asumiendo las organizaciones y actores sociales, el municipio y las políticas sociales, así como las vinculaciones que van estableciendo con las políticas educativas y las escuelas. Ello irá dando lugar a la emergencia y reconocimiento estatal de un nuevo espacio: *lo socioeducativo*, promoviéndose conceptualizaciones y prácticas educativas ancladas en la asistencia y contención, como así también en la restitución de derechos vulnerados, (Giovine y Martignoni, 2014; Giovine, Martignoni y Correa, 2019). De este modo, podría estar habilitándose un modelo de escuela-extitución (Collet-Sabé), que se va generando a partir de esas interrelaciones; observando la potencialidad de cooperación que habilitan y también las tensiones y contradicciones que despliegan.

De este modo, la bibliografía del **punto 2.2** se centra en el análisis de aquellas políticas para la regulación de la pobreza elaboradas desde 1999/2000, observando cómo en algunas de ellas los derechos ciudadanos pueden transmutarse en necesidades (Agamben en Giovine, 2012), imprimiendo marcas en las instituciones y los sujetos. Muchas de estas políticas socioeducativas se sustentan en el discurso de la *prevención social de la criminalidad* y, además de proponer contener social y afectivamente a estas/os niñas/os, adolescentes y jóvenes “de/en riesgo”, lucharán por incluirlos a la red de escolarización formal y/o a nuevos espacios de educación. Pero rompiendo con el mito igualador homogeneizante de la “*educación común para todos*” y fijando *identidades tuteladas*, asistidas o necesitadas (Duschatzky y Redondo, 1999) o prácticas más liberadoras. Desde el estado (tanto a nivel nacional como provincial) se van formalizando a lo largo de la primera década del siglo XXI *redes mixtas de integración social y educativa*, en las que intervienen instancias gubernamentales y no gubernamentales, escuelas, familias y vecinos de barrios pobres, como un intento de regular prácticas comunitarias en las que convergen múltiples lógicas de intervención y

responden diferencialmente a necesidades y urgencias (Giovine y Martignoni, 2014). Indagar acerca de estos discursos y prácticas de gobierno nos habilita a repensarlas y buscar “la producción de otros sentidos” de lo educativo, lo social y la especificidad de lo escolar (Martini, 2011). Particularmente, sostendrán Ziegler, Volman y Braga (2021), durante la pandemia de COVID-19 en la que pudo observarse “el esfuerzo de cientos de organizaciones sociales, locales y comunitarias, que actúan como primer sostén para las personas y familias en situación de vulnerabilidad a través de la asistencia alimentaria, educativa, recreativa y de acompañamiento. Su rol ha sido imprescindible (...) dado que en muchas situaciones estas entidades son la primera instancia de ayuda a la que pueden acceder y recurren las familias” (p.4).

En el **punto 3** se avanza hacia el tercer nivel de análisis propuesto: el *plano micropolítico*, a fin de observar este proceso al interior de las instituciones educativas. Para ello se retoma también lo trabajado en el último punto de la Unidad I, recordando que los verdaderos hacedores de cualquier reforma se encuentran en este nivel, más allá de las pretensiones refundantes de la macropolítica; convirtiéndose las *culturas institucionales* en un elemento articulador entre ambos niveles, es decir, de la macro y la micropolítica educativa/escolar. A pesar del carácter híbrido de los discursos oficiales en el que convergen elementos de diferentes lógicas y tradiciones, la inclusión –al menos retórica- de la dimensión institucional como asunto político se convierte, como señala Ezpeleta (1997), en una cuestión central e innovadora en la historia de las reformas en la región.

Como ya se viene trabajando, la institución escuela ya no goza del tradicional reconocimiento social. Se asiste más bien a su cuestionamiento en un momento en el que paradójicamente –ante profundos intentos de reforma como los de los ‘90- se deposita en ella la responsabilidad de la superación de la “crisis”. Es necesario entender que este “corrimiento”, “desplazamiento” o “destitución de la escuela” (según los diferentes términos acuñados por autores que se vienen trabajando desde la primera unidad) pone en evidencia la pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Especialmente frente a la emergencia de otros organismos político-institucionales, agencias y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que, al limitar la autonomía de los estados nacionales, van poniendo en cuestionamiento sus propios principios constitutivos de autodeterminación y de soberanía, modificando sustancialmente las concepciones de sociedad civil y de ciudadanía y, por ende, uno de los sentidos por los cuales se fueron configurando los sistemas educativos nacionales en el transcurso del siglo XIX: la constitución de una identidad política nacional. Un espacio que será “re-ocupado” -al decir de Ortiz- en un momento en que la nación deja de ser ese “espacio integrado a un poder central [articulador de] la unidad mental y cultural de sus habitantes” (1997:64), constituyendo la escuela una de las instituciones por medio de la cual se pretendía lograr la “rutinización [en] los modos de pensar y de vida” (1996: 61).

Se abre así un complejo escenario en el que se despliegan estrategias, dando cuenta de una “nueva cartografía” escolar (Dussel y otras, 1998) atravesada por viejas y nuevas desigualdades que conducen a analizar en primer lugar a qué refieren los términos reforma, cambio e innovación (Giovine y Martignoni, 2010). En segundo lugar, los componentes y supuestos de la llamada “*cultura escolar*”, sedimentada a lo largo del tiempo en forma de “tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas, compartidas por sus actores, y transmitidas de generación en generación” (Viñao, 2001: 29), tal como se analizan en el **punto 3.1**. Una cultura, no obstante, puesta en entredicho a partir de aquel descentramiento de los tradicionales marcos regulatorios de la acción colectiva ya trabajados.

El **punto 3.2** analiza cómo las desigualdades cruzan la experiencia de la escuela, la familia y la comunidad interpelando sus tradicionales roles y mandatos; recreándose no sólo los viejos sentidos de la institución escolar, sino también modificando profundamente el proceso de constitución identitaria. Como pudo observarse con la implementación de regímenes de convivencia en las instituciones educativas bonaerenses (Cuchan, 2021) trabajado en la Unidad I, la emergencia de diferentes *culturas políticas* se expresa en la(s) noción(es) de autoridad y los vínculos que en relación a ella se establecen, en los modos de concebir y procesar el conflicto, así como en las diferentes maneras de experimentar la justicia e injusticia. Estos parecieran estar dando cuenta de nuevos anclajes para construir ciudadanía.

Precisamente en este nivel de la micropolítica escolar es donde puede observarse -nuevamente- y con mayor claridad la emergencia de las nuevas formas de articulación entre el estado, la sociedad y la educación, producto de la combinación de los procesos de reforma y de aquellos otros trabajados tanto en la Unidad I (la *fragmentación* y la *desinstitucionalización social y educativa*), como en el punto 2 de esta Unidad (*multirregulación y participación social para el gobierno de la pobreza*). Nuevas articulaciones que para el caso de las poblaciones más pobres y vulnerables se expresan en la conformación –o mayor visibilidad- de una red social y educativa de la que participan la escuela, la familia y la comunidad. Redes multirregulatorias que serán reconocidas por las políticas educativas y sociales desde fines de los '90; dando lugar a una trama de sentido en la que se entrecruzan los niveles estatales –nacional, provincial y municipal- y distintos actores y organizaciones comunitarias portadoras de diferentes miradas y estrategias de intervención sobre la niñez, adolescencia y juventud.

Como ya se ha señalado al inicio de esta unidad, fue con la implementación de la primera etapa de reformas educativas neoliberales (1990-1999) y en el marco de un contexto de incremento de la pobreza y exclusión social donde fue posible observar cómo las/os alumnas/os y sus familias transitaban por todo este entramado social y escolar; no sólo en la búsqueda de estrategias para la integración social, sino también para dar cumplimiento a la extensión de la escolaridad obligatoria que impulsaron las reformas. Las múltiples trayectorias por estas redes constituidas por centros de atención primaria, trabajadoras vecinales, comedores educativos, centros de día, hogares cerrados y convivenciales –entre otros-, van convirtiendo a la escuela en un espacio institucional en el que las experiencias de las/os alumnas/os vienen configurándose como socialmente heterogéneas (Kessler, 2002).

Una reconfiguración social y educativa que también incluye, cuestiona e interpela la tradicional relación asimétrica entre las escuelas y las *familias*; poniendo en evidencia la crisis de la alianza moderna basada en un determinado modelo de familia nuclear portador de una específica lógica de autoridad simbólica que transfería a la escuela el poder de decisión respecto de la educación de sus hijos. Alianzas entre las familias y las escuelas en las que puede observarse, al igual que con otros sujetos e instituciones, “cómo se amalgaman –desde una renovada cúpula simbólica a partir de la cual el estado asumiría un rol protagónico en el marco de nuevas articulaciones con la sociedad civil y la educación- proclamas y visiones de distintas tradiciones que contradictoriamente las convocan a dar respuestas a las necesidades y demandas de un contexto cada vez más fragmentado y con altos niveles de inseguridad y peligrosidad” (Giovine y Martignoni, 2008:80).

Será entonces en el momento reformista del período 1999/2006 en el que estas necesidades y demandas sociales intentarán ser satisfechas desde una red pública de escolarización para el gobierno de la pobreza, a través de la proliferación de planes, programas y proyectos especiales desde los cuales se va creando aquel nuevo espacio

mencionado en el punto 2 de esta unidad que ya no será ocupado centralmente por las escuelas: lo *socioeducativo*. Un espacio anclado en la creación y diversificación de nuevas figuras no gubernamentales y gubernamentales en el que es posible visualizar – como se expresó anteriormente– la progresiva interpenetración entre las políticas educativas y las políticas sociales que abre al interrogante, ¿cómo se va ubicando y reubicando la escuela en ese engranaje de *pluralización de centros regulatorios*? ¿Qué sentidos ello va produciendo sobre la construcción de las experiencias de las escuelas, la familia y la comunidad? ¿Cuántos derechos vulnerados reparan o restituyen estas políticas y prácticas? ¿Cuánto afianzan lazos de dependencia y marginación? La posible respuesta a estos interrogantes conduce, a la interpelación sobre lo común de la experiencia escolar tensionada por los sentidos que imprimen estos diversos centros de regulación bajo la aspiración al *buen gobierno* (Giovine y Martignoni, 2012).

En suma, estudiar relacionamente los tres ámbitos (nacional, provincial e institucional) y niveles (políticas, culturas y sujetos) de observación de las políticas/reformas educativas, teniendo en cuenta a su vez los cambios contextuales que –tal como se analizó en la Unidad I–, ponen de manifiesto nuevas necesidades de conocimiento y educación, permite elaborar el **Segundo Informe de avance**. El mismo se centra en cómo la relación entre las mutaciones sociales, las políticas y las culturas escolares van emergiendo nuevas y diversas subjetividades, haciendo especial hincapié aquí en ese nuevo sujeto pedagógico al que se lo denomina “necesitado”, “tutelado” o “asistido”, “de/en riesgo” “pobre” o “vulnerable”.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

*** Para el punto 1**

PUIGGROS, A. (2005) “Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática” en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPEE-UNESCO/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

RIVAS, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas* Cap. 7: Conclusiones y dilemas y selección de páginas 264-268, Granica, Buenos Aires.

Documentos oficiales

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1987) *Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema*. La Plata, pp.3-12.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2001) *Informe del Director General de Cultura y Educación, Lic. José Octavio Bordón, ante las comisiones de Educación de la Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires*, 16/5. <http://www.ed.gba.gov.ar>

DUHALDE, E. (1991) *En defensa de la escuela pública*. Discurso del Gobernador Eduardo Duhalde al poner en funciones a la Directora General de Escuelas y Cultura, Susana Farías de Castro.

FEIJOO, M. C. (1992) “Reportaje” en *Revista de Educación y Cultura*, Año 12, n° 1, Julio-Noviembre, La Plata.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN/SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1994) *Marco general de Política Educativa*. Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2002) *Prioridades bonaerenses para una mejor educación. Líneas de acción 2003*. La Plata.

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2003) *Plan Educativo 2004-2007. La nueva escuela*. La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2004) *Nuevas medidas*. www.abc.gov.ar
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Reordenamiento de la gestión pedagógica de la Subsecretaría de Educación*. La Plata.
- ALBERGUCCI, R. (1997) *Política de Estado -democracia y transformación educativa-* Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- DUSSEL, I. y THISTED, S. (1995) La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. *Serie de Documentos e informes de investigación* n° 191, Junio, FLACSO/Argentina. Cap. II.
- PUIGGROS, A. (2007) “No bajemos los brazos. Carta a las/os docentes, ante la nueva ley provincial de educación” en *Portal Educativo*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Año 2, N° 4, Septiembre/ Octubre, La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2010) *Informe Legislativo 2006-2007*. La Plata, pp. 4-9. <http://dgcye.wordpress.com/2010/06/27/dgcy-e-informe-a-la-legislatura-20062007-con-anexos/>
- CIPPEC (2021) *El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales*. <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>
- UNICEF (2021) *Impacto de la pandemia en educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020. Encuesta de percepción y actitudes de la población*. Informe sectorial: educación, Cuarta Ronda, Junio, Buenos Aires.
- * Para el punto 2**
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Buenos Aires. Capítulo I.
- TIRAMONTI, G (2003) “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante” en Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO-IIPE-Altamira-OSDE, Buenos Aires. Pp. 90-96.
- GLUZ, N. (2001) *Análisis de los proyectos destinados a desarrollar nuevos lineamientos de política: equidad, consenso federal y modernización de la función pública provincial 1993-1999*. Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires. Cap. I.
- DABAS, E. (comp.) (2010) *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. CICCUS, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas...* Op.cit. Cap. IV: 191-209 y Conclusiones.
- MARTINIS, P. (2011) “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales” en Ubal, Varón y Martinis (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Psicolibros, Montevideo.
- KRISCHESKY, Marcelo (2015) “Derecho a la educación y espacios socioeducativos.

- Estrategias de intervención desde el campo de la educación popular” en *Estudiar es tu derecho: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 239/2014*. Aprobar Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y Primario; y Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 318/2017 - Anexo I: Acuerdos Federales para la Ampliación de la Jornada Escolar: «La escuela sale del aula»*.
- DABAS, E. (2003) *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Buenos Aires. Cap. I y II.
- AMAR, H. (2019) *Estado, escuela y comunidad e la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional*. Prohistoria, Rosario.
- GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L.; CORREA, N. (2017) “Entre la escuela y la comunidad/barrio: los sentidos de lo socioeducativo”. *4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los Desafíos de la Educación Inclusiva*, Universidad Pedagógica Nacional- Universidad Nacional de San Martín- Université de Reims Champagne-Ardenne, 17, 18 y 19 de octubre, Buenos Aires.
- GLUZ, N. y FELDFEBER, M. (2019) “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la Democratización escolar (2004-2015)”. En Gluz, N. y Steinberg, C. (comps.). (2019) *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*, UNIPE, Editorial Universitaria. Libro digital, PDF (Actas y ponencias 4), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

* Para el punto 3

- EZPELETA, J. (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares" en Frigerio y otros *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM/Novedades Educativas, Buenos Aires.
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid. Cap. 4 y 5.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires. Cap.4.
- CARLI, S. (2005) *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación entre 1880 y 1995*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (2004) “Las nominaciones escolares: ¿Alumnas/os pobres o pobres alumnas/os?”. En *Cuaderno de Pedagogía*. Año VII, N° 12. Libros del Zorzal- Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario.
- REGUILLO CRUZ, R. (2002) “Cuerpos juveniles, políticas de identidad” en Feixa, Costa, Pallarés (eds.) *Movimientos Juveniles en América Latina Pachucos, Malandros, Punketas*. Ariel, España.
- NARODOWSKI, M. y CARRIEGO, C. (2006) “La escuela frente al límite y los límites de la escuela” en Ospina, H., Narodowski, M. y Martínez Boom, A. *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencia e intereses*. Noveduc-CINDE-RED-Expedición-Universidad de Manizales, Buenos Aires.
- LITICHEVER, L. y NUÑEZ, P. (2008) “Cultura política en la escuela media” en

- Tiramonti y Montes (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial, Buenos Aires.
- BRADLEY A. U. LEVINSON (2012) “Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido”. En Tenti (Coord) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE/UNESCO. Buenos Aires.
- SAFORCADA, F. y BAICHAMAN, A. El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS24 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas. CLADE, São Paulo. Capítulos 2 y 6.

UNIDAD III:
Los niveles del SEB:
Matrices de origen y transformaciones

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Elaborar el diagnóstico de un nivel del SEB, teniendo en cuenta las culturas escolares construidas desde su génesis en el interjuego entre las dimensiones política, social, económica, cultural y educativa.

El mismo deberá contener la recuperación de los informes de avance correspondientes a las unidades I y II, sin que ello implique perder la centralidad en el análisis de un determinado nivel. Así se estará en condiciones de interpretar en la presente unidad cómo los diagnósticos, prescripciones y propuestas impactan diferencialmente, según las culturas institucionales.

TEMARIO:

1. El análisis de los niveles del SEB a partir de la categoría de “forma escolar”: matrices de origen. Interpelaciones a sus componentes tradicionales.

2. Nivel Inicial
 - 2.1. Características que definen la génesis del nivel inicial.
 - 2.1.1. De la niñez a la infancia escolarizada.
 - 2.1.2. Tensiones en la identidad de la educación inicial. Asistencialismo/socialización; socialización/pedagogización.
 - 2.2. Reestructuración del nivel en el marco de las reformas impulsadas por las leyes educativas de 2006, a nivel nacional y 2007, a nivel de la Provincia de Buenos Aires.
 - 2.2.1. Obligatoriedad estatal y derecho social.
 - 2.3. La fragmentación del nivel: las “otras” alternativas de educación de la primera infancia. El caso de las UDI.
 - 2.4 Efectos de la pandemia en la pospandemia en el nivel (2020-2021).

3. Nivel Primario
 - 3.1. Características que definen la génesis del nivel primario.
 - 3.1.1. La alfabetización y la obligatoriedad escolar desde la proclama de la homogeneización y la integración.
 - 3.1.2. Desigualdades persistentes: del analfabetismo y fracaso escolar al fortalecimiento de las trayectorias escolares accidentadas e interrumpidas.
 - 3.2. Reestructuración del nivel en el marco de las reformas impulsadas por las leyes educativas de 2006, a nivel nacional y 2007, a nivel de la Provincia de Buenos Aires:
 - 3.2.1. De la constitución de la EGB3, la división educación primaria básica (EPB) - educación secundaria básica (ESB) a la escuela primaria de seis años en el SEB.
 - 3.3. La fragmentación del nivel: las “otras” primarias y la experiencia escolar de las/os alumnas/os. Formas de organización del tiempo y espacio escolar: el plurigrado y la extensión de la jornada escolar; los programas de aceleración y los “equipos escolares básicos”. Experiencias alternativas en las fronteras de las escuelas: los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Centros Educativos Complementarios (CEC).

3.4 Efectos de la pandemia en la pospandemia en el nivel (2020-2021).

4. Nivel Secundario

4.1. Características que definen la génesis del nivel secundario.

4.1.1. La indefinición de la función específica del nivel. Tendencias históricas a la bachillerización y “formación general”.

4.1.2. Desigualdades persistentes: de la construcción del fracaso escolar al fortalecimiento de trayectorias escolares accidentadas e interrumpidas.

4.2. Reestructuración del nivel secundario en el marco de las reformas impulsadas por las leyes educativas de 2006, a nivel nacional y 2007, a nivel de la Provincia de Buenos Aires:

4.2.1 La secundarización de la EGB3: de la ESB y la articulación con el polimodal a la “nueva secundaria” obligatoria.

4.3. La fragmentación educativa: las “otras” secundarias y la experiencia escolar de las/os alumnas/os y docentes.

4.3.1 Experiencias de reescolarización en –y más allá de– las fronteras de las escuelas: El caso de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), los Bachilleratos Populares (BP) y las Escuelas Promotoras en la Provincia (EP) en la Provincia de Buenos Aires. Las Escuelas de Reingreso (EdR) en CABA. Espacios puente: los Centros de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en la Provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) en la Provincia de Córdoba.

4.3.2. Experiencias alternativas en el intramuro escolar: El caso de las escuelas de Nuevo Formato y PLaNEA de la Provincia de Tucumán, la Nueva Escuela Secundaria rionegrina (ESRN), el Plan Vuelvo a Estudiar Línea Territorial de la Provincia de Santa Fe, la Secundaria del Futuro de CABA, el Programa Avanzado en Educación Secundaria con énfasis en Tecnología de la Información y la Comunicación (PROA) de la Provincia de Córdoba.

4.4. Efectos de la pandemia en la pospandemia en el nivel (2020-2021).

5. Nivel Terciario no universitario

5.1. Características que definen la génesis de los institutos superiores.

5.1.1. Los procesos de valorización-desvalorización en relación a la constitución del nivel, la universidad y el mercado de empleo.

5.2. Formación docente:

5.2.1. El magisterio y los profesorados en la configuración de las culturas docentes e institucionales.

5.2.2. Reestructuración del nivel terciario en el marco de la Ley Nacional de Educación Superior de 1995 y las normativas de los 2000.

5.3. Las identidades docentes fragmentadas en el desplazamiento de la matriz nacional a matrices locales.

5.4. Efectos de la pandemia en la pospandemia en el nivel (2020-2021).

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Textos introductorios

GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones...*
Op.cit. Cap. III.

FICHA DE CÁTEDRA (2021) *Algunos datos estadísticos para pensar el sistema educativo.* Tandil.

*** Para el punto 1**

TERIGI, F. (2020). “Escolarización y pandemia” en *RevCom* (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>.

La bibliografía que se detalla a continuación se discrimina del siguiente modo:

1. Aquella que se señala con un asterisco (*) es la **bibliografía obligatoria común para todos las/os alumnas/os**.
2. El resto es sólo es **obligatoria para el alumno que elige ese punto de la unidad como tema para el examen final**.

*** Para el punto 2**

SÁNCHEZ, G. (2008) *La escolarización de la primera infancia: de la homogeneización a la fragmentación*. Inédito, Tandil.

CARLI, S. y MIRANDA, P. (2011) *La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat*. Paidós. Buenos Aires. Cap. V.

REDONDO, P. (2015) “Infancia(s) Latinoamericana (s) entre lo social y educativo” en *Revista Espacios en Blanco*. N° 25, Junio, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (*)

DIKER, G. (2009) “La buena nueva: los niñas/os sujetos de derecho” en Diker *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional, Buenos Aires. (*)

SVERDLICK, I. (comp.) (2007) *La situación de la primera infancia en la provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y los movimientos sociales*. UNPE, La Plata. <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Ingrid-Sverdlick.pdf>

CARDARELLI, G. (2005) “Los niñas/os están en todas partes. Modalidades “formales” y no “formales” de atención a la primera infancia” en Pereira, M. (comp.) *intervenciones en la primera infancia*. NOVEDUC, Buenos Aires. (*)

MAROTTA, E. (2006) “Algunas reflexiones y aportes sobre el lugar de la educación inicial en la Nueva Ley de Educación” en *Revista e-ECCLESTON Estudios sobre el nivel Inicial*. Año 2, N° 4. ISPEI “Sara C. de Eccleston”, DGE/Secretaría de Educación/ GCBA, Buenos Aires. <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA5.pdf>, pp. 18 - 21.

SÁNCHEZ, G. (2014) *Las prácticas actuales en la Educación Inicial*. Reseña del libro de Laura Pitluk (2013). Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe. (*)

MAYOL LASSALLE, M., GABRIELA MARZONETTO, G. Y QUIROZ, A. (2020) *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niñas/os y Niñas de 3, 4 y 5 años*. IIPE.UNESCO, pp. 47-51. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/la-educacion-inicial-en-los-sistemas-educativos-latinoamericanos-para-los-ninos-y-ninas-de-3-4-y-5-anos>

STEIMBERG, C., A. Y GUEVARA, J. (2019) *Mapa de la educación inicial en la Argentina*. UNICEF-CIPPEC, pp. 21-23. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-Sintesis-de-resultados_Mapade-la-educacio%CC%81n-Argentina.pdf

REDONDO, P. (2020) “Educar a la primera infancia en tiempos de excepción” en Dussel, Ferrante y Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*.

Entre la emergencia, el compromiso y la espera, UNIPE Editorial Universitaria, Ciudad de Buenos Aires.

Documentos oficiales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1989) *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires, pp. 249-256 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución N° 910/84*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN *Resolución 30/93*. Anexos: Documentos para la concertación. Serie A-1 y A-2 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2004) *Experiencia Escuela Infantil: los niñas/os de dos años en los servicios educativos del nivel inicial*. Documento 2. DEI, La Plata. Argentina, p. 3-9 y 30-39.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Informe para la Legislatura. Período 2006-2007*, Noviembre. <http://www.ed.gba.gov.ar>, 9-12 (*).
- LEY PROVINCIAL N° 13574/2006. Ley Segarra.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2007) *Temas de Educación. El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización*. *Boletín-DINIECE*, año 2, n° 2. Buenos Aires.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012) *Resolución n° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades, pp. 1-5. www.abc.gov.ar. (*)
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2016) *Aportes para pensar la articulación de la enseñanza: un desafío compartido*. La Plata. Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicialcapacitacion/documentoscirculares/2016/Articulacion%20con%20Primaria%20-%20Aportes%20para%20pensar.pdf> (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2017) Documento conjunto 1. *Experiencia Educativa: “Salas Maternales, madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria”*. La Plata. Buenos Aires. http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/doc_conjunto_1_salas_maternales_en_secun.pdf
- CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2017) *El derecho a la educación en Argentina...* Op. cit., pp. 16-19.

*** Para el punto 3**

- BRASLAVSKY, C. y KRAWCZYK, N. (1989) *La escuela pública*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2006) “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?” en Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires. (*)
- LLOMOVATTE, S. (1989) *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PASCUAL, L. (2006) “La escolarización primaria en la Argentina: ¿en qué punto nos encontramos?” en Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- MARTIGNONI, L. (2005) "Estrategias de inclusión en la educación pública argentina". En Corbalán, A. (Coord.) *En-redados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos, pp.273-290.
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires. Conclusiones. (*)
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-Unesco, Buenos Aires. Cap. III.
- TERIGI, F. (2006) "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza" en Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires (*).
- VELEDA, C. (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEC-UNICEF, Buenos Aires. Capítulo 1 y 5.
- DENARDI, L. (2013) "Etnografía de una Experiencia Educativa Alternativa: La Educación Popular en un Centro de Educación Complementario del Gran Buenos Aires" en *Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ*, vol. 13 (1) Dezembro.
- NEUFELD, M; SANTILLAN, L y CERLETTI, L. (2015) "Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social" en *Revista Educação e Pesquisa* [online], Vol.41, n.spe.
- CARDINI, A. y D'ALESSANDRE, V. (2020) "La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa" en Dussel, Ferrante y Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia...* Op. Cit.

Documentos oficiales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1989) *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires, pp. 249-256 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución N° 910/84*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN *Resolución 30/93*. Anexos: Documentos para la concertación. Serie A-1 y A-2 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 1045/05*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Informe para la Legislatura. Período 2006-2007*, Noviembre. <http://www.ed.gba.gov.ar>, pp. 13-14 (*).
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012) *Resolución n° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades, pp. 6-15. www.abc.gov.ar.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2014) *La sobreedad escolar en la Educación Primaria. Lineamientos de la Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social*. Documento de trabajo N° 2, La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2016) *Régimen Académico del Nivel Primario*. Res. N° 1057/2014 y n° 197/2016. Cap. V: p.1.3 y 2. (*)
- CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2017) *El derecho a la educación en Argentina...* Op. cit., pp. 19-21.

*** Para el punto 4**

- GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L. (2011) "La escuela media bajo el mandato de la

- obligatoriedad” en *Cadernos CEDES* (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), Dossiê: *Juventude e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação*. Vol. 31, nº 84, maio-ago. Campinas, pp. 175-194. (*)
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires. Introducción (pp.1-12), Cap. I (pp.39-44) y Conclusiones. (*)
- POLIAK, N. (2009) “Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires” en *Revista Espacios en Blanco...* Op.cit.
- TERIGI, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” en *Propuesta Educativa*, Año 17, nº 29, Junio. (*)
- ZIEGLER, S. (2004) “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de las/os jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual” en Tiramonti (comp.) *La trama de la desigualdad...* Op.cit.
- TIRAMONTI, G. y TOBEÑA, V. (2021) “Políticas educativas para el mundo digital” en *Espacios en Blanco*, N° 31.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-303>
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO. Colección Becas de Investigación (E-book). Buenos Aires. Capítulo II: pp.31-37, Capítulo III: 55-124 y Capítulo IV: pp.91-107.
- TERIGI, F.; TOSCANO, A. y BRISCIOLI, B. (2012) “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”. Ponencia presentada en *Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización*. Buenos Aires, 1 al 4 de agosto.
- KRICHESKY, M. y BORZESE, M. (2015) “Políticas socio-educativas: problemas, brechas y “buenas prácticas” para la promoción del derecho a la educación”. En Pereyra *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Pp.351-365. UNIPE, Buenos Aires
- STEINMBERG, C., TIRAMONTI, G y ZIEGLER, S. (2019) *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO-(Argentina), Cap. 1 y 2.
- KRICHESKY, M; GAGLIANO, R. y LUCAS, J (2022). “Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019)”. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (Relapae)*.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/855>
- NUÑEZ, P. (2020) “Un tiempo escolar fuera de lo común: las/os jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria”. En Dussel, I, Ferrante, P y Pulfer, D. (Comp) *Pensar a la educación en tiempos de pandemia...* Op. Cit.

Documentos oficiales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACION (1989) *De los planes a la acción...* Op. cit., pp. 181-207 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución N° 910/84*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN *Resolución 30/93*. Anexos: Documentos para la concertación. Serie A-1 y A-2 (*).

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 1045/05.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 894/05.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Informe para la Legislatura. Período 2006-2007*, Noviembre. [http:// www.ed.gba.gov.ar](http://www.ed.gba.gov.ar), pp.14-17.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009) *Resolución n° 84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Versión final.* Octubre, pp.1-30.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009) *Resolución n° 93/09: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.* Diciembre de 2009. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>, pp.1-13.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012) *Resolución n° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.* Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades, pp. 16-25. www.abc.gov.ar. (*).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN (2017) *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina Marco para la Implementación de la Secundaria 2030. Secundaria Federal 2030.* Secretaría de Innovación y Calidad Educativa-Ministerio de Educación de la Nación (*)
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RES. N° 330/2017: *Criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del nivel secundario.* La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2018^a). Dirección de Educación Secundaria. *Experiencia Nuevo Formato Implementación 2018. El profesor acompañante de trayectorias en el ciclo básico.* Dirección electrónica: file:///C:/Users/Liliana/Downloads/documento_el_profesor_acompa%C3%B1ante_de_trayectoria_con_nombramiento_diegep.pdf
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Dirección de Educación Secundaria (2018^b). *Disposición N° 34 Aulas de Aceleración en la Escuela de Educación Secundaria.* file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Aulas%20de%20Aceleración.pdf
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2017) Resolución n° 1657. Educación Permanente y Obligatoriedad escolar para Adultos. Resolución firma conjunta. La Plata. Buenos Aires. [https://es.scribd.com/document/ 366523467/Resolucion-1657-17-Adultos-DGCyE-Bonaerense](https://es.scribd.com/document/366523467/Resolucion-1657-17-Adultos-DGCyE-Bonaerense)
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN y CULTURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2020) *Jornadas Institucionales 2020* (Documento de trabajo). Subsecretaría de Educación. La Plata, pp.32-38.
- CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2017) *El derecho a la educación en Argentina...* Op. cit., pp. 21-25.

*** Para el punto 5**

- CANO, D. (1985) *La Educación superior en la Argentina*. GEL, Buenos Aires, pp. 9-18, 43- 60 y 83-88 (*).
- MÉNDEZ, J. Y VUKSINIC, N. (2016) “La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones en torno a la reforma de la “terciarización del magisterio” en Argentina (1966-1972)”. En Giovine, Montenegro y Martignoni *Políticas y reformas educativas... Op.cit.*
- MÉNDEZ, J. (2021) “El currículum ‘Maestros de Enseñanza Básica’. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983- 1989)”. En *Revista Brasileira de História da Educação*.
- BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I. (2000) “Las instituciones de formación docente frente a la Reforma. Lo local como matriz de identidad” en Molina y Yuni (coord.) *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto “inacabado” de la modernidad*. Temas Grupo Editorial, Buenos Aires (*).
- SERRA, J.C. (2001) *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Ministerio de Educación de la Nación. Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.
- VEZUB, L. (2005) “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires” en *Revista Espacios en Blanco*. N° 15. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil
- CADEROSSO, M. Y SCHOO, S. (2011) “La implementación de (sucesivas) reformas de la formación docente en dos contextos jurisdiccionales: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires” en Ruiz, G. (comp.) *La Investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. Miño y Dávila, Buenos Aires (*).
- POLIAK, N. (2009) “Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires” en *Revista Espacios en Blanco*. N° 19. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. (Obligatoria para las/os alumnas/os que eligen el nivel secundario).
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas por el derecho a la educación... Op.cit.* Capítulo IV: pp.108-110 (*).
- PIOVANI, V. (2013) Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual en Anderson, G. L. (et. al), Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 223-237.
- BIRGIN, A, y DE MARCO, L. (2021) “Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del Siglo XXI” en *Revista Praxis Educativa*. Brasil.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090714>

Documentos oficiales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACION (1989) *De los planes a la acción. La política de transformación educativa*. Buenos Aires, pp. 27, 37-39 y 139-150 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución N° 910/84*.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACION *Resolución 30/93*. Anexos: Documentos para la concertación. Serie A-1 y A-2 (*).

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución n° 5044/05-Anexo*. www.abc.gov.ar
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Informe para la Legislatura. Período 2006-2007*, Noviembre. <http://www.ed.gba.gov.ar>, pp. 17-21 (*).
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución n° 4042/09-Anexo*. www.abc.gov.ar
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución n° 4044/09 y Anexo*. www.abc.gov.ar
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2012) *Resolución n° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Matriz 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades, pp. 33-49. www.abc.gov.ar.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2013) *Resolución n° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente*. Anexo. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13_01.pdf(*)
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2017) *Resolución n°1639 Régimen Académico*. Anexo 2: Del Ámbito Curricular, Planes y Proyectos. Del Plan de la Práctica Docente, Técnica y Profesional. La Plata. Buenos Aires
https://isfd52-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/RSC-1639-2017-05078498-GDEBA-DGCYE_regimen_academico_superior_1_dic_2017.pdf
<https://www.suteba.org.ar/download/res.-n-1639/17-educacion-superior/-condiciones-academicas-institutos-superiores-de-formacion-docente-y-tecnica-y-artistica-67249.pdf>(*)
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. Proyecto de Ley Plan Maestr@ (2017). Pp.1-7. Capítulos III y V.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN (2018) Resolución 337/18. Anexo: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2016) Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades.
- CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2017) El derecho a la educación en Argentina...Op. Cit., pp. 43-46.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

En el marco de la caracterización general y educativa de la realidad latinoamericana y argentina trabajada en las unidades I y II, las orientaciones metodológicas sugeridas para la concreción del objetivo de la Unidad III (terminal de la materia) deberán centrarse en responder de un modo integrador a las tres grandes preguntas planteadas en la página 5:

- ¿A través de qué mandatos y contratos se fue definiendo y redefiniendo cada nivel educativo en Argentina?
- ¿Cuáles son las características cuantitativas y cualitativas que han ido tensionando, diluyendo y/o modificando su identidad?
- ¿Cómo la fragmentación educativa ha impactado en el nivel, contribuyendo a desplazar ese ideal democratizador de la educación común?

- ¿Qué componentes de su formato escolar tradicional se alteran al emerger otras políticas y experiencias escolares y educativas alternativas?

Las respuestas a estas preguntas posibilitarán, junto al tratamiento de la bibliografía básica, estudiar las distintas "matrices históricas" que fueron configurando las culturas institucionales de la educación inicial, primaria, secundaria y terciaria en Argentina –particularmente del sistema educativo bonaerense-; otorgándole un sentido distintivo a cada una de ellas que –con modificaciones- aún pervive. Se abordan esas particularidades teniendo en cuenta el diferencial impacto que sobre cada una tienen los procesos de cambio, los intentos de reforma y las innovaciones que van aconteciendo en su interior.

Se continuará trabajando con las ya mencionadas cuatro dimensiones íntimamente articuladas entre sí: 1- *histórica*, que posibilita reconstruir la génesis de cada nivel del sistema educativo, caracterizando principalmente su institucionalización –al convertirse en asunto político y público-, su mandato social y contrato fundacional, así como las transformaciones que sufren en el transcurso del tiempo; 2- *diagnóstica*, la cual permite detectar cuantitativa y cualitativamente sus principales rasgos y problemáticas, especialmente aquellas que se suscitan a partir de su reestructuración en el marco de las últimas reformas educativas de los '80, '90 y 2000, teniendo como insumo principal los resultados que arrojan las investigaciones educativas de los últimos años; 3- *prescriptiva*, que remite a los reajustes de la macropolítica educativa ante los nuevos imperativos del siglo XXI; y 4- *propositiva*, es decir las recomendaciones que elaboran diferentes actores y organizaciones (políticas, educativas y sociales) para el mejoramiento de cada nivel educativo. En suma, en esta unidad nos centramos en la especificidad y dinámica institucional de cada uno de los niveles del SEB en el interjuego de la macropolítica (nivel de las políticas, a través del análisis de legislación básica y derivada) y la micropolítica (nivel de las culturas y sujetos escolares, a través del estudio de investigaciones empíricas).

La bibliografía seleccionada para el **punto 1** se propone instalar la cuestión de la forma o formato escolar –según lo/as autores que lo aborden- como un eje de reflexión que atraviesa los diferentes niveles educativos trabajados en esta unidad, convirtiéndose en una herramienta analítica válida para su estudio e interpretación. Se entenderá aquí por formato escolar a “aquellas coordenadas que estructuraron la escuela... moderna y que son el núcleo duro de alterar” (Ziegler, 2011), especialmente frente a un profundo cambio cultural que –entre otras aristas- ha producido una brecha y desplazamiento de la autoridad desde las generaciones adultas a las más jóvenes (Tiramonti, 2011).

Analizar la naturaleza –y fortaleza- que sus elementos constitutivos han otorgado a la identidad de cada uno de ellos, permitirá no sólo comprender su distinción de algunas experiencias alternativas que desde principios de los 2000 intentan alterar su carácter hegemónico. Sino también las profundas y extraordinarias alteraciones que –al decir de Terigi (2020)- la pandemia provocada por el Virus SARS-COV2 han tenido lugar sobre los tradicionales supuestos pedagógicos del proceso de escolarización como presencialidad, simultaneidad, la gradualidad, el cronosistema y la descontextualización de los saberes; constituyendo la primera de ellas quien arrastre “consecuencias hacia los otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones, y no un mero agregado” (p.5).

De ahí que la Unidad III se proponga recorrer los niveles de educación inicial, primario, secundario y superior poniendo énfasis en aquellos componentes que son interpelados por proclamas reformistas que instalan nuevos problemas frente a su persistencia o perdurabilidad.

La bibliografía seleccionada para el **punto 2.1** permite recuperar e interpretar el mandato social del *nivel inicial*, el cual suponía “rescatar” a las/os niñas/os por su intrínseca inocencia y vulnerabilidad, conduciendo a la creación de la noción de *infancia*, la posibilidad de su educabilidad (Baquero en Giovine, 2012) y la necesidad de escolarización (Baker, 2000). En tal sentido, el **punto 2.1.1** se centrará en el análisis de este proceso de construcción de la “primera infancia”, observando el desplazamiento desde un discurso homogeneizador característico de la configuración de la matriz estado-céntrica hacia su fragmentación. Se focaliza –al decir de Bourdieu- en las dos caras de lo social: su institucionalización en un nivel del sistema educativo con un mandato y contrato específico, y las subjetividades que se van construyendo. Este discurso porta un patrón de normalidad escolar que se estructura en base a la tensión entre higienismo-socialización y gente pequeña-niño institucionalizado. Los espacios se convierten en lugares que “disponen” y conservan lo positivo de los individuos frente a un exterior negativo, para evitar la “anomia” (Durkheim) que determinaría una *infancia a-normal, i-rregular o in-adaptada* (Corea, 1999).

En el **punto 2.1.2** se brinda información sobre las principales tensiones que han atravesado y atraviesan al nivel desde una perspectiva histórico-política, social y económica, caracterizando su surgimiento y búsqueda de una identidad institucional atravesada por procesos antinómicos: asistencialismo/socialización, socialización/pedagogización (Sánchez, 2008). Inclusión-equidad-calidad, el Objetivo de Desarrollo Sostenible que convoca a los países y en este caso latinoamericanos en desafíos y claves para seguir avanzando (UNESCO-IIPE, 2020: 47) y en la especificidad de nuestro país las recomendaciones ante la heterogeneidad y fragmentación en las políticas y ofertas, para la primera infancia (UNICEF, CIPPEC, 2019: 21) y la amplitud de la obligatoriedad en el nivel (CADE, 2017).

Este derrotero en la especificidad del llamado *jardín de infantes*, a partir de los años 70 y hasta fines del siglo XX, va adquiriendo una configuración precisa como ámbito especializado dedicado al cuidado y a la educación de la primera infancia (Carli, 2011). A más de una década del siglo XXI, el nivel de educación inicial y específicamente lo educativo –tal como se ha estudiado en el punto 2 de la Unidad II- amplía las fronteras en el territorio de lo social, compeliendo hacia una posición enseñante sin claudicaciones ni miradas que estigmaticen a la niñez (Redondo, 2015); una niñez que de objeto de tutela pasa a ser considerada como sujeto de derecho desde la sanción de la *Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niñas/os y Adolescentes* en Argentina (Diker, 2009).

Este reconocimiento legal ha llevado a los países de la región a diseñar distintas estrategias para disminuir la situación de pobreza, tales como en Argentina la ya mencionada AUH o en Brasil el Estatuto de la niñez y la adolescencia, entre otras (Redondo, 2015). Al analizar la situación en Argentina, el texto de Sverdlick (2007) brinda información, por un lado, sobre cómo se amplía el grado de universalidad del derecho a la educación desde el plano jurídico-legal en lo que concierne a la educación infantil, y por otro lado cómo cobran mayor relevancia y visibilidad la presencia de experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales y del nuevo andamiaje institucional que traen consigo. Cardarelli (2005) plantea la situación de la infancia, las acciones e intervenciones de las organizaciones y de los movimientos sociales específicamente en la provincia de Buenos Aires. La ampliación del derecho a la educación con el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho ha interpelado al nivel inicial a analizar sus prácticas pedagógicas para reconceptualizar y construir otros “sentidos en la intervención de niñas/os, teniendo que cambiar vertiginosamente hacia una mirada ética sobre la infancia” (Pitluk en Sánchez, 2014).

Para interpretar el momento presente del nivel, se comenzará el estudio desde su historia reciente. En la década de los '80 en Argentina se impulsan reformas educativas tanto a nivel nacional como provincial que apuntan a desterrar los rasgos de educación autoritaria que también atravesaban a este nivel, propiciando el diálogo y la participación de las/os docentes y la familia (MEJ, 1989). Basadas en corrientes no-directivistas y de autogestión, así como en el denominado humanismo científico, la *Reforma Educativa Dumón* modifica a todo el SEB, creando la Dirección de Educación Inicial. Se confeccionan nuevos Lineamientos Curriculares –currículo “abierto, flexible, integrado” (MEJ, 1989:255)- y nuevas metodologías de enseñanza. Se contempla a la sección de 5 años como parte del “nivel de educación básica” y obligatorio, concibiéndosela como un “ciclo preparatorio” que se cursará en los jardines de infantes de la Provincia (Res. n° 910/84). Si se tienen en cuenta los procesos antinómicos descriptos anteriormente, esta reforma se inclina a concebir al nivel de educación inicial como el lugar para la “socialización y estimulación” de las/os niñas/os.

En la década de los '90 los documentos del ministerio educativo nacional avanzan en la redefinición de los objetivos, organización y funciones a partir de los cuales se estructura la nueva propuesta institucional en el marco de la Ley Federal de Educación. Se propone brindar "igualdad de oportunidades y posibilidades de ingreso a la Educación General Básica a todos los niños/os" (MCE, 1994:6), extendiendo la obligatoriedad al grupo de cinco años, incrementándose las tasas de matrícula y asistencia (Ficha de cátedra, 2021). Esta cuestión genera incertidumbres y debates, tanto por la no universalización de la totalidad del nivel y el temor a que la misma genere una posible división o ruptura en su unidad institucional, como respecto de la nueva identidad que va adoptando en el marco de las modificaciones que se prescriben en el proceso de implementación de la reforma nacional y bonaerense.

En el **punto 2.2** las actuales leyes educativas, al ampliar la obligatoriedad desde los cuatros años, redefinen algunas cuestiones del nivel que parecerían favorecer su autonomización; instalando el debate respecto a quién le corresponde la educación de la primera infancia ante la presencia de múltiples y heterogéneas modalidades de atención que ponen en evidencia la fragmentación y atomización de la sociedad (Marotta, 2006; Sverdllick, 2007; Cardelli, 2005). Se observará cómo se continúa avanzando hacia su universalización, introduciendo experiencias de extensión de escolarización desde los dos años (DGCyE, 2004), rediseñando nuevas metas y acciones para el nivel (DGCyE, 2007) e instalando nuevos actores y tensiones. Una de ellas es la que se entabla entre la obligatoriedad estatal y el derecho del niño y la familia (**punto 2.2.1**). Se vuelve aquí a reflexionar (recuperando principalmente a Diker, Sánchez y Carli) acerca de cómo se articulan estas propuestas con las nuevas figuras de la infancia, con el propósito de interpretar qué problemáticas se generan en los jardines de infantes, cómo se dirime ese doble desafío de la integración/fragmentación escolar, y cómo se articula con el nivel siguiente (DGCyE, 2016). En esta perspectiva se hace necesario -por los cambios producidos en la adolescencia que según lo prescriptivo en esas edades cursan el nivel secundario- detenernos en la relación directa con el nivel secundario en el marco del incremento del embarazo adolescente. Específicamente en el SEB a través de un documento conjunto expresa que “tiene como propósito acompañar la implementación de las nuevas Salas Maternales [...] que] amplían aspectos de las Resoluciones 5170/08 y la 2409/11 y se constituye en una herramienta de orientación para las Salas Maternales que ya se encuentran en funcionamiento” (DGCyE, 2017)

El **punto 2.3** se indaga el desplazamiento hacia la fragmentación del nivel focalizando otras alternativas de educación que se fueron dando con el reconocimiento en la Provincia de Buenos Aires del *Programa de Unidades de Desarrollo Infantil*

(UDI), el cual promueve la atención alimentaria, estimulación y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje a niñas/os de 0 a 5 años. Una atención que busca complementarse con las acciones de la familia y la escuela en instituciones provinciales, municipales y no gubernamentales bajo diferentes modalidades –jardines maternales comunitarios, centros de atención integral, comedores infantiles, entre otros- a las que se suma la entrega de bolsas de alimentos a familias en situación de vulnerabilidad social¹¹. Por último, el **punto 2.4** se centra en observar cómo la pandemia interpela al nivel inicial en la diversificación de instituciones que posee la provincia de Buenos Aires. Según Redondo (2020) en este momento hay que problematizar los “sentidos educativos más profundos de la educación infantil” y comprender su historia dentro de un tejido social, político, económico y cultural más amplio que requiere ser actualizado” (p.139).

Con la bibliografía del **punto 3** se comenzará por reconstruir la génesis de la escuela primaria argentina que se va instituyendo –desde mediados del siglo XIX y sin desconocer intentos anteriores como el momento rivadaviano-, a través de un modelo institucional pretendidamente único configurado alrededor de la idea de “educación común”; es decir, formar una ciudadanía letrada para una nueva república: la Argentina moderna. Una educación que, al servicio de la Nación, asumirá determinadas características distintivas dada su función universalizadora, un claro contrato pedagógico basado en la enseñanza de la lectoescritura, el cálculo, nociones básicas de las ciencias naturales y sociales, y de aquellas disciplinas del área expresiva (música, dibujo, manualidades y gimnástica); así como de su temprana expansión y especialización docente, entre otras (Braslavsky y Krawczik, 1989; Dussel, 2006). Se va estructurando así un *formato* o *forma escolar* que bajo el acuerdo de los diferentes sectores sociales fueron concretando el ideal pansófico de la educación: *enseñar todo a todos*. De ahí la necesidad de construir una *escuela común* gratuita, obligatoria, graduada y universal en tanto principios fundantes; aunque el de laicidad será una tensión no resuelta históricamente que irá otorgando heterogeneidad al mapa educativo nacional entre provincias explícitamente laicas, otras que introducen la enseñanza religiosa en sus diseños curriculares para las escuelas estatales y un tercer grupo que mantiene la moral cristiana como principio educativo.

No obstante, la persistencia de rasgos diferenciadores asociados al sexo, la raza, la religión –entre otros-, junto al analfabetismo (Llomovatte, 1989) y especialmente al fracaso escolar o a trayectorias escolares interrumpidas reflejado en las tasas de sobreedad y desgranamiento –el cual incluye tanto el abandono como la repitencia- (Pascual, 2006; Ficha de cátedra, 2021) harán dudar sobre la capacidad de la escuela primaria para garantizar, sobre todo, el aprendizaje de las/os niñas/os pertenecientes a los sectores sociales que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad (**punto 3.1**). Así se reflexionará sobre la historia de una escuela (*no tan*) común al restringir o debilitar el acceso, la permanencia y el egreso a ese saber elaborado necesario para lograr “la unidad nacional y la participación ciudadana” (Braslavsky y Krawczik, 1989). Y cómo el “dispositivo” de la escuela primaria regida por el “modelo de escolaridad elemental” entra en crisis, el cual –y a diferencia de los países europeos- recién se modifica en Argentina desde la década de los ’80, aunque puedan observarse anteriores intentos de reforma, como por ejemplo a nivel nacional la reforma de 1969 (Dussel, 2006); la cual inicia una serie de tendencias que perduran hasta la actualidad, tales como la provincialización, la regionalización curricular y el desacoplamiento entre educación

¹¹ Ministerio de Desarrollo Social: www.desarrollosocial.gba.gov.ar/subsec/politicas_sociales/

primaria= educación básica que conllevará a las propuestas de ampliación de la obligatoriedad escolar.

Con el retorno a la democracia en los '80 se produce una reforma tanto de los fines como de los contenidos escolares y metodologías, con el propósito de desterrar los elementos autoritarios de la escuela primaria tanto del sistema educativo nacional como provincial y propiciar relaciones más democráticas y participativas al interior de la institución educativa (Braslavsky y Krawczik, 1989), así como en la toma de decisiones y la elaboración participativa del currículo; haciéndose especial hincapié en la “tecnología” y la “ciencia” (MEJ, 1989). También se altera la relación docente-estudiante, propiciando la “triada del conocimiento” y la figura del/la docente como orientador/a privilegiándose como forma de enseñar la modalidad del taller. En este período se hará hincapié en la ya citada *Reforma Dumón*, retomándose lo trabajado en el nivel inicial. Uno de los componentes más significativos fue la reestructuración del sistema educativo, incluyendo al nivel primario como parte de la educación básica desde los 5 hasta los 14 años, en tanto compartirían una misma propuesta pedagógica basada en la “multidimensionalidad del hecho educativo”, la “responsabilidad social de las/os docentes e instituciones” y un proyecto político de ampliación de la obligatoriedad escolar e inclusión escolar (DGE, Res. n° 910/84).

También se analizará la Reforma de los '90, en la cual se diseña y ejecuta ese nuevo modelo de escolaridad que se llamó *educación general básica* (EGB), distinguiéndose diferentes momentos y orientaciones. En primer lugar, se trabajará con un documento elaborado y concertado por el ministerio educativo nacional en el Consejo Federal de Cultura y Educación (Res. n° 30/93), a fin de visualizar cómo se redefine el nivel primario. Un nivel que logra concretar, a través de su organización en tres ciclos, la escolaridad obligatoria. Específicamente se trabajará uno de los principales “desafíos” que se propuso: la constitución de la EGB3. Ciclo que, si bien presentaba algunas continuidades a nivel nacional, también mostró una gran diversidad interjurisdiccional. De este modo, y en segundo lugar, se indagará cómo el mismo constituye un nuevo espacio de significativa complejidad por las diferentes trayectorias docentes (maestros/as y profesores/as), formas de relación que entre ellas se establecen, las culturas institucionales imperantes y las complejidades contextuales asociadas a la incertidumbre de un espacio escolar “erosionado”. En él se pone en evidencia la crisis del lugar que tradicionalmente ocupaba el/la docente como vocero/a de la cultura letrada y el propio estatuto de la infancia, tal como se ha venido trabajando en las anteriores unidades y en el punto 1 de esta unidad. Como así también, algunas de las características que asume el gobierno escolar en la generación de políticas educativas en el marco de las nuevas y renovadas relaciones que se establecen entre el nivel nacional/federal y provincial (recuperando lo trabajado en el punto 2 de la Unidad II).

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la conformación del tercer ciclo estuvo orientada por el *mandato de la retención escolar*, en tanto se propuso incluir a aquellas/os alumnas/os con experiencia de fracaso y abandono, fundamentalmente registrado en el pasaje del ex nivel primario al ex nivel secundario, tal como puede observarse en las tasas de abandono, repitencia y sobre-edad de las décadas de los '80 y '90 (Pascual, 2006; Ficha de cátedra, 2021). Este mandato se materializa en estrategias de política “retentivas”, tales como el sistema de evaluación compensatoria, el régimen de asistencia, los planes asistenciales para el ciclo –entre otros- que, si bien han logrado incrementar la matrícula, también estarían mostrando su debilidad inclusora en términos de igualdad (Martignoni, 2013). La progresiva instalación de la contención social y afectiva como función prioritaria de la escuela pública ha puesto de manifiesto severas

deficiencias en la adquisición de los saberes, así como en lo que algunas investigaciones han denominado el “desacoplamiento del sistema” educativo (Terigi en Dussel, 2006).

Será la Provincia la primera que inicie desde el año 2002 una “segunda etapa de reformas”, dividiendo a la EGB en EPB (Educación Primaria Básica: ex EGB1 y EGB2) y ESB (Educación Secundaria Básica: ex EGB3) (DGCyE, Res. n° 1045/05). Esta reestructuración se analizará en el **punto 3.2**, ya que podría considerarse un antecedente del retorno a la educación primaria, tal como posteriormente lo prescribirán la *Ley de Educación Nacional* de 2006 y la *Ley de Educación Provincial* de 2007, estableciéndose nuevas metas y acciones para este nivel que continúa siendo obligatorio, pero ahora acotado a seis años de duración (DGCyE, Res. n° 306/07). En estas normativas se reafirma la responsabilidad pública y estatal de “educar”, se propone “reinstalar la centralidad de la enseñanza” recuperando “los contenidos históricos (a leer y a escribir, a integrarse al mundo de la cultura escrita, a resolver problemas matemáticos)”, a fin “de desafiar las perspectivas de fracaso que parecen depositarse en gran cantidad de niñas/os que han sufrido y sufren los efectos de la pobreza” (DGCyE, 2007: 13). Así se van propiciando nuevos proyectos que apunten a la inclusión e igualdad educativa, que en muchos casos se adicionan a los elaborados en las anteriores reformas. Estas metas se amplían en el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* (CFE, 2012), proyectándose para este nivel aquellos que apunten a: 1) ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso, 2) fortalecer las trayectorias escolares, generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, y 3) fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niñas/os y niñas escolarizados y no escolarizados.

Un retorno en cuanto a la denominación y contenidos tradicionales del nivel, aunque continuará conllevando el debilitamiento de su legitimidad como institución privilegiada para la socialización de los/as niñas/os y adolescentes, así como para la constitución de una identidad nacional y generadora de subjetividades (tal como se ha trabajado en la Unidad I). Es por ello que en el **punto 3.3** se recupera el análisis referido a los nuevos sentidos otorgados a este nivel desde el aporte de investigaciones realizadas en los últimos años. La fragmentación de ese sentido único implicado en los anteriores modelos de escolaridad elemental y básica, será analizada desde el proceso de construcción de la experiencia escolar de alumnas/os de diferentes estratos socio-económicos y docentes de este segmento educativo. Específicamente, se muestra cómo las escuelas van procesando el fenómeno de la *fragmentación* enfrentándose a su debilidad institucional para construir esa “experiencia común” (Kessler, 2002) que, como se trabajó en las unidades anteriores, se constituyó en el ideario de la escuela pública moderna.

Específicamente, se analizará dicho proceso de fragmentación desde la óptica de las “calidades” diferenciales de educación primaria que se brindan y cómo las mismas van más allá de las modificaciones legislativas y proyectos que se han ido sucediendo para su mejora, dando cuenta de cómo algunos de los componentes del formato tradicional alteran o reafirman ese núcleo duro de la escuela. De ahí que se indagará el plurigrado, el cual ha sido característico de la llamada escuela única, principalmente en las áreas rurales. También, el uso del tiempo (libre/escolar neto, cronometrado/vivido, uniforme/flexible) y la extensión de jornada escolar que al “diversificar los tiempos comunes” (Veleda, 2013: 36; Res. 1057/14 y 197/16) pueden constituirse en vías de “redistribución y reconocimiento para los sectores más vulnerables” (p. 15). Una extensión que en un primer momento estuvo centrada en las actividades deportivas y que en el período 2016-2019 se priorizaron las “actividades artísticas, científicas,

tecnológicas y sociales” (CADE, 2017: 20); aunque se observan limitaciones edilicias, de cargos docentes y presupuestarias. Asimismo se trabajarán los programas de aceleración que se diseñaron para atender a la no “correspondencia edad cronológica-ciclo lectivo-grado escolar en la ciudad de Buenos Aires desde 2002” (Terigi, 2006) y la propuesta de conformación de “reuniones de equipo escolar básico” como un nuevo “dispositivo de trabajo institucional” que aborda la problemática de la sobreedad tanto intrainstitucional como interinstitucionalmente en la Provincia de Buenos Aires (DGCyE/Subsecretaría de Educación, 2014; Res. 1057/14 y 197/16).

Asimismo, se analizarán otras “formas alternativas” en las fronteras de las escuelas: los Centros de Actividades Infantiles –CAI- y los Centros Educativos Complementarios. Específicamente en relación a este último, el texto de Denardi (2013) aportará información sobre las actividades, modificaciones y conflictos que se suscitan en un CEC en particular, así como las relaciones que entabla con la escuela primaria en ese desplazamiento que se ha ido produciendo desde ser un espacio de apoyo escolar y “apéndice de la escuela” (p. 11) hacia concebirse como un ámbito de enseñanza y aprendizaje que articule la construcción de lazos sociales y comunitarios, alfabetizaciones diversas, el cuidado de sí mismo y del otro, entre otros ejes presentes en el diseño curricular de la Provincia en 2010.

La pregunta a responder es cuánto alteran estas experiencias escolares aquellos componentes trabajados en el punto 1 de esta unidad: presencialidad, simultaneidad, gradualidad o aprendizaje monocrónico y el cronosistema (o simultaneidad sistémica). Es el primero de estos componentes el que se ve fuertemente perturbado en 2020 con la aparición del virus SARS-CoV2 y la declaración a nivel mundial del ASPO y DisPO. Un componente que, tal como lo menciona Terigi (2021), trastoca el espacio escolar y el tiempo de enseñanza y aprendizaje, así como arrastra a los demás. De ahí que se analizará el texto de Cardini y D’Alessandre (2020) a fin de caracterizar cuáles han sido las principales respuestas de las políticas educativas nacional y provincial para intentar asegurar la continuidad pedagógica a la mayoría de las/os estudiantes y el retorno a las clases presenciales o a la alternancia.

La bibliografía seleccionada para el **punto 4** hace referencia al nivel secundario de enseñanza y brinda información respecto de diferentes aspectos que caracterizan su génesis. Aspecto fundamental para poder observar el “devenir de las políticas de transformación, [en tanto esas] características de origen que son estructurantes (...) permiten colocar en perspectiva los cambios propuestos, así como la magnitud y los desafíos que estos conllevan” (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019: 35).

Así es como el **punto 4.1** se centra en el estudio en la definición de su función específica, analizándose siguiendo a Gallart (1984a; 1984b), cómo la misma se va diluyendo en el tiempo, llegando a una convergencia entre las distintas modalidades o, en otros términos, a una “homogeneización formal de las mismas” que han ido produciendo la “secundarización” (Tiramonti, 1993) o “bachillerización” del nivel. Al privilegiar una «formación general» y de corte académico, todas las modalidades se van transformando en «preparatorias para», en desmedro de objetivos terminales del nivel. Esta resistencia a la “*vocacionalización* de los planes académicos”, como también a “la *especialización de los estudios preparatorios a la Universidad*” se basan en la creencia de que la defensa de un tipo de formación general favorecería la movilidad educativa y social sobre todo a los sectores medios de la población. Así se irá conformando una matriz de origen de la escuela secundaria caracterizada por la persistencia en el tiempo de un determinado patrón de normalidad escolar definido por un currículum mosaico (división disciplinaria inspirada en el positivismo) y enciclopedista, la formación orientada a los estudios superiores, la impronta de un sistema predominantemente

centralizado, una organización institucional rígida y ritualista, uniformidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente en instituciones con orientaciones y prestigio diferenciales, así como, la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado, entre otros rasgos (Giovine y Martignoni, 2011; Steinberg y otras, op cit).

Quizá se trate de uno de los niveles del SEA que mayor indefinición presenta, variando en relación al momento histórico que se estudie, así como a las demandas y presiones sociales que abarcan expectativas que van desde la obtención de una credencial como vía inmediata de inserción laboral hasta otorgarle valor como canal de acceso al nivel superior. Aunque esta última puede considerársela históricamente prioritaria, si se observa el proceso de homogeneización de los planes de estudio de las diferentes modalidades antes mencionado. Pese a los intentos de reformas por otorgarle “terminalidades” laborales y vocacionales, la política educativa argentina -tanto a nivel nacional como provincial- ha seguido privilegiando esta indefinición del nivel y así es como se ha preocupado por cuestiones que lo modernizaran, sin llegar a modificarlo sustancialmente (Gallart, 1984).

Si bien en esta reconstrucción histórica se hará hincapié en los tres momentos reformistas trabajados en la Unidad II, es importante destacar dos intentos de cambio con espíritu modernizador promovidos a fines de 1960 y principios de 1970 como fueron el pasaje de la formación docente al nivel terciario –objeto del punto 5 de la presente unidad- y la experiencia piloto “Escuelas de Proyecto 13” que promoverá, entre otras iniciativas de significativa actualidad, innovaciones curriculares, actividades extracurriculares, libres y optativas, la organización departamental y designación de las/os docentes por cargo de tiempo completo y la adecuación de las escuelas a las necesidades de los adolescentes (Steinberg y otras, op. cit). De este modo se ingresa a los años 80 con el primer momento reformista expresado en el *Programa Nacional de Transformación de la Educación Media* y la llamada *Reforma Dumón* en la Provincia, los cuales apuntan principalmente a la extensión de la obligatoriedad, la orientación interdisciplinaria, el desarrollo de talleres teórico-prácticos, la modernización del trabajo docente y escolar, así como a la centralidad de la institución educativa como objeto de transformación y la reforma del ciclo básico general (CBG) y del ciclo básico orientado (CBO) (MEJ, 1989; Res. DGE n° 910/84). Si bien estas iniciativas pretendían contrarrestar el peso del diseño enciclopedista del currículum tradicional y transformar la figura del/a docente taxi, quedarán a mitad de camino con el cambio de gobierno a nivel nacional en las décadas de los años '90 y el fuerte viraje en la concepción de las políticas públicas, tal como se verá en los próximos puntos.

Aunque la escuela media evolucionará –como sostiene Gallart- desde mediados de siglo XX hacia una menor segmentación y una mayor inclusividad y progresividad al registrar una considerable mezcla social en todas las ramas y el acceso de los/as estudiantes de clase media-baja y de hijos de obreros calificados, no logra sostenerse su permanencia en el sistema. Ello se expresa en el fracaso escolar a través de expulsiones, exclusiones, retrasos, circuitos diferenciados de calidad que obedecen a una multiplicidad de factores de orden individual, familiar, institucional, económico, social y cultural, requiriendo una comprensión multidimensional que no es la que prevalece en el discurso escolar (Kremenutzky, 1995; Ficha de cátedra, 2021). Esta situación plantea la necesidad de revisar investigaciones que analizan tanto sus características organizativas, institucionales como específicamente educativas.

En el segundo momento reformista, y con la aprobación de la *Ley Federal de Educación* n° 24.195/93 y la *Ley Provincial de Educación* n° 11.612/94, los últimos tres años del nivel secundario pasaron a conformar el nuevo nivel *Polimodal* (Res. CFCyE

n° 30/93); el cual supondrá un *nuevo* mandato que no sólo proviene de la reforma educativa, sino también de otros sectores que reclaman a las escuelas secundarias *nuevas* respuestas a *nuevas* -y no tan nuevas- demandas educativas, en las que se entremezclan la apelación a la calidad de los saberes y competencias para responder a las actuales exigencias de un mercado mundial globalizado y competitivo, la instrumentación de tareas asistenciales y de regulación y las demandas de obligatoriedad escolar. Pero los resultados obtenidos con esta experiencia escolar no se tradujeron en cambios referidos, entre otros, a la organización del trabajo y propuesta pedagógica para alojar a los nuevos sectores socioculturales incorporados (Ficha de cátedra, 2021; Martignoni, 2013; Steinberg y otras, Op Cit). Ello, sumado a la crisis política y económica de finales del siglo XX, impulsará -como podrá observarse a partir del **punto 4.2**- una serie de reajustes; siendo la Provincia de Buenos Aires quien iniciará en 2002 un proceso que podría denominarse de *re-secundarización*, a través del cual la EGB3 se transforma en *educación secundaria básica* (ESB), con el fin de lograr una mayor articulación con el nivel Polimodal (DGCyE, Res. n° 1049/05, 1045/05); adelantándose a las actuales leyes educativas. En este tercer momento de reformas, los nuevos imperativos para la escuela secundaria ponen centralidad, entre otros, en las culturas juveniles contemporáneas, los nuevos lenguajes, las estéticas de la época, los procesos actuales de la comunicación, los procesos productivos. Imperativos que buscarán lograr que “los sujetos que ingresan acepten el lugar de alumnas/os, inscriban sus intereses en la institución y valoren el tiempo de sus vidas dedicado al aprendizaje” (Informe de la Legislatura 2006-2007:14-20).

En el año 2009, en consonancia con las leyes de Educación Nacional, de Financiamiento Educativo y Técnico Profesional, y a partir del *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina* (2008), el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales -nucleados en el ámbito del Consejo Federal- presentan los *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Dicho documento (Res. CFE n° 84/09) hace referencia a las finalidades de la educación secundaria en cuanto a la necesidad de “habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (p.4), las especificaciones vinculadas a su obligatoriedad desplegando alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que garanticen “resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (p.5). Asimismo, el mencionado documento hace referencia al gobierno de este nivel educativo promoviendo en su articulado la “responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y bajo qué condiciones” (p.7). Por último, su organización institucional, curricular y pedagógica, así como algunos lineamientos vinculados al trabajo docente, especialmente, la “configuración de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones que fortalezcan el desarrollo profesional” (p.29) para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad. Todo ello se complementará con la Res.CFE n° 93/09 que promoverá orientaciones referidos al régimen académico (evaluación y convivencia del nivel), así como el incentivo de propuestas de enseñanza que acompañen y sostengan las trayectorias escolares.

Se van ampliando las metas y líneas de acción con el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* (CFE, 2012), proyectándose aquellas que apunten a:1) Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso (especialmente para jóvenes con sobreedad y entre 14 y 17 años no escolarizados, ampliación del espacio y tiempo escolar para nuevos escenarios –CAJ, coros y orquestas, ajedrez educativo-, alternativas vinculadas al arte y al deporte, a contextos de multiculturalidad, bilingüismo, de privación de la libertad, así como

atención domiciliaria, articulación con el nivel superior y el mundo del trabajo); 2) fortalecer las trayectorias escolares, generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes destacándose, entre otras, la diversificación de propuestas para la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes áreas y disciplinas, la formación para una nueva ciudadanía, el uso de tecnologías de la información y comunicación, la formación docente para el sostenimiento de diferentes trayectorias escolares, el fortalecimiento de espacios de vinculación familia-escuela; y 3) Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados, especialmente de aquellas que promuevan la articulación con diferentes organismos nacionales, provinciales y locales que supongan el fortalecimiento de la escolarización de sectores vulnerables, la mayor participación de adolescentes y jóvenes en centros de estudiantes, voluntariados, parlamentos juveniles y consejos de convivencia.

Metas todas ellas que serán acompañadas por un conjunto de planes, programas y proyectos que buscarán interpelar el carácter históricamente selectivo de la educación secundaria; destacándose los casos de la CABA y Provincia de Buenos Aires por haberse adelantado a las nuevas legislaciones; el primero con la sanción de la obligatoriedad del nivel en 2002, la ampliación del programa de becas, las estrategias de sostenimiento de la escolaridad en situaciones de embarazo, paternidad/maternidad adolescente, y las Escuelas de Reingreso a partir de 2004. La segunda con el reemplazo de la EGB3 por la Educación Secundaria Básica (ESB) a partir de 2005 (Gorostiaga, 2013); pudiendo agregarse las creaciones de las unidades educativas de gestión distrital (UEGD) en 2003 y la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación en 2004 (Giovine, 2012).

Tal como se destacara en la Unidad II, adelantándose a la Nación frente al cambio de gobierno en 2019, la Dirección Provincial de Educación Secundaria (2019) destacará como parte de sus lineamientos estratégicos las *políticas de cuidado*: “cuidado y convivencia democrática como formas de vida social e institucional (...) que contemplen el respeto por el otro, la aceptación de la diversidad y la empatía ante el sufrimiento ajeno” (p.32). Asimismo, *la enseñanza como derecho*: “leer y escribir el mundo, leer y escribir en la escuela en distintos soportes, lenguajes, idiomas, cuerpos disciplinares, enfoques; crear los puentes necesarios para conocer ese patrimonio cultural que nos pertenece por derecho” (p.35); destacando la importancia de considerar la oralidad y la escritura como ejes transversales a todas las disciplinas y prácticas escolares.

Para finalizar el tratamiento de este nivel, en el **punto 4.3** se hace referencia específicamente a los nuevos desafíos a los que se enfrenta la escuela secundaria ante las políticas de reforma, los cuales serán procesados de un modo particular de acuerdo a las características que asume el contexto social en Argentina a partir de los años noventa (Unidades I y II); un proceso de universalización o expansión del nivel en un escenario que continúa marcado por altas tasas de desempleo y subempleo, desigualdad en la distribución del ingreso, inseguridad que trasmuta en una potencial criminalización de los adolescentes y jóvenes pobres, así como una debilidad de los relatos civilizatorios, rupturas y surgimiento de nuevas alianzas, corrimientos de autoridad, entre otros. Un contexto que fue convirtiendo a determinadas políticas, tal como la ampliación de la obligatoriedad escolar, especialmente durante los años 90 y hasta principios del siglo XXI, en un dispositivo de control y regulación al servicio del gobierno de la pobreza (Martignoni, 2013). Las mismas fueron promoviendo viejos y nuevos entramados institucionales de articulación entre el estado, la sociedad y la educación con significativas –y diferenciales– implicancias sobre el núcleo histórico de la forma

escolar tradicional y la construcción de experiencias de los sujetos escolares; dejándolos librados a la movilización de sus propios recursos y estrategias en el proceso de construcción identitaria (Kessler, 2002; Martignoni, 2013). De este modo la individualización cruzará no tan sólo a los sectores sociales desfavorecidos, sino también a los grupos que detentan las posiciones sociales más altas (Ziegler, 2004). Sin embargo, los primeros –a diferencia de los segundos- quedarán sin protecciones sociales y capitales estratégicos individuales para hacer frente a dicho proceso; tornándose más vulnerables a la desafiliación o expulsión social.

De ahí que este punto busca centrarse en las interpelaciones –y asimetrías- a la matriz educativa tradicional y su pretendido desplazamiento hacia una matriz tecnológica (Tiramonti y Tobeña, 2021), en primer lugar, a través del análisis de tres experiencias. Dos de ellas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional entre los años 2003 y 2008, y por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2004, las cuales intentan mostrar “otras secundarias” y “experiencias” posibles: los Bachilleratos Populares (BP), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y las Escuelas de Reingreso (ER) (Arroyo y Poliak, 2011; Terigi, Toscano y Briscioli, 2012). A modo de ejemplo y desde el campo popular, los BP son vehiculizados por nuevos movimientos sociales que por fuera de los tradicionales espacios institucionales (partidos políticos y sindicatos) y desde procesos de confrontación y lucha por incidir en el campo político educativo, desarrollan otras alternativas de educación; cuestionando el sentido de lo público y el tradicional formato escolar de la escuela secundaria a la que consideran opresora (Gluz, 2013). Una alternativa escolar comunitaria autogestionada que, en algunos casos, fue pujando por el reconocimiento estatal y financiación, que irá alcanzando en 2007 cuando la Provincia de Buenos Aires oficialice a seis de ellos a través de la Resolución 3948/07 y amplíe en 2009, incorporándolos bajo la figura de *Centro Educativo de Nivel Secundario-Conveniado* (CENS) –a nivel nacional reconocidos como de “gestión social”, en tanto en la provincia seguirá incluyéndolos en la órbita de la “gestión privada”-. La diversidad de las experiencias anteriormente mencionadas no sólo “atienden diferentes problemáticas de las/os jóvenes en su paso por la escuela secundaria [concentrándose] en puntos críticos de las trayectorias que obstaculizan el tránsito por la escolaridad (...) algunas despliegan recursos para la aceleración de los aprendizajes, mientras que otras ofertan planes de estudios específicos (...) algunas se proponen como programas puentes para la continuidad de la trayectoria escolar en instancias superiores del nivel, otras ofician como programas de terminalidad” (Terigi, Briscioli y Toscano, 2012 en Steinberg y otras, op. cit.:49). También permiten adentrar a las/os estudiantes en el debate que ellas generan en tanto herramientas para la mayor o menor promoción de justicia educativa y en cómo interpelan -con diferentes grados de intensidad- la matriz fundante de la escuela secundaria. Especialmente aquel “trípode de hierro” constituido por los componentes de ese núcleo más duro y difícil de modificar de su formato: la clasificación del currículum, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008).

En segundo lugar, cómo este proceso de diferenciación atraviesa la construcción de la experiencia ya no tan común de docentes y alumnas/os. En el caso de las/os docentes, será abordado como uno de los temas principales del punto 5. Con respecto a las/os alumnas/os, se recupera aquí la vinculación trabajada en la Unidad II (punto 2.2) entre las políticas educativas y las políticas sociales. Un vínculo que intentará no sólo contener a las/os alumnas/os social y afectivamente, sino también incluirlos a través de redes de integración social y educativa, en las que además de la escuela intervienen otras instancias gubernamentales y no gubernamentales. La investigación de Martignoni

(2013) muestra la sinuosidad que asume la trayectoria y construcción de sus experiencias de acuerdo al tránsito por ese sistema de interdependencia regulatorio en la búsqueda de dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar. Allí se evidencia aquel debilitamiento institucional –ya señalado por Kessler- en la posibilidad de construir una experiencia escolar común, tal como lo pretendió el ideal moderno. Con ello también se instala el interrogante acerca de la *igualdad* en tanto horizonte de reconocimiento de los sujetos como portadores de derechos, ya que aquella matriz regulatoria conformada alrededor de esta política reformista reforzará en algunos casos las marcas de la dependencia, y en otros prometerá formas más democráticas y emancipatorias de inclusión y formación ciudadana.

Asimismo, esta desigualdad en las trayectorias también se expresa en los resultados de la evaluación Aprender 2016 revelando –tal como se expresa en los documentos ministeriales (MEyDN, 2017)- la insuficiencia de las políticas educativas para reconvertir “el funcionamiento originario de la escuela secundaria (...), abierta y de calidad [habiendo registrado resultados más lentos y fragmentados en relación con] la organización de nuevos formatos institucionales, la flexibilización de los tiempos y espacios escolares y la reorganización de las horas de trabajo docente” (p.3). De ahí que se promueva desde el denominado Ministerio de Educación y Deportes, y recuperando algunas de las dimensiones ya mencionadas por la Res. CFE n° 93/09, el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)/Secundaria Federal 2030 (Res. CFE N° 330/17), estableciendo criterios y lineamientos comunes en función de los cuales cada jurisdicción elaborará un plan estratégico de renovación integral de la escuela secundaria. A través del desarrollo de cuatro dimensiones que suponen la promoción de capacidades y competencias (organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; organización del trabajo docente; régimen académico y formación y acompañamiento profesional docente) se espera repensar el actual modelo escolar en términos de la organización institucional y pedagógica. De este modo, el MOA se orienta hacia la “innovación con sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias escolares continuas, diversas y significativas así como el egreso de todos/as estudiantes con saberes fundamentales” (p.5) en función de -entre otros- los siguientes lineamientos: el enfoque de la enseñanza por capacidades y competencias digitales transversales a través del aprendizaje de saberes prioritarios y emergentes; el aprendizaje interdisciplinario; prácticas educativas vinculadas con el mundo del trabajo, organismos estatales, la comunidad y organizaciones de la sociedad civil; disposición flexible del tiempo y el espacio escolar dentro y fuera de la escuela; concentración horaria y conformación de cargos docentes que permitan acompañar las trayectorias de las/os alumnas/os; formación y acompañamiento profesional a docentes, directivos y supervisores.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, y en el marco de nuevas propuestas de formato bajo el intento de sostener las trayectorias escolares se destaca, en primer lugar, la denominada Escuela Promotora (Res.748/2018) orientada a la generación de prácticas innovadoras de enseñanza y gestión, así como de acompañamiento a la escolaridad de los/as jóvenes entre las que pueden mencionarse el trabajo docente colegiado y el aprendizaje basado en proyectos (Krichesky; Gagliano y Lucas, 2021). En segundo lugar, la incorporación del *Profesor Acompañante de Trayectorias* (PAT); destacándose entre sus objetivos específicos “orientar a los ingresantes al nivel en la construcción del *rol de estudiante secundario* [potenciando y sosteniendo dichas] trayectorias escolares reales, desde el ingreso hasta su egreso [y] titulación” (DGCyE: 2018:1). En tercer lugar, la propuesta pedagógica denominada “*Aula de Aceleración*” destinada a jóvenes entre los 15 y 17 años que no hayan iniciado la escuela secundaria o

finalizado el ciclo básico del nivel (DGCyE, 2018b). Y, en cuarto lugar, la decisión de que las/os alumnas/os de 18 años o más que requieran iniciar o finalizar sus estudios primarios y/o secundarios, deberán concretarlos bajo las diferentes ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos en sus distintos formatos y ámbitos de desarrollo (Res. DGCyE n°1657/17).

También resulta interesante considerar uno de los hallazgos de la investigación de Krichesky y Borzese (en Pereyra, 2015), quienes pese a considerar que éstas y otras políticas (tal el caso de las socioeducativas como Patios Abiertos, Fines, Plan Mejoras, AUH) dan cuenta de un “cambio de paradigma en cuanto a la inclusión educativa” (p.352) y encontrar que los directivos las valoran altamente por la ampliación de derechos que ellas portan, detectan –además de traccionar poco sobre la modificación de las trayectorias escolares y de la apertura de la escuela a su entorno en la conformación de una comunidad de aprendizaje- una significativa vacancia en sus reflexiones respecto del cambio del formato escolar. Si bien esta cuestión por el momento estaría formando parte mayormente –según la posición de estos autores- del campo de la investigación y la agenda de los organismos públicos, ha sido posible detectar ciertas escuelas –especialmente ubicadas en contextos de pobreza y exclusión- que “buscan generar algunas estrategias pedagógicas y nuevos formatos escolares “más flexibles para incluir” (p.359).

Ahora bien, recuperando lo anteriormente señalado, interesa detenerse en las propuestas que siguieron desarrollándose jurisdiccionalmente para avanzar sobre la transformación de la matriz pedagógica y organizacional del nivel en la segunda mitad de la década del 2000. Particularmente, una de las investigaciones educativas recientes ya mencionada (Steinberg y otras, Op Cit) que resalta, por un lado, las líneas de continuidad de política educativa nacional entre los lineamientos del CFE de 2009 y aquellos que se adoptaron posteriormente como parte de la ya citada Res. CFE N°330/17 en el marco del MOA 2030 para la revinculación y terminalidad escolar. Estudio que, por otro lado, también mostrarán –recuperando los trabajos mencionados de principios del siglo XXI referidos a los formatos escolares y régimen académico, así como su incidencia en las trayectorias escolares-, que si bien algunas alternativas de política promovidas –CAJ, CESAJ, PIT 14/17, entre otras- representan un avance en cuanto a la trayectoria de lo/as estudiantes al “orientar los esfuerzos en promover estrategias de reingreso a la escuela (...) en pos de generar opciones al modelo institucional y al régimen vigente en las escuelas secundarias”, parecieran resultar limitadas no sólo por no haber podido modificar “la escuela regular a gran escala”. Sino también para “incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población [teniendo en cuenta] el desafío que implica la masificación del nivel a través de la incorporación de nuevos sectores sociales [en tanto] tal expansión se produjo sin que se modificara el modelo institucional, así como tampoco los contenidos, los modelos de práctica y la estructura de la formación docente” (p.160). De ahí que, recuperando algunos de estos diagnósticos que muestran los avances y limitaciones de las primeras experiencias de inclusión, se ha emprendido en algunas jurisdicciones (Río Negro, Santa Fe, CABA, Córdoba y Tucumán) nuevas políticas que, además de considerar las innovaciones antes mencionadas en torno de la alteración a la organización institucional de la escuela, buscan avanzar –teniendo en cuenta las particularidades provinciales en cuanto a su desarrollo institucional, social y económico- sobre la transformación en otras dimensiones tales como “el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores, el modo de organización de su trabajo y el tipo de formación recibida para garantizar una mejor escuela para todos/as lo/as adolescentes” (p.161).

Si bien muchas de estas alteraciones constituyen significativas evidencias del intento de la política educativa por democratizar el acceso y trayectoria por la escuela secundaria obligatoria, el ASPO y DISPO no sólo han visibilizado con mayor crudeza las desigualdades preexistentes que la atraviesan, sino también la incertidumbre de nuevas desigualdades aún difíciles de detectar y conceptualizar. De ahí que en el **punto 4.4** se reflexionará -como lo hace Núñez (2020)- acerca de las tensiones que bajo este contexto se instalan y requieren ser problematizadas; esto es, sus funciones, el lugar de las tecnologías y la relación entre lo que el autor denomina la vieja/nueva escuela.

La bibliografía seleccionada para el **punto 5** brinda información referida al *nivel superior no universitario* el cual, dada sus características de surgimiento, se relaciona con el nivel universitario. Dicha relación ha atravesado diferentes momentos, en la mayoría de los cuales es más pertinente denominarlos más que como un tramo de escolarización, como un “conglomerado” de establecimientos muy diferentes entre sí, tanto desde el punto de vista institucional como curricular. Así se comenzará a indagar, en el **punto 5.1**, el surgimiento de la educación superior “no universitaria” como esa categoría residual que se constituye a principios del siglo XX en una vía alternativa “menor” –según el propio decreto de creación- a la universitaria, dando cuenta de la conformación de dos circuitos de escolarización ligados a la situación socioeconómica de los alumnos. Quizá en ello y en el propio mandato social de formación de cuerpos militares y docentes –el primero para “alejar el peligro representado por los antiguos caudillos de las guerras civiles y de la ‘guerra’ contra el indio”; el segundo “para la misión histórica de inculcar la conciencia nacional a las/os niñas/os de todos los ámbitos de la República” (Cano, 1985:12)- pueda encontrarse algunas de las razones de su estigmatización. Si el principal cometido de estas últimas carreras era dotar a los futuros docentes de un saber oficial, de una metodología de enseñanza científicamente legitimada y de una credencial habilitante, su identidad particular se irá estructurando en torno a la “*profesión de estado*” (Birgin, 1999) sustentada en el “*ideal redentor* como sostén de la acción docente”, cuya matriz de pensamiento hegemónica lo constituirá el movimiento normalista (Birgin, Duschatzky y Dussel, 2000).

A pesar de esta estigmatización en su mandato social, la educación terciaria va registrando un crecimiento significativo (Ficha de cátedra, 2021), siendo el primer proceso de expansión el período comprendido entre el gobierno peronista hasta el golpe de estado de 1966, el cual es llamado “*masificación de la educación superior*”. Dicho mandato será objeto de reformas parciales, pero es la que se inicia con el *Onganiato* (1966-1970) que puede considerarse clave en su reforma: el pasaje de la formación de maestros del nivel secundario al terciario a fines de la década del ‘60. Esta terciarización, que coincide con la pérdida del carácter terminal por el que fueron fundadas las escuelas medias normales, constituyó el fin de la *era normalista*. En tal sentido, el texto de Méndez y Vusinick (2016) pone en evidencia cómo la identidad lograda condensa una pluralidad de sentidos que reaparecerán cuando la realidad impacta en temas como el trabajo docente, la cuestión salarial, la formación, su valoración social como mediador del contrato estado-sociedad-educación.

Aquella expansión, así como la que se produce entre los años 1973 y 1976 producto, entre otras causas, de la ampliación de la matrícula de la escuela secundaria y la demanda social por más cantidad de años de escolarización, genera una multiplicación de títulos o credenciales que, vinculada al mercado de empleo, provoca un *doble proceso de valorización y desvalorización* de los mismos (Cano, 1985). Sin embargo, ni esta ni otras modificaciones han sido suficientes para otorgarle mayor prestigio social a sus instituciones formadoras, que siguen constituyendo esa opción alternativa “menor” de educación superior sea por considerarse una carrera corta, una

salida laboral relativamente segura y estable, por los bajos salarios o por la deslegitimación de la cultura escolar.

En la década del '80, el sistema de educación superior experimentó un notable crecimiento que fue acompañado por indicios de deterioro en el nivel académico de las universidades, como resultado de procesos en los que incidieron las políticas autoritarias de vaciamiento de los claustros docentes y la censura de los años '70, el progresivo relajamiento de los sistemas de selección, la insuficiencia de recursos y su uso poco eficiente. Desde la llegada al gobierno de Alfonsín en 1983 las primeras medidas, como el Decreto n° 148/83, a la par que derogaba las leyes y restricciones dictadas por los militares, fijaba un proceso de "normalización" de las instituciones universitarias, a través de la puesta en vigencia de los estatutos aprobados antes de 1966. También se acordaron los primeros programas con financiamientos de organismos internacionales como el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) que incluía –entre otros componentes- aquel que será tan discutido en los años posteriores como el Sub-proyecto 06 de Evaluación Institucional; el cual luego, casi al finalizar la década del 90 alcanza al terciario no universitario.

A fines de la década comienzan a surgir requerimientos para desempeñarse en tareas relativamente nuevas que, al no ser atendidas por las universidades, fueron creadas en el ámbito no universitario. Esto ocurrió, en especial, con la necesidad de formación de técnicos para informática, turismo, hotelería y gastronomía, nuevas profesiones paramédicas y de asistencia social y otras vinculadas con nuevas tecnologías de la información y comunicación, tanto de carácter productivo como de gestión.

El **punto 5.2** focaliza el análisis en las carreras de *formación docente*, dado que las mismas son más de la mitad de la oferta brindada y de la matrícula que posee el nivel (Ficha de cátedra, 2021), como así también porque están fuertemente imbricadas al proceso histórico de constitución de las escuelas argentinas. Así, se indagará cómo los institutos superiores se van constituyendo en los principales proveedores de maestros y profesores de cada provincia para sus propios sistemas educativos, entre cuyas características institucionales pueden señalarse su carácter endogámico y su "mimetización" con el nivel para el que forma (Birgin, Duschatzky y Dussel, 2000: 22). Se generan de este modo culturas profesionales diferentes que contribuyen a reforzar esa especificidad en las matrices históricas de los niveles del SEA, en este caso de la educación superior. Rasgo que puede dar cuenta -en parte- del porqué se diferencia de la formación de docentes brindada por el nivel universitario.

Esta cuestión se torna aún más problemática si se tienen en cuenta aquellas modificaciones en las condiciones de trabajo docente en el contexto de la globalización y sus paradojas (tal como se ha trabajado en la Unidad I, donde la prevalencia de la lógica del mercado introduce y legitima al interior de la cultura escolar nuevos sentidos y nuevas regulaciones que modifican también los fundamentos de la formación). Aquí se torna necesario retomar los momentos reformistas que se vienen trabajando, haciendo especial hincapié en las políticas de formación y capacitación docente. Así se analiza, en el primero, la memoria de gestión del entonces denominado Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (MEJ, 1989), así como la Reforma Dumon, las cuales apuntaron a un nuevo perfil del docente, a su capacitación permanente a través de la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente (INPAD-decreto n° 1709/87) y a la ampliación de la carrera de magisterio con un tronco común en su formación inicial. Específicamente se trabajará las razones esgrimidas para el diseño de un nuevo currículo para la enseñanza de *Maestros de Educación Básica* (MEB, Res. N° 530/1988), aún alejado de la visión mercantilista de las reformas neoliberales que ya

estaban instrumentándose en Europa y América del Norte. En dicho diseño se articulan discursos internacionales de jerarquización y profesionalización de la actividad docente y nacionales de democratización de su práctica y vínculo con las/os estudiantes, así como de recuperación de una identidad de origen –normalista- que se consideraba perdida desde la Reforma del Onganiato (Méndez, 2021).

En el segundo momento, se observa el avance hacia el encuadre legal que le otorga la *Ley de Educación Superior* de 1995 (actualmente vigente); prescripción que por primera vez regula el conjunto de las instituciones universitarias y no universitarias, tanto del ámbito público como privado. Se analizará cómo y por qué el objetivo del mejoramiento de la calidad de la formación y capacitación de las/os docentes se constituye en uno de los focos centrales del proceso de reforma educativa, brindándose información sobre las políticas de capacitación que, durante los años '90, fueron organizadas, reguladas y financiadas a través de la *Red Federal de Formación Docente Continua* (creada a partir del art. 53° g de la Ley Federal). En ella los institutos de educación terciaria asumen un nuevo papel “formador” de sus graduados, transformándose en los principales oferentes, sin desconocer la importancia de las universidades, quienes a pesar de haber participado con un menor porcentaje de cursos poseen una significativa relevancia dado "su mayor tamaño y la diversidad de equipos capaces de asumir acciones de capacitación" (Serra, 2001:29). Asimismo, se analiza la capacitación docente en el contexto de la reforma educativa bonaerense, observándose cómo se van planteando nuevos polos de identidad docente que se manifiestan en la tensión entre la «dislocación» de la autoridad del maestro y la apelación a la profesionalización (Vezub, 2005).

Llegada la década de 2000, en el marco del Consejo Federal de Educación se reinstala en la agenda educativa la necesidad de asumir la formación docente como una cuestión nacional de carácter prioritario y estratégico, pudiéndose interpretar como un nuevo movimiento centralizador. La *Ley de Educación Nacional* consolida este carácter de renacionalización al abandonar esa idea de un sistema integrado de educación superior de los '90 y con el propósito de “cohesionar y regular la formación de maestros y profesores en todo el país” se crea en el año 2007 el *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFOD-art. 76 de la citada Ley) (Piovani, 2013). Este organismo nacional despertó inicialmente la reacción de las universidades nacionales, no sólo por entender el desconocimiento de su histórica trayectoria formadora –principalmente de los profesores- en la elaboración del *Plan Nacional de Formación Docente*, sino por considerar los riesgos de profundizar la tradicional segmentación de ambos subniveles del sistema educativo (Giovine y otras, 2008).

Las nuevas estrategias de política diseñadas para el quinquenio 2012-2016 (CFE, 2012) continuaron reafirmando la concertación federal en el gobierno, estructura, diseño curricular y evaluación de la calidad del nivel, direccionado por el estado nacional. En el marco de estas políticas se formuló el *Programa Nacional de Formación Permanente* (CFE, 2013), siendo su objetivo promover el derecho de las/os docentes a su desarrollo profesional. Sus notas distintivas son: universal –es para todos las/os docentes de todos los niveles y modalidades-, centrado en la escuela -como ámbito de producción de saberes pedagógicos y de transformación de las prácticas-, gratuito -rompiendo una lógica mercantilista de la capacitación-, federal -resolución con voto unánime de las provincias- y con acuerdo paritario -los cinco gremios docentes acuerdan que es una respuesta a una demanda histórica-. Para su concreción se propuso dos componentes de trabajo en forma complementaria. El primero de ellos es el institucional -centrado en la unidad escuela con una duración de tres años- y con instancias de trabajo entre directivos y supervisores, y entre equipos docentes. El segundo componente atiende a

las prioridades formativas vinculadas a los objetivos del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente* destinado a docentes en ejercicio, recién iniciados o con diferentes grados de antigüedad.

Así es como durante el año 2007, la Provincia avanza en la especificación de esta reforma sustentada en el rediseño curricular –al extender la carrera docente a cuatro años de duración bajo el propósito de equiparar los planes de estudio de la formación del Magisterio y de los Profesorados para su mayor jerarquización, el impulso a la educación técnica y el fortalecimiento de una gestión más democrática, así como en los lineamientos políticos de descentralización, equidad, calidad e institucionalización de la capacitación y actualización docente (Informe de la Legislatura, 2007). En el marco de la reforma curricular cobra fuerza la noción de horizontes formativos, distanciándose de las ideas de “competencias”, “perfil” y “rol” docente. Los horizontes promueven la construcción de maestros como “profesionales de la enseñanza” como “pedagogos” y “trabajadores de la cultura”, reconociendo una dimensión histórico-prospectiva y constructiva, que busca resaltar como núcleo fundante de la formación docente a la enseñanza, anclada en una dimensión histórica y sociocultural (DGCyE, 2007).

Para interpretar esta reforma de la formación docente bonaerense, según Senén González (2003) “con sello propio”, en primer lugar, se retomarán las características sociodemográficas de la Provincia, como así también se analizará la dimensión cuantitativa del nivel con respecto a indicadores educativos y carreras que ofrecen las instituciones actualmente (Caderosso y Schoo, 2011; Ficha de cátedra, 2021). En segundo lugar, se indagará una selección de normativas derivadas del nivel superior que avanza –a través de la descentralización de los niveles de intervención regional y distrital- en el planteamiento y desarrollo de unidades de gestión (organismos colegiados) que buscan fortalecer una política más democrática y participativa, convirtiéndose en instancias intermedias entre los institutos y el nivel central (Res. n° 5044/05). Ello se complementa con la creación de un órgano colegiado asesor de gobierno institucional por cada instituto de educación superior, el *Consejo Académico Institucional*, intentando responder a lo establecido por la LEP (artículos 16 y 30), en cuanto a los objetivos de fortalecer una ciudadanía comprometida con valores éticos y promover la producción y socialización del conocimiento (Res. n° 4044/09). Asimismo, con la creación del *Consejo Provincial de Educación Superior* el gobierno provincial buscará avanzar en el asesoramiento sobre los lineamientos y acciones de la política educativa, otorgando en él representación a directores, docentes, no docentes y estudiantes (Res. n° 4042/09). Por último, la reforma realizada en el Régimen Académico de las/os estudiantes de los institutos superiores de formación docente y técnica de la provincia de Buenos Aires reafirmará o dejará de lado algunas de estas cuestiones, así como avanzará en otras que pretenden ser innovadoras. En el anexo 2 de la Res. n° 1639/17 se pauta que “se incluirán dispositivos de acompañamiento de docentes noveles, a través de conformar un equipo institucional integrado por un miembro del equipo de conducción del establecimiento donde el alumno-docente se desempeña y docentes formadores del campo de la práctica”. Esta modalidad de reconocimiento de la práctica se podrá requerir voluntariamente por el alumno – docente en ejercicio, solo a partir de haber finalizado el tercer año de la carrera que cursa.

En el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional y Deportes, elaboró el documento “Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades” con orientaciones para la construcción del nuevo modelo de aprendizaje, orientado a contribuir en la mejora de la práctica

docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la gestión institucional del sistema educativo. El mismo plantea una organización curricular de la enseñanza y la evaluación en torno a capacidades consideradas centrales: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, y Compromiso y responsabilidad. En la misma sintonía, el CFE aprobó el Plan nacional de Formación Docente 2016-2021 mediante el cual se crea el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Res. CFE n° 337/18). Menciona como capacidades generales “dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de las/os estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo” (p. 4).

Pese a las reformas, este nivel y los propios docentes siguen tensionados entre el llamado a convertirse en los “protagonistas del cambio” y a la vez depositarios de nuevas políticas, encuadres normativos y estructuras burocráticas que parecieran intentar, desde la centralización de sus mandatos, repensar el *sentido común* y el espíritu civilizador que otrora caracterizó la docencia en tanto oficio vinculado al apostolado y sacerdocio, siempre reñido con esa otra manera de ser considerados como trabajadores de la educación. Sin embargo, pareciera que la fragmentación de las experiencias docentes no es un rasgo de la desprofesionalización del oficio. Más bien ello refleja la complejidad de una realidad escolar que incluye a los formadores y a los futuros docentes, y que demanda –como sostienen Tedesco y Tenti Fanfani (2004)-, “de políticas articuladas en tres dimensiones básicas: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema de recompensas materiales y simbólicas que se ofrecen” (p.95).

De ahí que el **punto 5.3** invita a repensar esa identidad docente que se fue configurando históricamente alrededor de las figuras del funcionario público, del profesional experto, del trabajador de la educación y del intelectual portador de una hibridez discursiva de la que quedan pocos resabios de su raíz normalista. Actualmente la identidad de las/os docentes y su formación no puede aislarse de al menos tres dimensiones: el perfil que orienta la formación, su trayectoria e inserción laboral, y cómo dicha identidad es interpelada por las nuevas culturas de las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes, de sus familias y de los sentidos que se otorguen a -y se generen en- la *cuestión escolar*. En este escenario de reconstrucción identitaria, si bien el estado-nación con la constitución de la figura del docente redentor heredada del normalismo no desaparece, surgen nuevas formas de redención articuladas en torno a la “profesionalización” (tal como se analiza en Vezub), así como a los contextos en el marco de la debilidad instituyente trabajada desde la Unidad I: “son los referentes comunitarios, locales en el circuito público e institucionales en el confesional, los que marcan la identidad” (Birgin, Duschatzky y Dussel, 2000:98). Así se recupera la hipótesis referida a la incidencia que ha tenido el quiebre del ideal público educativo sobre el sistema de formación docente en Argentina con implicancias, no sólo sobre las instituciones formadoras, sino además sobre la construcción de las identidades docentes (Poliak, 2009).

De ahí que se focalice el análisis en el creciente proceso de heterogeneización del tradicionalmente denominado “cuerpo docente”. Los resultados obtenidos por la investigación de Poliak (2009) dan cuenta de la disparidad de criterios que las escuelas con diferentes culturas institucionales sostienen para imaginar un perfil de *profesor ideal*. Criterios que recorren un amplio espectro desde el “compromiso y la entrega” en las escuelas más desfavorecidas, hasta el “bilingüismo y la actualización en el exterior”

en el caso de las escuelas de sectores privilegiados y de élite. Esta fragmentación del campo del profesorado muestra –más allá de las históricas diferencias en la “tarea de enseñar” entre los diferentes tipos de escuelas y modalidades- la configuración de nuevas dinámicas donde parecería que “no caben posibilidades de nexos o pases entre sus profesores” (p. 292). En la actualidad el ser docente de una institución “no garantizaría” el desarrollo del mismo perfil en otra; evidencia que estaría mostrando un quiebre en la histórica relación formación docente-práctica docente. Del mismo modo – y como ha sido trabajado en el punto 4- este proceso se afianza en aquellas identidades que se van constituyendo alrededor de experiencias alternativas como –entre otras- los Bachilleratos Populares. Tal como señala Gluz (2013), éstos en sus luchas y disputas por el reconocimiento buscarán conformar autónomamente un cuerpo docente comprometido con su proyecto político; objetivo difícil de lograr o garantizar por la tradicional vía del acceso formal y listado de cargos.

Según Birgin y De Marco (2021), las políticas diseñadas desde 2003 se han disputado los núcleos de sentido en la formación docente inicial. Por ello, el artículo se centra en ello haciendo una distinción -aunque con la permanencia de tensiones- entre el período 2003-2015 y 2015-2019, que “al entramarse con lo que deje la pandemia del COVID-19 deberá tomar nota de los rasgos de época que impregnaron el ámbito educativo como las aceleraciones en la hibridación entre la cultura escolar y digital, la oclusión del carácter separado de lo escolar, la profundización y visibilizaciones de las desigualdades, y la creación de otras nuevas vinculadas con la conectividad y los artefactos tecnológicos digitales y su uso (p.21)” (**punto 5.4**).

Con el tratamiento de esta última unidad se arriba a la concreción del **objetivo terminal** de la asignatura. Por esta razón se sugiere leer la totalidad del programa, así como recuperar las recomendaciones metodológicas trabajadas durante el desarrollo de la cursada. Con respecto a la presente unidad, se recomienda:

En el marco de lo trabajado en los informes de las unidades I y II, resignificarlos incorporando la especificidad de uno de los niveles del SEA. Es decir, centrarse en la caracterización de sus formatos y culturas institucionales, a fin de observar cómo se gestiona el proceso de cambio y la particular articulación que asumen los planos macropolítico y micropolítico en el mismo (punto 1).

- De este modo, se pretende rescatar las distintas "*matrices históricas*" que fueron configurando los mandatos y contratos fundacionales de la educación inicial, primaria, secundaria y terciaria en Argentina y le otorgaron -y otorgan, más allá de las modificaciones nominales- un sentido distintivo a cada una de ellas. Es este «sello peculiar» lo que les permite procesar a las instituciones escolares de manera diferencial y particular los procesos de cambio y las propuestas de reforma que se pretenden instalar desde la cúspide del sistema.
- Identificar los principales componentes de su formato y aquellos elementos del entramado cultural de las instituciones escolares a partir de la reconstrucción de la génesis, problemáticas y modificaciones de cada nivel, permitirá reflexionar acerca de algunas cuestiones de la dimensión institucional, tales como: ¿Qué ocurre con esa heterogeneidad cultural que caracteriza al espacio escolar en este momento en el que pasa a ser, desde los discursos reformistas, el centro generador del cambio esperado? Más particularmente:

- ❖ ¿El actual marco legal del SEA y SEB, qué redefiniciones y permanencias registra en relación al proyecto educativo de los '90?
- ❖ ¿Qué papel juegan las identidades docentes, los formatos y culturas escolares en las propuestas de reforma? ¿Podemos hablar de una real

modificación de los mismos? ¿Cómo se resignifican esas propuestas al interior de cada nivel? ¿Cómo se modifica y fragmenta la experiencia escolar de las/os docentes, alumnas/os y la alianza escuela - familia?

- ❖ ¿Las experiencias alternativas logran modificar algún componente de ese núcleo duro de alterar? ¿En qué medida? ¿Cómo?
- ❖ ¿Qué alteraciones ha ocasionado la pandemia y cómo se intensifican las brechas escolares y sociales?

- Por último, centrar el análisis en los formatos y en la dimensión institucional del nivel seleccionado por las/os alumnas/os es lo que direccionará el tema a ser expuesto en el examen final como requisito de aprobación de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

***Para el punto 1**

- VINCENT, G. ; LAHIRE Y THIN (1994) «Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire» en Vincent, Guy (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Traducción: Leandro Stagno, UNLA, La Plata.
- SANTOS CASAÑA, L (2010) “Políticas educativas y formatos escolares” en *Políticas Educativas PolEd*. Porto Alegre. <http://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/27003>
- TIRAMONTI, G. (2011) “Escuela media: la identidad forzada” en Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO-Homo Sapiens. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia presentada en el Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa, Santa Rosa.

***Para el punto 2**

- BAKER, B. (2000) “La «infancia» en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses” en Popkewitz y Brennan (comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares – Corredor, Barcelona, pp.139-145 (*).
- CARLI, S. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en Carli (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires. (**).
- CARLI, S. (2005) *Niñez, pedagogía y política...* Op.cit.
- PITLUK, L. (2013) *Las prácticas actuales en la Educación Inicial: Sentidos y sinsentidos. Posibles líneas de acción. La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificidad del trabajo en las aulas*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe.
- MYERS, R. (1995) “La Educación Preescolar en América Latina: El estado de la práctica” en *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) N° 1.*: <http://www.preal.cl>.
- UNICEF-ARGENTINA (1994) *El nivel inicial en la República Argentina*. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2002) “Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar” OEI. Presentado en el *IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*, La Habana, Cuba.
- PENCHANSKY DE BOSCH, L. y SAN MARTIN DE DUPRAT, H. (1995) *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Colihue, Buenos Aires.

Parte I: cap. 2 y 3.

- FRABBONI, F. (1984) *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel, Madrid. Puntos 1 y 3.
- KANTOR, D. (1989) "Acerca de la autoridad docente en el jardín de infantes" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 1, N° 1, Agosto.
- HARF, R. Y OTROS (1996) *El nivel inicial. Aportes para una didáctica*. El Ateneo, Buenos Aires. Cap. 1 y 2.
- DIKER, G. (2001) "Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias". *Biblioteca digital de la OEI*. <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>, pp. 1-21.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- HULTQVIST, K. (2000) "Una historia del presente sobre el bienestar de los niñas/os en Suecia: de Fröebel a los actuales proyectos de descentralización" en Popkewitz y Brennan (comp.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares – Corredor, Barcelona.
- KLIKSBERG, B. (2008) "Difícil ser niño" en *Barómetro de la deuda social de la infancia. Observatorio de la Deuda Social Argentina* Departamento de Investigación Institucional. Pontificia Universidad Católica Argentina 2004-2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia, pp.24-25.

Documentos oficiales

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2006) *Historia de la educación inicial*. DEI. Portal ABC.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES *Resolución n° 5170/2009*: Salas maternas: madres, padres, hermanos/as, mayores, todos en secundaria. <https://bejomi1.files.wordpress.com/2009/07/resol-5170-de-2009.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 174/2012*: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación".
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 233/2015*: Apoya la decisión del Poder Ejecutivo Nacional de incorporar a la Educación Obligatoria la sala de cuatro (4 años).

*** Para el punto 3**

- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación...* Op. cit. Cap. I y II.
- IÑIGUEZ, A. (1996) "La inversión en educación...". Op. cit.
- EZPELETA, J. (1991) *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. CEAL, Buenos Aires. Cap. 8.
- UNICEF/INDEC (1990) *Infancia y pobreza en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires, Cap. IV: punto 4 y Cap. VI: punto 4.
- HUARTE, G.; GIOVINE, R., MARTIGNONI, L y VAN DER HORST, C. (1998) "El tercer ciclo de la Educación General Básica bonaerense: ¿encuentro de dos mundos?" en Corbalán, A. y Russo, H. *Educación, actualidad e incertidumbre*. Espacios en Blanco, Serie Investigaciones, Tandil.
- CARDELLI, J. y DUHALDE, M. (1997) "El tercer ciclo de la EGB... ¿es posible?" en *Revista Novedades Educativas*, Año 9, N° 80.
- MILTON, N. y TOMBESI, G. (1997) "Reorganización institucional del tercer ciclo. Alternativas de construcción de la EGB en los servicios educativos de la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Espacios en Blanco*, N° 5-6, Junio,

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- TURULL, F. (2001) *La matrícula de educación común: análisis de su evolución en los primeros años de implementación de la Ley Federal. 1996-2000*. Documento N° 14. Estudios especiales. Ministerio de Educación de la Nación/Instituto para el desarrollo de la calidad educativa. www.diniece.me.gov
- ÁLVAREZ, M.; GARDYN, N.; IARDELEVSKY, A.; Rebello, G. (2020) “Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina” en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9>
- SAFORCADA, F. y BAICHMAN, A. *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS24 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. CLADE, São Paulo. Capítulo 1.

Documentos oficiales

- ALBERGUCCI, R. (1997) *Enseñanza agraria y técnica en la transformación educativa*. Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN, La Plata. Pp. 4-12.
- CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1998) *La compensación. Orientaciones para su implementación*, La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 4947/95*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 1856/9*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 8588/96*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 1816/98*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 7574/98*.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000) *El tercer ciclo de la EGB desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar*. Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigación educativa, Buenos Aires, abril.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2002) *Prioridades bonaerenses...* Op.cit.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 174/2012: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*”.

* Para el punto 4

- GALLART, M.A. (1984a) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII N° 330, Marzo.
- GALLART, M.A. (1984b) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII, N° 331, Abril.
- TEDESCO, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar,

- Buenos Aires.
- VERA GODOY, R. (1979) "Disyuntivas de la educación media en América Latina". UNESCO/PNUD DEALC/19, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa...* Op. cit. Cap. IV, V, y VII.
- KRAWCZYK, N. (1989) "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 1, N° 1, Agosto, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. y FUMAGALLI, L. (1993) "Informe sobre fracaso escolar" DGEyC, La Plata.
- BRASLAVSKY, C. (1991) "El colegio secundario. Para qué y para quién" en *Revista Ciencia Hoy*, Vol. III, N° 14, Julio/Agosto.
- BRASLAVSKY, C. Y TIRAMONTI, G. (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Introducción y Conclusión.
- TIRAMONTI, G. (1993) "El nivel medio del sistema educativo argentino". *Serie de Documentos e Informes de Investigación* N° 153, Agosto, FLACSO/Argentina, Introducción, cap. III, VI y VIII.
- LLOMOVATTE, S. (1990) "Educación Media y trabajo en Argentina" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 2, N° 3/4, Noviembre.
- TIRAMONTI, G. (1995) Las escuelas medias argentinas: entre el cambio y la resistencia. *Serie de Documentos e Informes de Investigación* N° 189, Septiembre, FLACSO/ Argentina, Cap. III y IV.
- MACEDO, B. y KATZKOWICZ, R. (2001) *Educación Secundaria: Balance y prospectiva*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de apoyo. UNESCO, Santiago de Chile (**).
- MIRANDA, E. (2013) "De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria" en *Revista Espacios en Blanco* N° 23, Junio, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- KREMENCHUTZKY, S. y equipo (1995) "Nivel medio: ¿repetencia-fracaso-deserción?" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 12, Julio.
- TURULL, F. (2001) *La matrícula de educación común...* Op. cit.
- FILMUS, D. (2001) "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente" en Braslavsky, C. (Org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. UNESCO-IIPE. Santillana. Buenos Aires.
- FERNANDEZ, L., FINOCCHIO, S. y FUMAGALLI, L. (2001) "Cambios en la educación secundaria en la Argentina" en Braslavsky, C. (Org.) *La educación secundaria...* Op.cit.
- POLIAK, N. (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" en Tiramonti (comp.) *La trama de la desigualdad...* Op.cit.
- FILMUS, D. y MORAGUES, M. (2003) "¿Para qué universalizar la educación media?" en Tenti Fanfani (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. UNESCO-IIPE, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnas/os y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana, Buenos Aires, pp. 11-22.
- TENTI FANFANI, E. (2003) "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en Tenti Fanfani (comp.) *Educación media para todos...* Op.cit.
- REGUILLO, R. (2006) "Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en configuración" (Versión preliminar) en el *Seminario Internacional Nuevos*

- tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera*". IPE-UNESCO/Fundación OSDE, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L. (2012) "Experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza". En Manzione, M.; Lionetti, L. y Di Marco, C. (ed.) *Educación, infancia y juventud. Enfoques interdisciplinarios en diversos contextos políticos y sociales*. La Colmena. Buenos Aires.
- LLINÁS, P (2011) "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (incommovible) forma de la escuela secundaria" en Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar...* Op. cit.
- TORRES MOLINA, J. (2012) "Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales". En *Question*, Vol. 1, N° 34 (Otoño), IOM/UNLP, La Plata.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada...* Op. cit. (**).
- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de reingreso" en Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*". FLACSO Argentina/Homo Sapiens, Buenos Aires.
- TERIGI, F. Y OTRAS (2013) "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala" en *Revista del IICE/13*, Buenos Aires.
- GOROSTIAGA, J. (2013) "Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes" en Pini y otros *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Aiqué, Buenos Aires.

Documentos oficiales

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1991) "Programa: Transformación de la Educación Secundaria" *Serie: Plan de Transformación Educativa*. N° 1 y 2, Buenos Aires.
- ALBERGUCCI, R. (1996) *La educación polimodal*. Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- ALBERGUCCI, R. (1998) *La formación de profesionales de la educación y el desafío de la transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2002) *Prioridades bonaerenses...* Op.cit.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN *Resolución N° 1442/04*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Disposición N° 823/03*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Resolución N° 1049/05*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Disposición N° 1/05*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Resolución n° 306/07 y Anexo 1 www.abc.gov.ar* .
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2009) Resolución 5170: Salas maternas: madres, padres, hermanos/as, mayores, todos en secundaria. <https://bejomi1.files.wordpress.com/2009/07/resol-5170-de-2009.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 103/2010*: "Propuestas de

inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria” (Anexo I).

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 174/2012: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”.*

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN *Resolución n° 355/2019. Aprobación de los lineamientos comunes para la organización e implementación de ofertas formativas entre la formación profesional y secundaria para jóvenes de 15 a 18 años.*

*** Para el punto 5**

CANO, D. *La educación superior en la Argentina...* Op. cit. Pp. 19-22 y 104-109.

CANO, D. (1987) "El sistema educativo en la transición democrática: la educación superior" en *Educación Argentina*. UNCPBA, Tandil.

BIANCHETTI, G. (1994) "Una metamorfosis doctrinaria: los fundamentos neoliberales de la política educativa actual" en *Revista Argentina de Educación*, N° 21, Julio, Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires. Cap. II.

DAVINI, C. (1991) "Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano" en *Revista Argentina de Educación*, N° 15, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. y otros (1993) *La formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

MORGADE, G., SIMON, J. y GREGO, M. (1994) "La formación docente: un debate pendiente. Apuntes sobre un encuentro de educadores" en *Revista Argentina de Educación* N° 21, Julio, Buenos Aires.

PENCHANSKY DE BOSCH, L. y SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. *El nivel inicial...* Op. cit. Parte IV: cap. 8.

PAVIGLIANITI, N. y otras (1996) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Pp. 106-112 y 115-122.

BEECH, J. (2004) "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente" en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, N° 12.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) "Formación y capacitación docente: interrogantes frente a la reforma" en *Revista Novedades Educativas*, Año 9, N° 80, Agosto.

BIRGIN, A. y DUSCHATZKY, S. (1995) "Problemas y perspectivas de la formación docente" en *Revista Novedades Educativas*, Año 7, N° 53, Dossier: Condicionantes de la calidad educativa, Mayo, Buenos Aires.

MISURACA, M. (2003) "Política de acreditación institucional para la formación de docentes: entre el disciplinamiento y la legitimación". Ponencia presentada en el *Coloquio Nacional A Diez Años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?* Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

CAMILLONI, A. (coord.) (2000) *Diseño del Sistema de Educación Superior*. Documento Preliminar, Buenos Aires.

DIKER, G. (2001) *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica*. OEI. <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf> Pp.21-30.

TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E. (2004) "Nuevos maestros para nuevos estudiantes" en *AAVV Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL-BID, San Marino. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. Y STEINBERG, C. (2007) *Hacia un mayor conocimiento de*

las/os docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de las/os docentes de Argentina, Brasil y México. IPE –UNESCO. Buenos Aires. Mayo. <http://www.iipebuenosaires.org.ar>

BIRGIN, A. (2020) “Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente”. En Dussel, I, Ferrante, P y Pulfer, D. (Comp) *Pensar a la educación en tiempos de pandemia...* Op. Cit.

Documentos oficiales

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1993) "Nivel Terciario". *II Jornadas de Perfeccionamiento Docente*, La Plata.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución 36/94. Anexo: Documentos para la concertación. Serie A-9.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución 52/96. Anexo: Documentos para la concertación. Serie A-11.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución 63/97. Anexo: Documentos para la concertación. Serie A-14.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución 238/05. Anexo: Documentos para la concertación. Serie A-23.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2007) *Resolución n° 306/07 y Anexo I.* www.abc.gov.ar

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución n° 167/2013: Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Anexo).

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución n° 316/2017: Anexo: *Plan de acción 2017-2021 del Programa Nacional de formación permanente «Nuestra Escuela».*

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN Resolución n° 347/18: *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC).*