**¿La escuela que queremos?: Construcción discursiva de *‘‘la inclusión’’* en la ‘‘Secundaria del Futuro’’**

Micaela Rosales

Profesora en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) - Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA)

Correo electrónico: [micaelalilianarosales@gmail.com](mailto:micaelalilianarosales@gmail.com)

Eje problemático: 5- Política, ideología y discurso

**Introducción**

Este trabajo se propone analizar la construcción discursiva de *‘‘la inclusión’’* en el proyecto educativo para el nivel medio de CABA llamado ‘‘Secundaria del Futuro’’ (SF). Desde una perspectiva que anuda la teoría althusseriana de la ideología con el análisis materialista del discurso, el objetivo es interrogar las significaciones posibles de identificar en el sintagma *‘‘la inclusión’’* y sus tendencias ideológicas en una coyuntura neoliberal. Con este fin, se relevaron documentos y audiovisuales del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA (MEGC), así como estudios anteriores que problematizan *‘‘la inclusión’’* educativa como cuestión de política pública, los cuales fueron tratados desde su materialidad textual. Este análisis permitió reconstruir diferentes tramas históricas de las políticas públicas educativas e identificar distintas tendencias ideológicas al interior de cada una. En este complejo tejido se inscriben los alcances y límites de la SF.

Este trabajo es resultado de la investigación desarrollada en mi tesina de grado, la cual busca aportar una mirada singular sobre los procesos de circulación y debate de proyectos de políticas públicas, en este caso de una política educativa en el ámbito de CABA. En el análisis de estos procesos es posible rastrear marcas temporales de un tiempo que no coincide con el del presente pero que permite identificar las huellas de tramas ideológicas dominantes que conforman un terreno propicio para determinados proyectos.

En primer lugar, se realizará un breve recorrido histórico acerca de las políticas educativas desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, buscando desmontar la evidencia que supone el sintagma *‘‘la inclusión’’*,situándolo en una coyuntura y formación social específica. Por otro lado, se problematizará la construcción de una determinada idea de *comunidad* puesta en marcha por la SF, así como la configuración de un cierto repertorio de subjetividades posibles que pone a disposición, además de analizar y poner en tensión esos discursos y prácticas excluyentes que habitan en el discurso de ‘‘la inclusión’’ en la SF.

**La inclusión en las políticas educativas argentinas: un recorrido histórico**

Desde el momento en que la educación fue concebida en nuestro país como objeto de Estado, los discursos acerca de *‘‘la inclusión’’* han estado presentes en las políticas educativas, siendo uno de los principios fundantes de la escuela moderna argentina[[1]](#footnote-1).

Con la consolidación del Estado Liberal Oligárquico en la segunda mitad del siglo XIX, el Estado asumió la tarea educadora con una función fuertemente vinculada a lo político pues entendía, en una época marcada por la inmigración, que la escuela debía ser *neutral* para dar cabida a todos los habitantes y para ello debía mantenerla bajo una férreo control (Puiggrós, 2003). En este período el sistema educativo buscó la formación de *ciudadanos argentinos*: la educación era vista como una herramienta civilizadora que buscaba *incluir* a la masa de inmigrantes bajo el modelo del *ciudadano argentino*[[2]](#footnote-2). Es así que *‘‘la inclusión’’* emerge como una política educativa necesaria para homogeneizar la población y educar la mano de obra construyendo un cierto modo de subjetividad, en tanto que estos discursos sobre *‘‘la inclusión’’* se inscriben en formaciones ideológicas que operan naturalizando esta enfatización en el proceso de nacionalización de las masas inmigrantes para lograr su disciplinamiento y acatamiento a la ideología dominante. De esta forma, estos discursos buscaban el ordenamiento de la sociedad *ubicando* a cada grupo en el rol que debía cumplir.

Esta concepción de la educación se modifica con el advenimiento de los dos primeros gobiernos peronistas[[3]](#footnote-3). Durante este período el Estado puso énfasis en dar respuesta al problema de la exclusión y marginalización educativa mediante una política de educación técnica, poniendo el foco en la clase obrera y los sectores populares, es decir, aparece como una necesidad la intervención del Estado para garantizar *‘‘la inclusión’’* de esos sectores. Asimismo, se buscaba darle una activa participación a la escuela en la vida social, cuyo factor más eficiente era el trabajo (Bernetti y Puiggrós, 1993). De este modo, existe entre educación y trabajo un fuerte vínculo en el que el Estado es un actor esencial ya que interviene llevando a cabo planes educativos para la formación laboral como eje central de su política. En este período se hace hincapié en la formación y el trabajo para promover la inserción laboral de los jóvenes que, a su vez, impactaría en el fortalecimiento de la industria nacional.

Los discursos sobre *‘‘la inclusión’’* parecen funcionar en esta etapa interpelando a los jóvenes como ‘‘sujetos trabajadores’’, pues las políticas de estado se orientan a la inserción laboral de los ‘‘hijos de la clase obrera’’ en las fábricas, para lo que se dispusieron políticas educativas volcadas al desarrollo de la educación técnica. En este sentido, el discurso de *‘‘la inclusión’’* es producto de formaciones ideológicas que operan formando desde las escuelas la mano de obra en relación al modelo económico nacional. De este modo, persiste la construcción de un discurso en el que se reproducen las relaciones de producción de la formación social capitalista: se inculca a cada grupo el lugar que debe ocupar en la sociedad en tanto que *‘‘la inclusión’’* funciona como dispositivo para insertar a los ‘‘hijos de la clase obrera’’ en las fábricas, a diferencia de la educación secundaria ‘‘tradicional’’ que continúa en su objetivo de formar a las élites dirigentes. No obstante, a diferencia del período antes observado, al considerarse en esta etapa a la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado, el acceso a la educación secundaria se vuelve más democrático pues se concibe a los estudiantes como sujetos de derecho.

Ya con el advenimiento de la dictadura, en la década de 1970, y a lo largo de toda la década de 1990, se implementan políticas educativas desde una lógica técnico - administrativa, a partir de la que los sujetos dejan de ser concebidos como sujetos de derecho. Esta lógica materializa un discurso en el que cualidades como la *autonomía*, la *flexibilidad*, la *responsabilidad individual* y la *capacidad de competencia para la obtención de resultados* son las que conducen al *éxito*. Durante este período adquieren protagonismo las corrientes que manifestaban como causas de la crisis del Estado de Bienestar la intervención de un estado burocrático e ineficiente que restringía la libertad individual así como las fuerzas del mercado. Por ello, como respuesta a la crisis se planteaba volver al estado mínimo, al mercado y al individuo (Feldfeber, 1997). Estas ideas se continuaron en la reforma educativa implantada en la década de 1990, período en el que se aplicaron medidas que tenían por objeto descentralizar el sistema educativo, elaborar sistemas de evaluación de calidad, promover políticas de incentivo en función de la productividad docente, asignar los recursos de acuerdo a criterios de equidad y eficiencia, entre otras (Feldfeber, 2000). Estos cambios en materia de educación buscaban establecer nuevos criterios de gestión en el sistema educativo con base en los principios de autonomía y responsabilidad individual de los resultados. Asimismo, se argumentaba que la transformación se destinaba a contener a los sectores socialmente excluidos (Feldfeber, 2000). De esta forma, se habilita un decir sobre la educación como bien individual, donde opera como evidencia *‘‘la inclusión’’* en el sentido de contención. Es así que se observa el discurso acerca de *‘‘la inclusión’’* inscrito en un proceso coyuntural de neoliberalización en el que el Estado incorpora la racionalidad de la administración empresarial.*‘‘La inclusión’’* es construida por esta formación ideológica como una medida asistencial para paliar los efectos adversos que los propios individuos provocaron en sus vidas al no asumir sus responsabilidades. Responde a una medida asistencialista que resulta en un discurso que refuerza la configuración de un sujeto autónomo y competitivo al servicio de una racionalidad de la administración empresarial.

Luego de la crisis iniciada a fines del 2001 y del período de inestabilidad institucional y económica, los gobiernos kirchneristas sostuvieron la idea de la educación como derecho cuyo ejercicio correspondía a la responsabilidad del Estado. En este sentido, se hizo foco principalmente en la igualdad como horizonte para atender las desigualdades a nivel económico, social y educativo, así como en la garantía de *‘‘la inclusión’’* de los sectores históricamente excluidos mediante la puesta en marcha de políticas universales. Esto significó la reconfiguración del decir sobre la educación como un bien público y derecho personal y de *‘‘la inclusión’’* como medida para reparar las desigualdades sociales. Estos discursos se inscriben, a su vez, en un proceso de reconfiguración estatal, en la que se construye un Estado garante de derechos sociales. No obstante, este decir se yuxtapone con resabios de la configuración de la educación como derecho personal. En este sentido, se habilita en esta coyuntura un decir que se presenta tensionado al mostrar continuidades con la concepción individual del derecho a la educación, y por ende, los discursos sobre *‘‘la inclusión’’* en la educación resultan también tensionados por esta contradicción.

Es así que en las políticas educativas desarrolladas a partir del cambio de siglo se constata cierta tensión provocada por la presencia de elementos de ruptura así como de continuidad con lo postulado por la reforma de la década de 1990. Estas problemáticas y desafíos se profundizan a partir de la gestión de la Alianza Cambiemos. Durante esta etapa se produce una modificación de la estructura ministerial conformándose el Ministerio de Educación y Deportes[[4]](#footnote-4) así como nuevas secretarías como la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) y la Secretaría de Gestión Educativa (SGE). Es en este marco en que se implementa, en primer lugar la NES, en el año 2015, y más tarde, en el 2017, la ‘‘Secundaria del Futuro’’, la cual plantea llevar a cabo un *modelo de escuela más inclusivo*.

A partir de lo expuesto se observa que la formación social no se sirve de una única ideología pues la ideología dominante está siempre conformándose y reconformándose, entendiendo que los aparatos ideológicos de Estado (AIE) son el terreno de lucha de clases (Althusser, 1970), por lo que siempre se pueden oponer resistencias. Ahora bien, ¿por qué debe aparecer *‘‘la inclusión’’* en el orden del decir? Como vimos, la batalla en el orden del discurso es una batalla material, el sujeto y el sentido se producen en la materialidad misma de los procesos discursivos. Devolverle la historicidad y la singularidad a este sintagma que se nos presenta cristalizado como evidencia nos permite observar su inscripción en una formación social capitalista cuyo modo de acumulación se basa en la explotación y que requiere la configuración de ciertos repertorios de subjetividades para garantizar la reproducción de las relaciones de producción que la sostienen. El modo de organización social del cual hacen parte estas prácticas discursivas funcionan como condiciones de posibilidad de las mismas.

**La *comunidad* educativa en la temporalidad neoliberal**

Como se mencionó antes, la escuela secundaria tuvo en sus inicios el propósito de formar las élites dirigentes del país, por lo que su organización sentó sus bases en una matriz organizacional que históricamente ha sido difícil modificar. En los diferentes documentos a través de los que el MEGC presentó el proyecto de la ‘‘Secundaria del Futuro’’ se argumenta que para llevar a cabo ese *modelo de escuela más inclusivo* es necesario que se dé una innovación en las prácticas docentes. Uno de los principales argumentos en los que se justifica dicha innovación tiene que ver con la propuesta de transformar la matriz escolar, principalmente aquello que Terigi (2008) denominó *trípode de hierro[[5]](#footnote-5)*. En efecto, la modificación de la currícula escolar y del patrón organizacional del trabajo docente resulta indispensable para llevar a cabo esa innovación que se plantea en la SF. Ante esto, se observa en los mencionados documentos la recurrencia de diferentes términos referidos al docente que llevan a asignarle un lugar de *‘‘acompañante’’*: *‘‘Docente como facilitador y guía’’, ‘‘30% de la clase donde el docente introduce los contenidos y el 70% del trabajo autónomo y colaborativo donde el alumno aprende investigando, explorando y descubriendo solo* o en *grupo, con los docentes como facilitadores y orientadores, mediado por la tecnología’’* (MEGC, 2017a, pp., 7 - 8).

Asimismo, se establece la necesidad de que sean los estudiantes los protagonistas de la escuela, siendo tarea de los docentes incorporar principalmente saberes emergentes para desarrollar de forma interdisciplinar y diseñar distintos proyectos que promuevan la relación de las disciplinas con las situaciones de la realidad. No obstante, se observa, a su vez, una marcada contradicción respecto al rol docente: *‘‘El docente sostiene su rol protagónico en tanto sigue siendo el actor clave que diseña y lleva adelante la clase. Además toma decisiones acerca de diversos aspectos como la función y el tipo de material didáctico por utilizar (...) el tiempo para el trabajo autónomo y la forma y tipo de evaluación’’* (MEGC, 2017c: 3). Esta contradicción es posible leerla como una huella de indecisión con respecto al lugar que ocupan los docentes en esta nueva escuela. Tanto así que tampoco se discrimina con claridad la función del docente y la función del tutor[[6]](#footnote-6). En los enunciados antes mencionados se expresa cierta relación de similitud de la práctica docente con la de un ‘‘tutor’’ o ‘‘acompañante’’ puesto que las tareas de los mismos tienen que ver más con la introducción de contenidos, la planificación interdisciplinar junto a otros docentes y el seguimiento de actividades que los estudiantes realizarán de forma autónoma[[7]](#footnote-7). Si bien no se aclara de forma explícita si estos tutores son docentes de la institución o si se convocaran agentes externos para esta práctica, lo que es posible observar es que también los tutores deberán desarrollar un trabajo ligado al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, trabajo que realizarán de forma conjunta con docentes y directivos. Sin embargo, a pesar del establecimiento de un Plan Personal de Aprendizaje que debe ser llevado a cabo por este equipo, resulta contradictorio el hecho de que dicho plan consista en una planilla con espacios para ser completados por el estudiante a partir de preguntas como *‘‘¿Qué necesito mejorar?’’*, *‘‘¿A quién puedo recurrir si necesito algo?’’*, *‘‘¿A qué me comprometo?’’*, *‘‘¿Tengo actividades pendientes de recuperación?’’*, *‘‘Si fuera necesario, qué tendría que hacer para mejorar?’’*, entre otras. Es decir, es el estudiante mismo quien realiza su propio seguimiento, quien debe identificar sus propias dificultades y proponer alternativas para sobreponerse a las mismas.

Se observa así que la escena educativa que se construye en la SF tiene que ver con ‘‘la persona’’, esto es, se habla de personas como partes de un todo que al ser sumadas entre sí proyectarían ese *modelo de escuela inclusivo* que se pregona en los documentos. Como vimos, los docentes serían los encargados de *acompañar* a los estudiantes *facilitando* ciertos conocimientos para *guiarlos* en el aprendizaje, entendiendo que se habla de una *guía* en el aprendizaje ya que éste deberá ser alcanzado de forma *autónoma* por los propios estudiantes, quienes estarán también *acompañados* por tutores. Es así que la SF supone una concepción atomizada de la sociedad, es decir, se entiende a la sociedad como la suma de individualidades. Ahora bien, el problema con ello radica en la imposibilidad de que a partir de esa suma de partes individuales se pueda configurar la idea de una comunidad educativa que construya un *modelo de escuela inclusivo*. En la SF no hay comunidad educativa, hay personas.

Carolina Ré plantea que *‘‘el Humanismo actual actual configura nuevas matrices en la conformación de lo colectivo basado tanto en una lógica de la atemporalidad como de la no afectación entre sujetos’’* (Ré, 2018, p. 120). Así, la idea de lo colectivo como horizonte para la construcción de una comunidad entra en tensión con la idea de lo colectivo como *suma de partes* *particulares que conforman un todo.* En relación a esto, en la SF se postula la necesidad de que los distintos docentes coincidan en el mismo horario para *‘‘propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles’’* (MEGC, 2017b, p. 8) así como de que los estudiantes sean de alguna manera ‘‘proactivos’’ en la construcción del aprendizaje, siendo ellos también flexibles para adaptarse a las nuevas propuestas. En otras palabras, en la SF *‘‘más que fijar posición en el debate de la enseñanza disciplinar, interdisciplinar, se procura dirigir los esfuerzos hacia la producción de currículos y propuestas formativas flexibles’’* (MEGC, 2017b, p. 8). Sin embargo, esta ‘‘proactividad’’ y ‘‘flexibilidad’’ que proclama la SF tiene que ver con esa lógica de la temporalidad que ‘‘pugna por el borramiento de todo disenso constitutivo de la práctica política; y a su vez estructura un consenso eterno que impide no sólo la configuración de un futuro común, de la esperanza, del por-venir; sino también el desguace de las configuraciones significantes que se erijan en torno a una memoria común, a un pasado colectivo’’ *(*Ré, 2018, p. 119).

Lo cierto es que tales significantes asociados a lo flexible, lo proactivo, lo dinámico, lo móvil y tantos otros que giran en torno a ideas similares, son significantes que, atendiendo a la gramática de producción de *lo inmediato* que caracteriza Ré[[8]](#footnote-8) se edifican para contender con un presente absoluto cuyo mañana se caracteriza por ser inaprehensible e incierto, pues esta gramática opera configurando una matriz de sentido centrada en el *hoy*. Por ello mismo, ese *futuro*, central en la SF, es un futuro que únicamente proyecta incertidumbre, por tal motivo alienta a desarrollar prácticas flexibles a docentes y estudiantes, quienes constantemente deberán *adaptarse* frente a lo incierto. El hecho es que esta lógica de *presencialidad plena* que obliga a pensar siempre el *hoy* es la que configura ‘‘un tiempo *inmediato* que sólo es factible de ser repetido’’(Ré, 2018, p. 119), de esta manera es que se construye una especie de *consenso eterno* sin lugar para el conflicto ni para un por-venir común.

Como vimos, la SF presenta en su discurso una suma de partes individuales donde no existe una afectación con el otro[[9]](#footnote-9). Constantemente se propone la organización de agrupamientos de estudiantes de diferentes años con el objeto de favorecer los diferentes trayectos de los mismos, sin embargo no se explica de qué manera a partir de estos agrupamientos de estudiantes se promovería el objetivo deseado, más aún cuando se alude continuamente al trabajo *autónomo* de los estudiantes sin fomentar en ningún momento la idea del trabajo *conjunto* en los grupos de estudiantes. Los grupos son aquí precisamente *agrupamientos* de individuos sin interrelación. De todas formas, el mayor problema que se halla implícito aquí es que esa suma de individualidades que se presenta en la SF se trata de personas sin historia, sin contexto y sin trayectoria. En los documentos analizados no aparece como algo a tener en cuenta la diversidad de la población con la que se trabaja: el estudiante se figura como una persona que no tiene problemas, como si el mero hecho de modificar la disposición organizacional de la escuela secundaria fuera lo único necesario para posibilitar el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Desde una perspectiva bajtiniana es posible rastrear ciertos ecos que refieren al discurso educativo de la época menemista. La idea de *autonomía*, central en el decir acerca de la educación en la década del ’90, vuelve a tomar protagonismo en la SF. En este sentido, aquellas formaciones ideológicas que durante el menemismo habilitaron un determinado decir en el campo de las políticas educativas desde una lógica técnico – administrativa, se continúan en el discurso de la SF, donde la categoría de *autonomía* resulta central para construir la responsabilidad individual del estudiante como causa de su trayectoria educativa. Es decir, existe un marco ideológico, inscripto en un proceso coyuntural de neoliberalización, que determina la utilización de determinados sintagmas. De esta manera, se sostiene que esa racionalidad técnico – administrativa se halla también inmanente en el desarrollo del proyecto SF. No es azaroso el hecho de que durante este período se buscara ‘‘medir’’ *la calidad* *educativa* a través de pruebas estandarizadas como las pruebas Aprender y las evaluaciones PISA. Cabe destacar, siguiendo a Caletti (2006), que el avance de la dimensión técnica tiene implicancias en la concepción de la dimensión política. La política pública es una proyección hacia una sociedad, y el avance de la dimensión técnica en el período analizado, da la pauta de la configuración de una sociedad en la que la política *cede* lugar ante la lógica técnico – administrativa[[10]](#footnote-10).

Asimismo, el sentido de lo colectivo como suma de individualidades es otro elemento que permite ir vislumbrando el tipo de sociedad en la que se está pensando en la SF así como el modelo de ciudadano que busca organizar. Por otra parte, vemos cómo la labor docente es fácilmente reemplazable por otros actores al ser una actividad relegada a un segundo plano, en pos de construir prácticas *más autónomas* por parte de los estudiantes. Es así que no hay una búsqueda que conduzca a la construcción de un porvenir común.

**El estudiante como protagonista: la búsqueda del *ciudadano ideal***

La concepción del estudiante como protagonista se hace presente en todo el desarrollo del proyecto: *‘‘Modelo participativo, inclusivo, creativo y cooperativo, centrado en el alumno’’* (MEGC, 2017a, p. 2), *‘‘Si se desarrolla la mirada integral del estudiante como protagonista de su aprendizaje, se pondrá énfasis en el desarrollo de sus capacidades’’* (MEGC, 2017b, p. 5), *‘‘En la Secundaria del Futuro se promueven dinámicas de trabajo en donde el alumno sea protagonista y constructor de su conocimiento’’* (MEGC, 2017c, p. 1). Por ello, la SF establece la necesidad de desarrollar actividades para lograr el trabajo cada vez más autónomo de los estudiantes, pues se entiende que el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de la SF se caracteriza por tratarse de escenarios cambiantes que requieren cierta autonomía, con el fin de que los alumnos adquieran la flexibilidad necesaria para asumir dichos escenarios. Esta idea se hace aún más explícita cuando se enuncia que el objetivo de la SF no se centra en el aprendizaje de contenidos sino *‘‘en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro’’* (MEGC, 2017d, p. 9).

El Plan Personal de Aprendizaje (PPA) es el lugar donde se condensa con mayor intensidad la cuestión del trabajo autónomo de los estudiantes. Tal como se mencionó, se trata de un documento en el que los estudiantes deben volcar información acerca de aquellos aprendizajes que consideran alcanzados, los que no creen logrados, los compromisos que contraerán cada mes con respecto a sus trayectorias y las acciones que crean necesarias llevar a cabo para mejorar sus rendimientos, entre otras cuestiones. Siendo que el PPA es considerada *‘‘la herramienta donde quedará plasmado el acompañamiento personalizado que el equipo tutorial realizará con cada estudiante, quedando en poder del mismo’’* (MEGC, 2017e, p. 2), de alguna manera se está afirmando que el estudiante es también su propio guía o tutor, es el estudiante quien debe realizar un *autoacompañamiento* de su trayectoria, pues en el PPA sólo hay lugar para la voz del estudiante, no hay espacio para la de un tutor. Lo único que queda explicitado con respecto al acompañamiento de los tutores es que el mismo debe existir, sin embargo no se mencionan las herramientas o estrategias a seguir. Esto tiene que ver con la posición tomada en la implementación del proyecto, pues se advierte que *‘‘cada escuela deberá garantizar el cumplimiento de la función orientadora individual que tiene como eje principal el acompañamiento personalizado de los estudiantes, en el marco de una acción institucional integral’’* (MEGC, 2017b, p. 13), esto es, *‘‘en cada institución (...) el equipo directivo junto al consejo consultivo definirá, quiénes serán los que llevarán a cabo este acompañamiento individual de los estudiantes’’* (MEGC, 2017b, p. 13). A partir de esta posición se identifica la descentralización en el aspecto tutorial del proyecto donde es cada institución educativa la que debe garantizar las condiciones del acompañamiento, por ello no es extraño que no se expliciten las herramientas, estrategias y espacios que serán brindados para el acompañamiento de los estudiantes, ya que es una cuestión que dependerá de los recursos disponibles en cada institución, y es que ,tal como mencionamos antes, la atención del proyecto SF se vuelca hacia el estudiante, en el interés de que sea el *protagonista* de su aprendizaje y que adquiera *autonomía* en su recorrido académico para contar luego con la *autonomía* necesaria en su vida personal.

Estas actitudes presentadas como esperables en los estudiantes se asemejan a las de la figura del emprendedor, entendido como aquel sujeto que no precisa que nadie lo esclarezca porque *todos nos damos cuenta de todo* e intentamos maximizar nuestras chances, potenciando nuestros enlaces en un mundo plano y sin baches (Catanzaro y Stegmayer, 2018). Es decir, un sujeto que busca hacerse a sí mismo aprovechando las oportunidades que se le ofrecen, encarnando ciertos valores como el esfuerzo y la toma de riesgos. La pregunta que nos hacemos entonces es si efectivamente en la SF se interpela a los sujetos en emprendedores. Los aportes teóricos de Ré (2018) y de Catanzaro y Stegmayer (2018) vienen a echar luz sobre esta cuestión, a partir de ellos podemos observar cómo se va configurando la temporalidad neoliberal mediante un aplanamiento de las dimensiones temporales y las formas subjetivas que esta temporalidad implica.

Atendiendo a la gramática de producción de *lo efímero* que desarrolla Ré, en la configuración del régimen neoliberal del tiempo ‘‘la *lógica de la unicidad* en la construcción de una unidad temporal homogénea supone una construcción de *lo único* en tanto que instante efímero’’ (Ré, 2018, p. 116). De todos modos, lo efímero aquí no se erige sólo en una idea de lo fugaz, sino también de lo eterno: ‘‘esta doble valencia en la configuración de la gramática de producción de lo efímero, como ubicuo y eterno, sienta las bases para una lógica acumulatoria y de acopio’’ (Ré, 2018, p. 117). La unidad temporal neoliberal supone una suma de instantes, regida por una lógica de acumulación de experiencias únicas que son *subjetivas*, en tanto únicas y propias, donde ‘‘la unicidad del instante sumada a su ubicuidad y fugacidad engarzan en una matriz de sentido en la cual el mandato subjetivo supone una obligación de ser feliz’’ (Ré, 2018, p. 117).

Resulta interesante en cuanto a esta idea del *goce del instante* la nota de opinión publicada por el diario Clarín en octubre del 2016 donde Esteban Bullrich, el entonces ministro de Educación de la Nación, dijera que el modelo educativo debía perseguir dos fines principales: *‘‘ser los creadores de empleos, los que le aportan al mundo esos empleos y ser capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla’’* (Bullrich, 2016). Estas ideas del *disfrute del instante* o del *vivir el momento* son las mismas que subyacen en la SF cuando se busca interpelar a los estudiantes con significantes tales como *flexibilidad*, *adaptación* y *autonomía*: los estudiantes que adopten una actitud flexible podrán adaptarse a los escenarios cambiantes y adquirir la autonomía necesaria, esto es, los estudiantes que puedan adaptarse y vivir el *hoy* no tendrán que preocuparse por el *futuro*.

Por otro lado, la SF propone ofrecer a los estudiantes experiencias variadas[[11]](#footnote-11), innovadoras, excepcionales, experiencias que son plausibles de ser acumuladas y valorizadas como propias y específicas por los alumnos, es decir, como subjetivas, buscando así el disfrute del instante. De esta manera, la gramática de *lo efímero* atraviesa la SF construyendo el transcurrir temporal ‘‘a partir de una repetición de excepcionalidades, aplanando no sólo la dimensión temporal del presente sino también la misma construcción del futuro como la repetición de la excepcionalidad del hoy’’ (Ré, 2018, p. 118).

Se entiende entonces que esas palabras pronunciadas por Esteban Bullrich y que se repiten un año después en la presentación del proyecto educativo SF son efecto de la coyuntura político - ideológica inmanente al proceso de neoliberalización, donde opera ‘‘un aplanamiento de las dimensiones temporales en una misma y sola *linealidad temporal*’’ que ‘‘construye un presente absoluto en donde la construcción ideológica, imaginaria y simbólica, de un tiempo único rige la mayoría de las prácticas’’ (Ré, 2018, p. 116).

No obstante, si bien observamos en la SF la idea implícita del *disfrute del instante*, el PPA pareciera erigirse como una especie de *antídoto* contra la incertidumbre, pues este documento funciona como un instrumento de planificación cuyo objetivo es organizar el recorrido de los estudiantes en la escuela. Sin embargo, la paradoja está en que dicho plan lo debe armar el propio estudiante. Siendo que en la SF constantemente se alude al protagonismo y a la autonomía del estudiante, es esto lo que justificaría que sea él mismo quien construya su propio plan y, por ende, su propio *futuro*. Ahora bien, la reiteración insistente en el discurso de la SF de significantes como *adaptación*, *autonomía*, *protagonismo* y *flexibilidad*, entre otros, nos permite observar que los sujetos están siendo interpelados como *emprendedores* ya que se considera que los estudiantes tienen que contar con ciertas actitudes que deben ser tanto proactivas como flexibles, así como no deben problematizar ni cuestionar sino ser capaces de adaptarse y disfrutar aquello que *les toque*.

Al respecto de la interpelación del sujeto en emprendedor, Catanzaro y Stegmayer sostienen que en esta coyuntura político - ideológica, representada por la experiencia macrista[[12]](#footnote-12), las figuras del emprendedorismo ‘‘no se limitan a repetir las del héroe solitario, el pionero, el conquistador o el adelantado, todas aquellas privilegiadas en el liberalismo clásico’’ (Catanzaro y Stegmayer, 2018, p. 14), sino que en el caso particular de la interpelación macrista, ciertos significantes como *red*, *equipo*, *juntos* y *colaboración* son los que se articulan ‘‘en un mandato fuerte de competitividad y esfuerzo individual por el cual las instancias colectivas de solidaridad social resultan desalojadas’’ (Catanzaro y Stegmayer, 2018, p. 14). Es decir, la figura del emprendedor que presenta el discurso macrista supone recuperar una corriente del liberalismo clásico donde la novedad está en que lo sacrificial debe realizarse en forma de equipo, lo que acaba borrando la disidencia y conformando un ideal de comunidad ilimitada y omnipotente. En este sentido, la violencia discursiva característica de este período funciona no sólo estigmatizando, sino ‘‘envolviendo las vidas excluidas en una suerte de irrealidad a través de una retórica hiper-inclusiva que promete ilusoriamente incluir a todos’’ (Catanzaro y Stegmayer, 2018, p. 13). En ese *somos todos* no hay lugar para la diferencia, aquel que aparece como *otro* tiene todo el aval para ser odiado. Entonces, el *emprendedor* resulta la figura fundamental a partir de la cual organizar el modelo del ciudadano, donde la contracara está en la figura del ‘‘pobre’’, aquel hombre que no se hace a sí mismo como el emprendedor y acaba fomentando la ‘‘vagancia’’: ‘‘las exclusiones que produce el modelo de la comunidad pan-inclusiva emergen necesariamente como auto-exclusiones individuales. Los que no ‘‘pertenecen’’ a esa comunidad imaginaria no lo hacen porque (...) eligieron no participar, retirándose del juego o malgastando sus oportunidades’’ (Catanzaro y Stegmayer, 2018, pp., 12-15).

El hecho de que en la SF se busque interpelar a los estudiantes como emprendedores que construyan su futuro y a sí mismos permite comprender que la escuela y, por ende, el Estado, se desentienden de la reproducción de las exclusiones y la generación de pobreza, pues se enfoca en la configuración de la subjetividad, en este caso de los estudiantes, poniendo el foco en el protagonismo y la autonomía de los sujetos para que no queden dudas de que su futuro está en sus propias manos, por lo que es responsabilidad de ellos si resultan excluidos.

Estos sentidos que postula la SF en torno al *protagonismo*, la *autonomía*, la *flexibilidad* y la *adaptación* no existen en sí mismos sino que están determinados ‘‘por las posiciones ideológicas puestas en juego en el proceso social histórico en el que las palabras, expresiones y proposiciones son producidas’’ (Pêcheux, 2016, p. 142). En este sentido, las condiciones de producción del discurso implican una relación con un ‘‘exterior constitutivo’’, el cual está siempre *disimulado* en la evidencia del sentido pues sus trazos se inscriben al interior de los textos, siendo inaprensibles para el sujeto, y justamente, el efecto ideológico por excelencia es que algo se presente con un sentido evidente pues tanto la constitución del sentido como la constitución del sujeto se encuentran en la figura de la interpelación. Es decir que a partir de la interpelación que se hace de los individuos desde la ideología es que estos se constituyen en sujetos, más allá de que el sujeto se experimente a sí mismo como ‘‘siempre – ya sujeto’’ por lo que no percibe el proceso en el que se construye como tal. Por ende, en la SF se pone en marcha un discurso que procura que los estudiantes se identifiquen por sí solos como sujetos que deben *hacerse a sí mismos* y *emprender su futuro*, que deben desarrollarse de forma autónoma y adaptarse a lo incierto para lograr ser un *ciudadano del Siglo XXI*.

Este discurso, entonces, acaba estableciendo los lugares posibles a ocupar por los sujetos, más aún, posiciona a cada sujeto en el lugar que debe ocupar en la sociedad para continuar reproduciendo el orden establecido, es decir, para seguir reproduciendo ‘‘las relaciones capitalistas de explotación’’ (Althusser, 1970, p. 24), pues las formaciones ideológicas que operan estableciendo la incertidumbre con un valor positivo y la adaptación y flexibilidad como los recursos para lograr *afrontarla con optimismo*, reproducen un régimen en el que, desde una racionalidad técnica y administrativa, se resalta la competitividad y el mérito para *maximizar los beneficios*, esto es, donde los sujetos deben responsabilizarse de su porvenir.

**La interpelación del sujeto autónomo, flexible y emprendedor como práctica exclusiva**

La pregunta de a quién incluye o propone incluir, en definitiva, la SF, resulta aún más importante cuando se observa que no hay enunciados que aludan a la vulnerabilidad social ni a otras problemáticas respecto de la población de estudiantes, siendo que la única cuestión mencionada es la existencia de trayectorias educativas incompletas, asociadas a la organización institucional de un modelo que resulta tradicional. Sin embargo, la legislación en la que se apoya el Ministerio de Educación de CABA para el desarrollo del proyecto SF, sí se manifiesta reiteradamente sobre diferentes problemáticas que atañen a diversos sectores de la sociedad que requieren de la puesta en marcha por parte del Estado de políticas que construyan un sistema educativo más justo[[13]](#footnote-13). De todas maneras, estas leyes y resoluciones no se expresan sólo en relación a los sectores socialmente vulnerables, también se menciona que estas políticas deben abarcar a todos los jóvenes y adolescentes no escolarizados sea cuales sean sus ámbitos y contextos, además de establecer que para incluir efectivamente y acompañar a los estudiantes en la construcción de su proyecto futuro es menester que la propuesta formativa ofrecida logre formas de escolarización que ‘‘permitan vivenciar la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión’’ (Res. CFE N° 84/09, p. 6).

Si bien la SF no se expresa acerca de las problemáticas sociales ni ahonda en la diversidad de la población con la que trabaja, cabe señalar que la NES, modelo que se supone profundiza la SF, sí se manifiesta sobre este tema. En uno de los primeros apartados del diseño curricular se indica que para lograr la equidad educativa, el MEGC trabaja diseñando políticas que garanticen el acceso, permanencia y egreso de los niños, niñas y adolescentes, elaborando programas específicos destinados a poblaciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa, otorgando las herramientas necesarias para que sus familias puedan sostener y acompañar sus procesos educativos. El problema radica en que en una nota introductoria[[14]](#footnote-14) a este diseño curricular se explica que la NES procura ‘‘acompañar a los docentes en su tarea diaria de enseñar’’ (MEGC, 2015, p. 15) y ‘‘ayudar a los estudiantes en su responsabilidad de aprender’’ (MEGC, 2015, p. 15). A partir de esta postura se expresa que la responsabilidad de aprender recae en los propios estudiantes. Además, los programas específicos se elaboran sólo en relación a las poblaciones de ‘‘mayor vulnerabilidad socioeducativa’’ y estos deben ser sostenidos por las familias, desligándose la escuela de la tarea de sustentar las trayectorias de los alumnos, solapando así su rol como reproductora de exclusiones. Y este modelo es el que busca profundizar la SF.

Siguiendo a Bajtin (1985), se puede afirmar que el discurso de *‘‘la inclusión’*’ en la SF es esencialmente dialógico, se hallan en él huellas de discursos ajenos con los que se relaciona e irrumpen en su homogeneidad. Se puede ver cómo aparece en la normativa en la que se apoya la SF, la concepción de la educación como derecho social que debe ser garantizado por el Estado. En respuesta a esta concepción, la educación en la SF es hablada como una responsabilidad de los estudiantes y de sus familias y *‘‘la inclusión’’* es asociada a la idea de *contención* pues se afirma que el modelo pedagógico se trata de un *modelo inclusivo y contenedor* que debe desafiar y darles un rol protagónico a los estudiantes (Canal EducaciónBA, 2017). Ahora bien, *‘‘la inclusión’’* también se dice en el discurso de la SF como elemento para desarrollar la ‘‘igualdad de oportunidades’’, una categoría propia de aquellos discursos en los que la educación se asocia a un derecho social. Sin embargo, la ‘‘igualdad de oportunidades’’ en la SF, entendida como la disposición de las mismas herramientas y oportunidades a *todos los estudiantes*, responde de alguna forma a ese discurso que plantea reconocer los procesos de desigualdad social para poder construir trayectorias escolares más justas. A partir del hecho de hablar de la educación como una responsabilidad de los estudiantes que debe ser sostenida por la familia y de *‘‘la inclusión’’* como una contención en la que todos tienen las mismas oportunidades, en términos de una respuesta a *‘‘la inclusión’*’ como práctica que debe ser garantizada y sostenida por el Estado, reconociendo las problemáticas de desigualdad social que afectan las trayectorias escolares, es posible hallar en la SF un desplazamiento del Estado como garante de *‘‘la inclusión’’* al posicionar al sujeto como responsable de su exclusión. En este sentido, *el desafío de la obligatoriedad* (MEGC, 2017b) radica, por un lado, en contener una masa de la población que se encuentra fuera de la escuela, y por otro lado, otorgar herramientas a los alumnos para el contexto que encontrarán en el futuro. Lo que se propone es dar *las mismas oportunidades* a través de programas focalizados, de esta manera se busca imponer recorridos pedagógicos diversos que logren asegurar trayectorias educativas completas, sin embargo, al adaptarse estos recorridos a sus ritmos y necesidades, los estudiantes acaban por reproducirse a sí mismos. En lugar de ampliar sus horizontes, los sectores que son *incluidos* lo son sólo para estar contenidos en algún ámbito institucional.

Como vimos antes, esta reproducción de exclusiones se oculta en una interpelación que se supone hiper - inclusiva (Catanzaro y Stegmayer, 2018) donde la figura del emprendedor resulta central para organizar el modelo del *ciudadano del Siglo XXI*[[15]](#footnote-15), y donde esta *hiper - inclusividad* no hace más que solapar los conflictos pues ‘‘esta interpelación insiste también en que lo que debe dejarse atrás es el conflicto y la división social, aquella que traza límites y fronteras donde no los hay’’ (Catanzaro y Stegmayer, 2018, p. 12). A fin de cuentas, el *futuro* del que habla la SF tiene la ‘‘ventaja’’ de ser un futuro en el que no hay conflicto o tensiones, un futuro pleno de posibilidades para los estudiantes que serán los *ciudadanos del Siglo XXI.*

Los aportes de Catanzaro y Romé resultan esclarecedores en tanto permiten comprender, aunque de modo complejo, las circunstancias concretas de la coyuntura neoliberal argentina expresada, en los años pertinentes a nuestro análisis, por el macrismo, la cual se vuelca hacia interpelaciones ‘‘basadas en la domesticidad del núcleo íntimo, la imaginación punitiva y la llamada culpabilizadora al ajuste sacrificial como expiación de un pasado de excesos populistas’’ (Catanzaro y Romé, 2021, p. 273). A partir de ello, se observan en el discurso de *‘‘la inclusión’’* de la SF huellas de esas formaciones ideológicas inmanentes al proceso de neoliberalización, siendo que en dicho discurso la naturalización de prácticas de adaptación y flexibilidad como principios para un desarrollo autónomo que responsabilice a los sujetos de sus éxitos y fracasos se expresan en la figura del emprendedor como subjetivación dominante, lo que implica una ‘‘naturalización de la desigualdad que produce subjetivaciones sacrificiales con deberes pero sin derechos’’ (Catanzaro y Romé, 2021, p. 276) pues la desigualdad se presenta como ‘‘justa’’ en tanto que todos *fueron incluidos* y recibieron *iguales oportunidades*. Este proceso coyuntural interviene en la SF como un modo de interpelación que actúa formando representaciones de los estudiantes como sujetos responsables de su propio futuro y como sujetos capaces de adaptarse y disfrutar la incertidumbre, siendo todos ‘‘iguales’’ al poseer ‘‘iguales’’ oportunidades. De todas maneras, cabe aclarar nuevamente que este proceso no se trata de un proceso acabado y sin contradicciones, pues el terreno de lo político es siempre un espacio de lucha de clases.

**Conclusiones**

A partir del desarrollo analítico efectuado es posible concluir, por un lado, que no hay posibilidad de pensar la construcción de una comunidad a partir de este discurso. Es así que surge la pregunta acerca de ¿qué futuro en común puede aparecer a partir de una no comunidad? En la *sociedad del futuro* lo colectivo no se trata más que de un agrupamiento de individualidades, por lo que al no haber una afección del yo con el otro para la construcción conjunta, esto es, al solaparse los conflictos bajo un falso consenso, no es factible la búsqueda de un futuro común. En este lugar en el que no es posible la construcción de comunidad se juega también la potencia arrasadora de la discursividad neoliberal en tanto se impone una concepción de lo social como suma de individuos sin interrelación, cosa que niega a su vez la politicidad pues al no haber otros y al no haber intereses contrapuestos, no hay conflictos que irrumpan en la armónica sumatoria de individualidades y que permitan pensar las instituciones en función de la resolución de los disensos. Estos efectos de sentido que se imprimen en la idea de comunidad obliga a volver la mirada hacia la política educativa de la SF como un proyecto que configura una determinada modelización de la comunidad sobre la base de lo no común.

Por otra parte, se advierte un proceso de des- democratización dado que el Estado no aparece para garantizar el derecho a la educación. Esto no implica otra cosa que la negación de ciudadanía por parte del Estado, pues en este proceso de neoliberalización el ejercicio del poder se da a través de la responsabilización propia de los sujetos educandos mediante la interpelación ideológica de estos en sujetos autónomos y empresarios de sí, de esta forma, la categoría de ciudadanía se reduce a obtener éxitos en los propios emprendimientos. Es así que se advierte en la discursividad neoliberal una tendencia hacia la despolitización expresada en el acto de desplazar al ciudadano hacia la categoría del emprendedor, quien está obligado a obtener por sí mismo su bienestar. Ahora bien, no es sólo la negación de la ciudadanía por parte del Estado lo que subyace en el discurso de *‘‘la inclusión’’* en la SF, sino también, la negación de la educación como derecho. Desde la lógica técnico - administrativa de la ‘‘democracia’’ neoliberal, la educación no aparece como un derecho a ser garantizado por el Estado para la sociedad, sino que se trata de un bien a ser adquirido por cada sujeto, en tanto que, como se ya se dijo, el Estado no asume su responsabilidad de garante de los derechos y las demandas sociales, y los sujetos deben emprender para alcanzar por sí mismos sus éxitos, por lo que, la educación es también un bien individual que debe ser alcanzado mediante el trabajo autónomo y el esfuerzo individual.

Desde la discursividad analizada, se comprende que el modelo de escuela que se desea construir responde a una formación social cuyo modelo de acumulación se basa en la explotación, donde la escuela, como aparato ideológico de Estado puede continuar con esta reproducción de las relaciones de producción que sostienen la formación social capitalista. No obstante, cabe aclarar que pese a esta tendencia reproductivista del dispositivo escolar, se comprende que hay fallas y que se permite la movilización de otras zonas prácticas, esto es, hay lugar para que se dé también una transformación. Desde la perspectiva teórico metodológica desde la que se aborda este trabajo se entiende que si es posible estudiar cómo se reproduce algo también es posible estudiar cómo transformarlo.

Lo que permite observar la problematización histórica de ‘‘la inclusión’’ realizada en este trabajo, es que todas las políticas educativas en torno a este sintagma han reproducido de alguna manera prácticas excluyentes. De este modo, se puede afirmar que la formación social capitalista tiene como condición necesaria la exclusión, por ende, es probable que la pregunta por *‘‘la inclusión’’* en las políticas educativas esté errada, dado que siempre implica una totalización falaz pues siempre existe una línea que divide.

En definitiva, no cabe más que mencionar que la SF no hace otra cosa que construir un modelo de escuela des-democratizador, en el que se niega la ciudadanía y la educación como derecho, mientras que aquellos discursos que conciben la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado construyen sujetos de derechos a la vez que parecen establecer una proyección hacia una sociedad más democrática.

**Bibliografía**

**Althusser, L.** (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Bajtín, M.** [1985 (1976)]. ‘‘El problema de los géneros discursivos’’. En: Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI, pp.248 - 293.

**Bernetti, J. L. y Puiggrós, A.** (1993) “Las reformas del sistema educativo”. En Historia de la educación argentina. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955), Tomo V. Buenos Aires: Editorial Galerna.

**Bullrich, E.** (4 de octubre de 2016). En educación, mejor capital humano. Diario Clarín.

**Caletti, S**. (2006). Decir, autorrepresentación, sujetos. Tres notas sobre un debate para política y comunicación. UAM - X, (17), pp. 19 - 78.

**Camilloni, A.** (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Políticas Educativas - Campinas, Vol. 2 (1), pp. 1 - 12.

**Canal EducaciónBA.** (17 de octubre de 2017). SECUNDARIA DEL FUTURO [Archivo de video]. Youtube. https://youtu.be/cdcVRuJXQDA

**Catanzaro, G. y Romé, N.** (2021). Reproducción y lucha de clases. Bosquejo de una lectura althusseriana del neoliberalismo. Valenciana, Vol. 13 (27), pp. 251- 279.

**Catanzaro, G. y Stegmayer, M.** (2018). Inflexiones del neoliberalismo y sus efectos sobre la subjetividad: imperativos y paradojas de una nueva discursividad pública en la Argentina reciente. Entramados y Perspectivas, Vol. 8 (8), pp. 4 -31.

**Feldfeber, M.** (1997). ‘‘La propuesta educativa neoliberal’’. En Revista Espacios (22), Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre - diciembre.

**Feldfeber, M.** (2000) ‘‘Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa en el gobierno de Menem’’. En Versiones, (11), Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

**Ley N°26206 de Educación Nacional**, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006

**Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad**. (2017a) Secundaria del Futuro [Archivo PPT]. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/004445957fc4d8ca9d110>.

**Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.** (2017b). Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES.

**Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad**. (2017c). La organización institucional de la Secundaria del Futuro.

**Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad**. (2017d). Secundaria del Futuro. De dónde partimos [Archivo PPT.] Disponible en: <https://es.calameo.com/read/004445957795fa347b027>

**Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad** (2017). Plan Personal de Aprendizaje.

**Paviglianiti, N**. (1993) El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA.

**Pêcheux, M**. (2016). Cap. III ‘‘Discurso e ideología’’. En: Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

**Puiggrós, A**. (2003) ‘‘La organización del sistema educativo nacional’’. En Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

**Ré, C**. (2018). ‘‘La temporalidad neoliberal y sus gramáticas de producción de lo efímero y lo inmediato’’. En Romé, N. Política y subjetividad en la escena ideológica neoliberal. Aportes de investigación crítica en comunicación. Buenos Aires: UBA, Facultad de Ciencias Sociales.

**Resolución del CFE N° 84/09** ‘‘Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria’’. Versión final – Octubre de 2009.

**Resolución del CFE N° 88/08** ‘‘Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional’’.

**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 (29), Año 15

1. Según Camilloni (2008) la palabra ‘‘inclusión’’ se halla de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Esta autora asegura que, tanto la palabra inclusión, asociada con una carga valorativa positiva, y la palabra exclusión, con valor negativo, funcionan como ‘‘comodines’’ que sirven a todo propósito, lo que hace que se olvide el carácter polisémico de los términos y que las cargas valorativas a las que están asociadas sean indiscutidas. [↑](#footnote-ref-1)
2. Por lo tanto, en el período mencionado se concebía a la educación como un *derecho individual* (Paviglianiti, 1993) para la formación del ciudadano, el cual dependía del Estado ya que es en éste en quien los ciudadanos delegaron la atención del bien común y por lo tanto la garantía de los derechos individuales. [↑](#footnote-ref-2)
3. La concepción de la educación como derecho social se construye, de acuerdo con Bernetti y Puiggrós (1993), con el arribo de los dos primeros gobiernos peronistas, que coinciden con la instauración del Estado de Bienestar. En este período se considera esencial la intervención estatal en el sistema educativo para dar respuesta a las demandas sociales. [↑](#footnote-ref-3)
4. En el año 2018 los ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y de Cultura pasaron a ser secretarías dentro del Ministerio de Educación al que se renombró como Ministerio de Educación, Cultura Ciencias y Tecnologías. [↑](#footnote-ref-4)
5. Este trípode hace referencia al lazo que se anuda entre el currículum fuertemente clasificado, los docentes especializados en disciplinas y la contratación de los mismos por horas de clase, y que resulta difícil desenlazar, siendo éste un punto importante de las críticas hacia el mal funcionamiento del nivel secundario. [↑](#footnote-ref-5)
6. En ningún documento de la SF se aclara la condición de la figura del tutor en tanto trabajador de la educación, siendo que no se determina si se trata de docentes o profesionales de otro tipo internos a la institución o si se trata de docentes u otros agentes externos a la escuela que ingresarán para el desempeño de ese rol. [↑](#footnote-ref-6)
7. Esta contradicción pareciera marcar un desplazamiento del rol pedagógico del docente hacia un rol de gestión, por ejemplo, del tiempo y de los materiales de clase [↑](#footnote-ref-7)
8. La gramática de producción de *lo inmediato* configura ‘‘una matriz de sentido que se estructura sobre una sola dimensión temporal: el hoy’’ (Ré, 2018, p. 118), el cual se erige a partir de una suma de instantes, lo que supone una lógica de lo micro. En este sentido, la gramática de producción de lo inmediato construye una lógica de presencialidad plena que supone la repetición infinita del hoy. [↑](#footnote-ref-8)
9. La construcción de comunidad supone necesariamente de la afección del yo-con-el prójimo, de la dialéctica del yo-otro para la construcción conjunta. En la neoliberalización de lo colectivo como el agrupamiento de individualidades o bien la relación con el otro supone la completa des-relación en términos de afectación, o bien la pura instrumentalidad del cálculo (Ré, 2018, p. 120). [↑](#footnote-ref-9)
10. Ahora bien, esto no significa que haya una carencia de Estado en favor de la fuerza del mercado pues la presencia del Estado es requisito para la reconfiguración de las subjetividades y de los discursos, ya que éste es el lugar de la lucha política de las clases, y por lo tanto, el lugar desde el que se construye un cierto orden de lo social. [↑](#footnote-ref-10)
11. ‘‘Se propicia la realización de propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad’’ (MEGC, 2017b, p. 6). [↑](#footnote-ref-11)
12. Nos estamos refiriendo a la alianza Cambiemos, encabezada por Mauricio Macri, que llega al poder en noviembre del 2015 y que está conformada por Propuesta Republicana (PRO) y el Radicalismo. [↑](#footnote-ref-12)
13. La Ley de Educación Nacional (LEN) plantea la necesidad de garantizar la inclusión educativa ‘‘a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad’’ (LEN, 2006, Art. 11), objetivo recuperado en la resolución N°84/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) y en la resolución CFE N° 88/09 donde se señala que las propuestas de enseñanza deben poner ‘‘énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa’’ (Res. CFE N°88/09, p. 13). [↑](#footnote-ref-13)
14. Firmada por la gerente operativa del currículum, Gabriela Azar, y la directora general de planeamiento e innovación educativa, María de las Mercedes Miguel. [↑](#footnote-ref-14)
15. Caracterizado como un ciudadano ‘‘talentoso, crítico, cooperativo, emprendedor, alfabetizado digitalmente con capacidad de adaptación’’ (MEGC, 2017d, p. 6). [↑](#footnote-ref-15)