

“Los procesos de traducción de las políticas curriculares en los formatos de la escuela secundaria. Lecturas desde el poscolonialismo”

Camila Carlachiani

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

camilacarlachiani@gmail.com

Resumen

En los últimos años se desarrolla un proceso supra nacional donde organismos internacionales y países de América Latina comienzan a diseñar políticas curriculares que promueven la obligatoriedad y la inclusión en la educación secundaria. Sin embargo, el desarrollo de tal imperativo se da, frecuentemente, profundizando las desigualdades. Dussel (2004) propone interrogar la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera de ilustrar y democratizar a las sociedades. La equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias. Lo mismo y lo otro, dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas incuestionables e inamovibles. Este es el patrón básico con el que la escuela moderna procesó las diferencias. La modernidad colonial como máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencia de formas de vida concretas (Castro Gómez, 2000), es parte constitutiva de la matriz escolar.

Se propone entonces analizar, desde una lectura poscolonialista, de qué modo las políticas curriculares se entraman mediante procesos de traducción desde el supra hasta el meso-nivel perforando el formato tradicional de la escuela secundaria.

Palabras clave: Políticas curriculares – Educación Secundaria – Poscolonialismo.

Introducción

Este trabajo constituye un avance de la tesis de maestría titulada: “Dispositivos curriculares en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis desde perspectivas poscríticas”. Su objetivo principal parte de analizar las prácticas que desafían el formato de la escuela secundaria a partir del desarrollo curricular institucional en clave de inclusión. Al interior de las escuelas se despliegan innumerables experiencias que asumen el desafío de transformar el formato escolar tradicional de la escuela secundaria con el fin de lograr la real inclusión de los jóvenes para quienes la escuela secundaria no fue pensada, esto es: el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso en tiempo y forma. Se propone realizar un análisis desde el posestructuralismo, el posmodernismo y el poscolonialismo que se articulan en un eclecticismo teórico (Navarrete Cazales, 2007) poscrítico. Esta ponencia se centrará en recuperar aportes del poscolonialismo, con el fin de construir herramientas teóricas que permitan realizar algunas aproximaciones preliminares en el análisis de los procesos de inclusión en las políticas curriculares para la educación secundaria. Siguiendo a Morelli (2017) se entiende a la construcción de discurso sobre las políticas curriculares como aquella producción que establece un tejido discursivo de relaciones y articulaciones entre niveles de decisión supra, macro y meso, que lejos de ser relaciones lineales y armónicas, muestran la trama conflictiva del curriculum. Desde esta perspectiva, se entiende el entramado de las políticas curriculares reconociendo a los sujetos del curriculum y la posibilidad de intervenir en ellas.

A partir del año 2006, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina legitimando así un proceso que, desde la segunda mitad del siglo XX, amplió progresivamente el acceso a este nivel educativo a sectores históricamente excluidos. Sin embargo, la concreción de la obligatoriedad no es tarea sencilla. Si bien existen condicionamientos económicos, sociales, políticos y culturales para lograr el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes de nuestro país, también a nivel micro-institucional se encuentran sedimentos difíciles de conmovir que obturan el mencionado acceso y permanencia. A pesar de ello, se generaron múltiples políticas curriculares en pos de la obligatoriedad. En el caso de la provincia de Santa Fe, por ejemplo, cabe mencionar el Plan Vuelvo a Estudiar y Secundario Completo. Vale señalar, que este arduo camino hacia la ampliación de derechos se da en diálogo con un intenso proceso supra nacional donde organismos internacionales como la UNESCO y países de América Latina comienzan a diseñar políticas que apuntan a la obligatoriedad de la educación secundaria.

Desde un abordaje teórico poscrítico que toma como línea de lectura y análisis aportes del poscolonialismo, se estudia el desarrollo institucional del curriculum en la escuela secundaria en diálogo con los distintos niveles de decisión de políticas curriculares en clave de traducción. La misma es entendida a partir de los escritos derridianos e incorporada al estudio de las políticas a través de la teoría del discurso. La noción derridiana de *traducción* consiste en un operador teórico y estratégico importante para el análisis de políticas del curriculum, en la medida en que entendemos el contexto como un sistema de significación provisorio, producido por antagonismo y exclusión (Laclau, 2011b). Trabajar con la noción de *traducción* articula la investigación con la comprensión de los *juegos de lenguaje* o campos discursivos que constituyen el escenario de la investigación (un *texto*) a partir de *hilos* tramados en la contingencia. Permite cuestionar la *indecibilidad* que caracteriza lo social (Casimiro Lopes, *et. al.*, 2013).

El poscolonialismo como perspectiva teórica

Las teorías, perspectivas, corrientes, conceptos y categorías que se amalgaman en el llamado poscolonialismo tienen algunos elementos en común que reconocen al colonialismo vinculado estrechamente a la modernidad y al desarrollo del capitalismo como el modo en que Europa expande sus verdades universales en occidente. Esto implica, según Chaparro Amaya (2018) que la cultura avanzada del capitalismo, la expansión de la economía del mercado, la tecnologización masiva de la vida cotidiana y la democracia electoral se instalan como modos de vida hegemónicos promoviendo la autonomía, la libertad y la propiedad como valores universales; cuyas facultades subjetivas resultan de la creatividad, el conocimiento y la política. Además, este autor toma aportes de Escobar al definir la conquista y colonización de América como el momento formativo de la creación del Otro de Europa, como el punto de inicio del occidentalismo como imaginario primordial y definición propia del sistema mundo moderno/colonial, lo que redundará finalmente en el surgimiento de América Latina como la primera periferia de la modernidad europea. Se imponen así múltiples dicotomías a las cuales subyace el poder colonial: colonizador/colonizado; centro/periferia; desarrollo/subdesarrollo; etc.

Siguiendo a Homi Bhabha (2002) los estudios poscoloniales discuten estos supuestos universales apartándose de las tradiciones de la sociología del subdesarrollo o de la teoría de la dependencia. Intenta revisar esas pedagogías nacionalistas o nativistas que imponen la relación del Tercer y el Primer Mundo en una estructura binaria de oposición. La perspectiva poscolonial resiste el intento de formas holísticas de explicación social. Obliga a un

reconocimiento de los límites culturales y políticos más complejos que existen en la cúspide de estas esferas políticas a menudo opuestas.

Desde otro punto de vista, Boaventura de Souza Santos (2006) sostiene que la perspectiva poscolonial tiene, en la actualidad, dos ideas muy tajantes. La primera es que el colonialismo político terminó, pero no así el colonialismo social o cultural. El otro principio del poscolonialismo es una primacía en la construcción teórica de las relaciones Norte-Sur para intentar pensar el Sur por fuera de esa relación. Propone que para una Epistemología del Sur es necesario saber lo que es el Sur, porque en el Sur imperial está el Norte. Postula que hay que crear ese Sur contrahegemónico, y el poscolonialismo es muy importante, ya que tiene también una tercera idea: las estructuras de poder se ven mejor desde los márgenes.

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿Cómo traducir los aportes de estas perspectivas a lo educativo? ¿Cómo construir herramientas analíticas para estudiar procesos de inclusión socioeducativa en la escuela secundaria? Una entrada posible es partir de los estudios del curriculum, donde claramente se puede observar los modos en que el colonialismo penetra las prácticas institucionales mediante el discurso oficial del conocimiento escolar. De este modo, abordar el curriculum desde esta perspectiva permite desnaturalizar y cuestionar, por ejemplo, su rasgo academicista y enciclopédico propio del eurocentrismo decimonónico. Casimiro Lopes (2013) afirma que los estudios poscoloniales con impacto en el curriculum habilitan el lenguaje y la práctica de una educación multicultural, posibilita que los profesores repiensen las jerarquías y relaciones opresivas de poder, rompiendo con sistemas eurocéntricos y colonialistas, al mismo tiempo que conectan con lo social.

La colonialidad del poder en la matriz de la escuela moderna

Segato (s/f) señala que la perspectiva de la colonialidad del poder imprime un nuevo rumbo a la lectura de la historia mundial, e impone de tal forma una torsión de nuestra mirada que es posible hablar de un giro copernicano, es decir, a una franca mudanza de paradigma que cancela la posibilidad de retornar a un momento anterior al de su comprensión y asimilación. Es el patrón colonial el que funda y organiza, hasta hoy, el camino del capital, y constituye su ambiente originario y permanente. El ideario hegemónico y eurocéntrico de “lo moderno” como paradigma, la “modernización” vista como un valor, lo “evolucionado” y “desarrollado”, su instalación en el sentido común y en las metas de la ciencia y de la economía son también resultados de esa jerarquía fundacional, basada y construida sobre el cimientamiento de la raza y la racialización orientada a la explotación del trabajo (Segato, s/f). Así, este ideario hegemónico cuyos universales organizaron al mundo occidental, encontró en la

escuela moderna, su principal medio de transmisión. Conceptos como los de ciudadanía, Estado, sociedad civil, esfera pública, derechos humanos, igualdad ante la ley, individuo, la distinción entre lo público y lo privado, la idea de sujeto, democracia, soberanía popular, justicia social, racionalidad científica, etc., cargan con el peso del pensamiento y la historia de Europa. Estos conceptos suponen una inevitable visión universal y secular de lo humano (Chacravarty, 2007).

Es posible afirmar que sobre estos universales nuestro sistema educativo edificó sus bases de manera sólida e incuestionable durante muchos años. Esto sostienen Díaz Barriga y García Garduño (2014) al afirmar que “en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país de acuerdo a cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos, en procesos de conformación (p.10)”.

En este marco, la educación secundaria no titubeó en organizarse como aquel nivel del sistema educativo que restringió su acceso con una impronta fuertemente elitista, enciclopedista y propedéutica a jóvenes pertenecientes a sectores sociales medios-altos. Acudir a la mirada decolonial permite, en palabras de Porta (2014) exponer la clara y evidente naturaleza arbitraria de los discursos académicos, y las prácticas e instituciones académicas que en estos anidan y se reproducen. El reconocimiento de las herencias y sus cercenamientos nos da la posibilidad de elegir, de resistir, de inventar lo no dicho (Porta, 2014). Así, lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural, existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma (Walsh, s/f).

Se presenta entonces un escenario social complejo donde las dimensiones políticas, económicas, culturales, entran en juego a la hora de pensar el sentido, o bien, los sentidos de la escuela secundaria actual. Es importante señalar que este proceso no se desarrolla en el vacío, sino que hay una malla política y social ligada a nuevas concepciones en torno al derecho a la educación que a partir de los ‘2000 permite un viraje de las políticas públicas, de la mano de gobiernos de centro izquierda en países de América Latina.

En los últimos años, los discursos sobre la inclusión en las políticas curriculares destinadas a la educación secundaria se han expandido por toda América Latina. Sin embargo, innumerables investigaciones demuestran que el desarrollo de tal imperativo se da profundizando las desigualdades. Dussel (2004) nos aporta un potente interrogante para hacer frente a esta problemática:

Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este “relato sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar a las sociedades (...) ¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias? (pp.306-307).

A partir de esto, la autora afirma que la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos humanos incuestionables e inamovibles. Este es el patrón básico con el que la escuela procesó las diferencias.

Es posible entonces, hacer una lectura de la escuela y lo escolar como una construcción de la modernidad colonial. Mignolo (2000) señala que la configuración de la modernidad en Europa y de la colonialidad en el resto del mundo fue la imagen hegemónica sustentada en la colonialidad del poder que hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad. Así, “modernidad, colonialismo, sistema-mundo y capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente” (Dussel, 2000, p. 58).

Castro Gómez (2000) postula que la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, multiplicidad, ambigüedad y contingencia de formas de vida concretas. Así, se erigió sobre un dispositivo de poder que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias. En este marco, podría pensarse la producción de ausencias como aquella operación que hizo posible ese ocultamiento de las diferencias. Se trata, siguiendo a Hermida (2015), de un discurso que desplegó técnicas y procesos para dejar fuera a ese alguien o algo que había que silenciar. Señala Hermida (2015) que no son ausencias de quienes decidieron bajarse del relato sino que son producidas por la colonialidad del poder en pos de establecer determinado orden. Así, las ausencias no son faltas naturales sino producciones positivas. Cada ausencia esconde una voluntad de ausentar que la produjo. Al mismo tiempo, toda ausencia estructura su campo en tensión dinámica con una presencia. Lo ausente es aquello que no está, pero a la vez está, evocado como ausencia. Cabe preguntarnos entonces ¿Cuáles

son esas ausencias producidas en la educación secundaria actual en términos de sujetos, saberes y prácticas?

El formato de la escuela secundaria como dispositivo de producción de ausencias

Resulta interesante articular al planteo desarrollado por Hermida (2015) aquello denominado por Boaventura de Souza Santos (2006) como Sociología de las Ausencias. Se trata de un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Podría afirmarse que esta invisibilidad se instala en el sentido común, en lo esperado. Si trasladamos este planteo al ámbito de la educación secundaria, vemos que esas ausencias producidas por el mismo sistema escolar, eurocéntrico y colonial, se vinculan a aquellos saberes que fueron sistemáticamente invisibilizados en el curriculum, por una parte; y por la otra, a la negación de la posibilidad del acceso a la educación secundaria a sectores sociales no pertenecientes a la elite. Así, el presente se contrae, ya que no contempla la multiplicidad de saberes, sujetos, prácticas, culturas, experiencias. En palabras de De Souza Santos: disminuye la riqueza del presente. Cabe plantearnos entonces ¿Cómo se producen las ausencias? Según este autor se da por los siguientes procesos: *monocultura del saber y del rigor*, que colocan a la ciencia y la cultura moderna como criterios únicos de verdad y de estética. Produce un epistemicidio al producir la muerte de conocimientos alternativos, reduciendo la realidad a una única forma válida. La *monocultura del tiempo lineal*, establece que la historia tiene una dirección y un sentido hacia adelante, tal como lo hacen los países desarrollados. La *monocultura de la naturalización de las diferencias*, es aquella que oculta las jerarquías a partir de las cuales se produce la clasificación racial, étnica, sexual, de clase. Aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia. De ese modo, las diferencias son siempre desiguales. La *monocultura de la escala dominante* implica la idea de que hay una escala dominante y universal en las cosas, por lo cual lo global y universal es hegemónico mientras que lo particular y lo local no cuenta, es invisible, descartable, desechable. Por último, la *monocultura del productivismo capitalista* que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza (De Souza Santos, 2006). Propone entonces como alternativa hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen, pero están invisibles estén disponibles. Transformar los objetos ausentes en objetos presentes a través de una sociología de las emergencias mediante cinco ecologías: de los saberes; de las temporalidades; del reconocimiento; de la trans-escala; de las productividades (de Souza Santos, 2006). La

ecología de los saberes consiste en hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. La *ecología de las temporalidades*, donde lo importante es saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos. La *ecología del reconocimiento*, se trata de descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. La *ecología de la trans-escala* constituye la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales. Por último, la *ecología de las productividades* que implica la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó. Promueve así, expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo.

Ahora bien, un modo posible entonces, para expandir este presente, radica en recuperar las pedagogías y praxis otras, que parten del deseo del “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y se dirigen hacia la construcción de la movilización de poderes, saberes, seres, sociedades y mundos muy distintos. Implica ir más allá de la pedagogía crítica. (Ramallo, 2013). Desde este lugar, es posible crear otras alternativas de educación y formación humana fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder. Las aulas son terrenos de lucha y de posibilidad de transformación de la enseñanza. La educación es una esfera fundamental en la constitución de una cultura pública de carácter colonial y por ende es un terreno clave en las luchas por la descolonización de la cultura y en la constitución de imaginarios decoloniales (Ramallo, 2013).

Se trata entonces de pensar y generar en la educación secundaria prácticas que abran caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, prácticas entendidas pedagógicamente que hacen desafiar y cuestionar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo (Walsh, s/f).

Resulta necesario, de este modo, construir procesos emancipatorios a partir de una nueva relación entre *el respeto de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia*. Boaventura de Souza Santos (2006) señala que, en la modernidad occidental, ya sea en las teorías funcionalistas conservadoras o en las teorías críticas, esto no se ha tratado de una manera adecuada hasta ahora, porque –sobre todo en la teoría crítica– toda la energía emancipatoria teórica fue orientada por el principio de la igualdad, pero no por el principio del reconocimiento de las diferencias. Por ello, propone intentar una construcción teórica donde las dos estén presentes, y saber que una lucha por la igualdad tiene que ser también una lucha por el reconocimiento de la diferencia, porque lo importante no es la homogeneización sino las diferencias iguales.

Políticas curriculares inclusivas: reconocimiento de las diferencias

En este apartado, se analizan los procesos de traducción del macro y meso nivel respecto de las políticas curriculares para la educación secundaria. Tomamos como documento fundamental del nivel macro en Argentina a la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria basándose en la educación como un derecho y el conocimiento como un bien público. Con este antecedente normativo, diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) sintetizan y dan integralidad a las políticas con el fin de alcanzar el objetivo de la obligatoriedad: Resolución CFE 84/09 “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”; Resolución CFE 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria: Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (PMI)”; Resolución CFE 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria”; Resolución CFE 103/10 “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la Educación Obligatoria”; Resolución CFE 102/10 “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria”. Dentro de este marco normativo, los PMI (Planes de Mejora Institucional) se convierten en un instrumento para que la propuesta educativa del nivel secundario se despliegue en múltiples concreciones con arraigo y sentido institucional. Este programa consiste en una política pública nacional a través de la cual el Estado transfiere recursos a las provincias y a las escuelas para que instrumenten modificaciones al modelo tradicional de la escuela secundaria incorporando variaciones en su organización académica (Pinkasz, 2015) con el fin de acompañar a las trayectorias de los estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo escolar. Así, se proponen diversas acciones relacionadas a: organizar propuestas de enseñanza

interdisciplinar; generar propuestas socio-comunitarias; actividades complementarias. También se sugiere la alternativa de ofrecer Tutorías Académicas (clases de apoyo opcionales no curricularizadas) para aquellos estudiantes que necesitan recuperar aprendizajes, realizar acompañamiento, etc. Para llevar adelante esta tarea, el Estado Nacional transfiere fondos a las provincias para formar equipos técnicos territoriales y, además, contratar profesores (tutores académicos) que se suman al equipo institucional y trabajan de forma articulada con los docentes de cátedra. El programa se inició en 2010 con el 50% de las escuelas de todo el país, y en 2011 se extendió al resto.

En un trabajo de Terigi *et.al* (2013), se plasman algunas características interesantes del PMI y se afirma que el mismo presenta alguna potencialidad para promover cambios en la matriz organizacional tradicional ya que amplía el tiempo de ciertos profesores en la escuela permitiendo que se desempeñen nuevos roles (ej. Tutores); supone una posibilidad para ampliar el tiempo en la escuela por parte del estudiante; promueve la incorporación de nuevos docentes en la escuela aunque sea en modo transitorio; permite un trabajo más personalizado con los estudiantes que asisten a las clases de apoyo. No obstante, uno de los riesgos que señala se vincula a que la innovación que promueve el PMI opera en el marco de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar, y por esta razón es posible que se diluya el propósito transformador de la propuesta.

Respecto del meso nivel, se esbozan algunas descripciones preliminares sobre dos políticas curriculares provinciales que tienen a la inclusión socioeducativa en la educación secundaria como eje central: Vuelvo a Estudiar y Secundario Completo. Antes de desarrollar cada una de estas políticas, cabe mencionar que desde el año 2013 el gobierno de la provincia de Santa Fe sostiene la implementación de sus proyectos, programas y planes educativos desde tres pilares: inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social. La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino. Los valores fundamentales que sostienen la inclusión son la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo con su condición de ciudadano/a. Asimismo, se considera que, para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse. La calidad educativa, es entendida como una producción colectiva de saberes cuya

relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los/as estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar a las nuevas generaciones el legado de la cultura como bien público, con la intención de garantizar igualdad en la distribución de los recursos culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es garantizar que todos y todas permanezcan en la escuela, y aprendan. Así, la inclusión socioeducativa y la calidad educativa son los ejes que sostienen a la Escuela como institución social. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes interinstitucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

En este marco, el Plan Vuelvo a Estudiar se crea en el marco del Gabinete Social de la Provincia de Santa Fe. Su objetivo es garantizar el derecho a la Educación Secundaria a través de una educación socioinclusiva y de calidad, reconociendo que la escuela es una institución social. Despliega una serie de estrategias tendientes a lograr que los estudiantes retomen, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela secundaria, con foco en la apropiación y construcción de aprendizajes que posibiliten su proyecto de vida. Se trata de una política con un fuerte anclaje territorial en el cual los equipos interdisciplinarios de la provincia, junto con los municipios y comunas, buscan casa por casa a los jóvenes que no concluyeron la escolaridad secundaria, para diseñar una estrategia que les permita volver a estudiar. Mientras tanto, las escuelas generan un espacio motivador, y trayectorias educativas de calidad, atendiendo especialmente la realidad de cada uno, y fortaleciendo también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria. Simultáneamente un grupo de consejeros, referentes de los jóvenes que vuelven a estudiar, los acompañan fuera de la escuela, para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en su escolarización.

El Programa Secundario Completo surge en el año 2016 ante la necesidad de aunar todos los recursos, materiales, programas, proyectos, con un fin en común al interior de las instituciones: que todos los estudiantes asistan a la escuela, permanezcan, aprendan y egresen. Dos aspectos centrales del programa se vinculan al rol del equipo directivo y a la resignificación de las prácticas de los PMI. Por un lado, es de suma importancia que el equipo directivo oriente el proyecto institucional tomando como punto de partida la revisión de las condiciones institucionales, las prácticas educativas, la cultura institucional, los vínculos interpersonales, la relación de la escuela con su contexto, en pos de garantizar espacios y

tiempos para que cada trayectoria escolar pueda tener lugar. Por otra parte, se tiende a resignificar las tutorías académicas en espacios de acompañamiento donde supervisores, equipos directivos, referentes territoriales, docentes, preceptores, familias y comunidad, trabajarán integral y artesanalmente en el diseño de trayectorias escolares singulares e integrales. Además, en la fundamentación de este programa se señala que resulta interesante no perder de vista la importancia que posee el diseño curricular como unidad de desarrollo institucional. Esto es, visibilizar el desarrollo curricular como el eje a partir del cual se llevan a cabo propuestas de enseñanza integrales y colectivas, que problematizan la realidad y movilizan a docentes y estudiantes en el tratamiento de acontecimientos propios de la comunidad a partir de los cuáles es posible construir saberes socialmente significativos. Los objetivos que se propone Secundario Completo son: a. Garantizar institucionalmente que todos los estudiantes ingresen, permanezcan, aprendan, y egresen de la escuela secundaria. b. Promover que al interior de las escuelas los equipos directivos orienten un proceso colectivo y participativo de revisión y consolidación de propuestas pedagógicas integrales para atender al acompañamiento de las trayectorias escolares singulares de los estudiantes. c. Propiciar que institucionalmente se involucren: equipo directivo, docentes de espacios curriculares, docentes de acompañamiento (docentes orientadores, facilitadores de la convivencia y docentes FID), preceptores, estudiantes, familias, otros actores institucionales y otras instituciones de la comunidad para generar espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes.

Algunas cuestiones preliminares a señalar respecto de ambas políticas del meso nivel se vinculan con: los procesos de inclusión socioeducativa vinculados a la calidad educativa; el reconocimiento de la singularidad de las trayectorias de los estudiantes y su acompañamiento a partir de un trabajo territorial y artesanal al interior de las instituciones; el sentido colectivo de ese acompañamiento involucrando a nuevas figuras como son los consejeros -en el caso del Vuelvo a Estudiar- y el Equipo de Acompañamiento -en el caso del Secundario Completo-; la centralidad puesta en el desarrollo curricular institucional para la construcción de saberes socialmente significativos; la permanencia asociada a la promoción y mejora de los aprendizajes. Se trata de elementos que, de algún modo, perforan el formato escolar elitista, académico, colonial y eurocéntrico, dando lugar a prácticas que a partir del reconocimiento de las diferencias sostienen la igualdad y garantizan el derecho a la educación, habilitando diversos modos de habitar la escuela en la vida institucional.

Bibliografía

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Casimiro Lopes, A.; Virgilio Rodriguez Da Cunha, E. y Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.
- Casimiro Lopes, A. (2013). Teorías pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade e culturas*. N°39. pp.7-23.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Chakrabarty, D. (2007). Prólogo. La provincialización de Europa en la era de la globalización. En Chakrabarty, D. *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Chaparro Amaya, R. (2018). Tiempos (pre/post) modernos. En: Rueda, E. y Villavicencio, S. (editores). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En su: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2000). Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. En: *Cuadernos de pesquisa*. V. 34. N. 122. p.305-335. maio/ago. 2004.
- Hermida, M. E. (2015). Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el trabajo social para visibilizar los presentes subalternos. En: *Revista Debate publico. Reflexión de trabajo social*. Año 5. Nro.10. pp.67-85.
- Mignolo, W. (1995). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *CELEHIS : Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, [S.l.], n. 4-5, p. 265-290, nov. 1995.

- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Morelli, S. (2017). Abordajes poscríticos en investigación curricular. En: *Investigación cualitativa*. 2 (2). 1-5.
- Morelli, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En: Casimiro Lopes, A. y Oliveira, M. (org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: Editora CRV.
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en la Argentina. En *Dossier revista Propuesta Educativa*. N°44. Año 24. Noviembre 2015. Vol2. pp. 8-23.
- Porta, L. (2014). Pasion(es) decolonial(es). Autobiografías de profesores memorables universitarios. II Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación”.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*. Año 4. N° 6. pp.249-266.
- Segato, R. (s/f). Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En: Segato, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Págs. 35-68
- Walsh, C. (s/f). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial.

Normativa

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Programa Secundario Completo

Sitios Web

<http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>