



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: ¿La escuela que queremos?: construcción discursiva de “la inclusión” en la “secundaria del futuro”**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Micaela Liliana Rosales**

**Paula Morel, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2022**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



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

**Tesina de grado de la Carrera de Ciencias de la Comunicación**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Universidad de Buenos Aires**

**Tesista: Micaela Liliana Rosales**

**Tutora: Paula Morel**

# Índice

<b>Índice</b>	<b>2</b>
<b>Abreviaturas utilizadas en este trabajo</b>	<b>3</b>
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
Problema, hipótesis e interrogantes	4
<b>Hacia la “Secundaria del Futuro”: políticas educativas en Argentina desde la década de 1990 hasta la asunción del macrismo</b>	<b>5</b>
La reforma de los años 90	5
Presidencia de Néstor Kirchner: la asunción del kirchnerismo. Cambios y continuidades en la legislación educativa	7
Primer y segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner: desarrollo de políticas educativas concretas	8
La experiencia macrista y la “revolución educativa”	9
Las políticas educativas en CABA durante el macrismo: de la NES a la SF	11
<b>Perspectivas teórico metodológicas que sostienen la investigación</b>	<b>13</b>
Una teoría materialista del discurso	13
El neoliberalismo como proceso coyuntural	15
Gramáticas de producción en la temporalidad neoliberal	17
Metodología para un análisis materialista del discurso	19
<b>Antecedentes: “la inclusión” desde otros marcos teórico metodológicos</b>	<b>21</b>
Las tendencias contradictorias de “la inclusión” en la escuela	21
El estudiante como empresario de sí: configuraciones subjetivas en la coyuntura neoliberal	27
<b>“Secundaria del Futuro”: discurso y subjetividad en el modelo de escuela cada vez más inclusivo</b>	<b>30</b>
Un recorrido histórico sobre “la inclusión” en las políticas educativas: desde el Estado Liberal Oligárquico hasta la Alianza Cambiemos	30
El sintagma de “la inclusión” desde un abordaje discursivo	35
Construcción de la escena educativa: tensiones en “la inclusión” como política educativa	36
La comunidad educativa en la temporalidad neoliberal: hacia la sociedad del futuro deseada	39
El estudiante como protagonista de su futuro: la búsqueda del ciudadano ideal	45
La interpelación del sujeto autónomo, flexible y emprendedor como práctica exclusiva	55
<b>La exclusión como condición de la formación social capitalista: hacia una reformulación de la pregunta por “la inclusión” en las políticas educativas</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>65</b>

## **Abreviaturas utilizadas en este trabajo**

CFE: Consejo Federal de Educación.

LEN: Ley de Educación Nacional.

LFE: Ley Federal de Educación.

MEGC: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.

NES: Nueva Escuela Secundaria.

PPA: Plan Personal de Aprendizaje.

SF: Secundaria del Futuro.

## Introducción

### Problema, hipótesis e interrogantes

La presente investigación tiene por objeto realizar un análisis de la construcción discursiva de “*la inclusión*” en la “Secundaria del Futuro” con la intención de dar cuenta de las formaciones discursivas que se despliegan a la hora de hablar de un *modelo de escuela cada vez más inclusivo*<sup>1</sup>, así como de la puesta a disposición de un repertorio de subjetividades posibles. La pregunta que busca responder esta investigación es ¿qué tendencias contradictorias habitan el discurso de “*la inclusión*” en la “Secundaria del Futuro”?

Se pretende, entonces, desde la perspectiva materialista del discurso efectuar un análisis que permita poner en tensión las afirmaciones al momento de construir eso llamado “Secundaria del Futuro” (a partir de ahora SF), esto es, analizar y poner en tensión aquellas construcciones ideológicas que operan en favor a ciertas ideas dominantes sobre la reproducción de la exclusión. Es así que esta investigación interroga por esos discursos y prácticas *excluyentes* que habitan en el discurso de “*la inclusión*” en la SF. Asimismo resulta de interés a este análisis el repertorio finito de posibles lugares a ocupar, a identificarse, que pone a disposición la construcción discursiva de “*la inclusión*” en la SF.

El acontecimiento discursivo por el que se pregunta este trabajo se entiende inscrito en el acontecer del proceso coyuntural neoliberal en Argentina. Cabe aclarar que esta investigación se aleja de entender lo neoliberal como una totalización y como una adjetivación, para entenderlo como un proceso coyuntural aunque inestable, donde la complejidad de determinaciones que operan nos permiten analizar sus contradicciones.

Por otro lado, interesa en esta tesina lo referido al significante de *futuro* en la SF, pues se justifica la reforma educativa en el hecho de que es preciso un cambio en la escuela secundaria que prepare a los jóvenes para la *sociedad del futuro*, más aún, el perfil del estudiante que se enuncia es el de “un ciudadano del siglo XXI: un ciudadano digital, alfabetizado digitalmente, crítico, cooperativo, creativo y con capacidad de adaptación” (MEGC, 2017a). Cabe preguntarse, entonces, ¿de qué se habla cuando se habla de *sociedad del futuro*? ¿Cuál es el repertorio de posibles lugares a ocupar que se habilita? ¿Cómo aparece el “*excluido*” en el discurso de “*la inclusión*” en la SF?

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [EducaciónBA] (17 de octubre de 2017). Secundaria del futuro [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cdcVRuJXQDA>

Para llevar a cabo el análisis se parte de la hipótesis de que en el discurso de “*la inclusión*” en la SF se construye un modelo de escuela cuyas prácticas resultan contradictorias pues lejos de poner en marcha prácticas para el desarrollo de “*la inclusión*”, profundiza procesos de exclusión y desigualdad educativa.

En este sentido, se conjetura aquí que desde la caracterización de la *sociedad del futuro* de la que habla la SF como una sociedad donde los saberes que se requieren son los ligados a las tecnologías digitales y a la capacidad de adaptarse a lo incierto, se pone a disposición un cierto repertorio de subjetividades donde cobra mayor relevancia la figura del *sujeto emprendedor* entendido como aquel capaz de alcanzar por sí mismo “buenos resultados”. Es decir, de acuerdo a esta hipótesis, en el discurso de la SF, inserto en el devenir del proceso coyuntural neoliberal, se interpela a los individuos como *sujetos emprendedores*, lo que entra en contradicción con un *modelo de escuela inclusivo* pues se exalta la competencia entre los sujetos y se concibe al desempeño propio del estudiante como el causante de su *éxito* o *fracaso* escolar.

Por lo dicho, es posible afirmar que las formaciones ideológicas inmanentes al proceso de neoliberalización en el cual se enmarca la puesta en marcha de la SF posibilitan la enunciación de un determinado discurso de “*la inclusión*” y la configuración de un cierto repertorio de lugares posibles a identificarse.

## **Hacia la “Secundaria del Futuro”: políticas educativas en Argentina desde la década de 1990 hasta la asunción del macrismo**

### **La reforma de los años 90**

En la década de 1990, durante la presidencia de Carlos Menem, en línea con el proceso de reforma del Estado, se llevó a cabo una transformación profunda dirigida a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases, donde resultó central el papel de los organismos financieros internacionales. Como bien explica Myriam Feldfeber (1997), el proceso de reforma retomó los lineamientos propuestos por estos organismos, hecho que, en términos de Pablo Gentili (1996) significó que un nuevo sentido común tecnocrático penetrara capilarmente en los Ministerios de Educación orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar. Una expresión de ello son las prioridades y estrategias para la educación formuladas por el Banco Mundial que orientaron gran parte de las medidas de reforma puestas en marcha, como lo fue la reasignación de

recursos de la educación superior a la educación básica, ya que según este organismo, las inversiones en la educación superior tenían menor tasa de rentabilidad que las inversiones en la educación básica que mostraban un impacto más directo en la disminución de la pobreza, por lo cual, en el período de reforma educativa en los años 90 la prioridad se puso en este nivel educativo. Otro de los ejes postulados por el Banco Mundial era el de la descentralización de los gobiernos centrales para incluir los intereses de otros niveles de gobierno, aunque esta idea se vinculaba más con una política de carácter fiscal. La descentralización de la educación secundaria se apuntaló en nuestro país con la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario que estableció la transferencia de estos institutos de dependencia nacional hacia las provincias. Según la ex ministra Susana Decibe, esta ley significó una “concertación federal de la política educativa” (Decibe, 2000: 5), sin embargo, se trató de una medida impulsada por objetivos fiscales a través de la cual se delegó la responsabilidad de las instituciones educativas a cada provincia, lo que implicó un proceso de desregulación económica ya que “en nombre del federalismo, las jurisdicciones quedaron libradas a su suerte para garantizar el sostenimiento del sistema, que incluye el pago de los salarios docentes” (Feldfeber, 2000:15). Ahora bien, Gentili explica que la lógica de la descentralización de los mecanismos de financiamiento y de gestión del sistema se combinó con una lógica de centralización del control pedagógico (Gentili, 1996). En este sentido, en los años 90 el Estado estableció diferentes dispositivos de regulación y control centralizados como lo fueron los diseños curriculares en base a los contenidos básicos comunes, las evaluaciones estandarizadas de calidad, la elaboración de los proyectos educativos institucionales y la acreditación de las Instituciones de Formación Docente. Este último punto tuvo un gran impacto en el trabajo docente ya que, en términos del Feldfeber, se buscó reconvertirlo mediante un discurso de profesionalización que, en línea con los postulados del Banco Mundial, suponía incluir incentivos para el desarrollo profesional y retribuciones en función de los resultados, por lo que los docentes se vieron obligados a competir por puntos y títulos para no quedar fuera del sistema (Feldfeber, 2000). Tanto en esta última cuestión como en las evaluaciones estandarizadas de calidad aparecen con fuerza las ideas de la competencia y de la medición de los resultados en términos de calidad educativa. Según Milton Friedman, la competencia hace que los proveedores se esfuercen por mejorar la calidad y la eficacia de la educación en vistas de complacer la demanda de los padres. En este sentido, la educación pasa a ser concebida como una mercancía, en tanto “se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera política a la esfera del mercado; negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual” (Gentilli, 1996: 5). Es posible afirmar entonces que estas propuestas objetan el rol central del Estado como agente educador pues lo estatal era visto como lo ineficiente y como

aquello que escapaba al control de los usuarios mientras que la eficacia, la productividad y la libertad de elección de escuelas se asoció con el ámbito privado. Con respecto a esto, la Ley Federal de Educación (LFE) supuso la redefinición del sentido de la educación pública al establecer que la educación de gestión privada es pública, en otras palabras, siguiendo los aportes de Feldfeber, en materia educativa la diferencia entre lo público y lo privado se redujo a un problema de gestión: la educación pública abarcaba así la educación pública de gestión estatal y la educación pública de gestión privada. En definitiva, como se puede observar, en este período, la educación es concebida como un derecho de los individuos, asociada a un individualismo posesivo y a la libertad del mercado, mientras que el Estado actuaba descentralizando responsabilidades en el sostenimiento del sistema a la vez que centralizaba la regulación de programas de control.

### **Presidencia de Néstor Kirchner: la asunción del kirchnerismo. Cambios y continuidades en la legislación educativa**

La asunción al gobierno de Néstor Kirchner significó un período de grandes transformaciones en la legislación mediante la que se buscó mitigar las consecuencias provocadas por la LFE en los años 90. En este contexto hubo una significativa producción normativa tendiente a responder las problemáticas existentes en el nivel secundario: en el año 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 con la que se buscó dar solución al relegamiento que había sufrido la educación técnica con la LFE, contemplando la articulación de la escuela con el mundo laboral. Hacia fines de ese mismo año se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo N°26075 que establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología equivalente al 6% del PBI a ser alcanzada en el año 2010. Finalmente, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN) que, a pesar de presentar algunos elementos de continuidad con la reforma de los años 90, significó un cambio en el rumbo del discurso educativo al conceptualizar la educación como bien público y derecho social y adjudicar al Estado la responsabilidad indelegable de garantizarlo. A su vez, a partir de esta ley se garantiza la capacitación gratuita a lo largo de toda la carrera docente y se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el fin de contar con una instancia central que regule los procesos de transformación y lineamientos políticos de la formación docente articulando los niveles nacional, jurisdiccional e institucional . Otro punto de relevancia se trata del reemplazo del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) establecido en la LFE, por el Consejo Federal de Educación (CFE) que, al igual que el primero se trata de un organismo interjurisdiccional, ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional (LEN, 2006, Art.116) pero que a diferencia de aquel tiene un alcance mayor ya que

sus resoluciones serán de cumplimiento obligatorio cuando la Asamblea así lo disponga (LEN, 2006, Art.118).

De acuerdo a lo expuesto, se puede observar que este período presentó importantes avances para la transformación de la política educativa aunque fue también un período de ambigüedades. No se percibe con claridad si las decisiones que toma el CFE en carácter obligatorio “puede entrar en contradicción con la autonomía de las provincias para definir las políticas para las escuelas que se encuentran bajo su jurisdicción” (Feldfeber y Gluz, 2012: 348). En este aspecto, persistieron las dificultades para la articulación de políticas nacionales y jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación. Finalmente, como forma de reconocer y favorecer las diferentes experiencias educativas desarrolladas por organizaciones y movimientos sociales se incorpora en la LEN dos nuevas formas de gestión escolar: la social y la cooperativa, no obstante, se sostiene la concepción establecida en la reforma de la década de los ‘90 que postula que todas las escuelas son públicas y la diferencia recae en el tipo de gestión. De este modo, pese a la importante producción normativa, “no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema” (Feldfeber y Gluz, 2012: 348). Aun así no deja de ser relevante el hecho de que en este período hubo un cambio en el discurso educativo respecto de los años 90 al considerar la educación secundaria como un nivel obligatorio, un derecho social y una responsabilidad pública.

### **Primer y segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner: desarrollo de políticas educativas concretas**

Con la llegada de Cristina Fernández de Kirchner al gobierno se otorgó menos centralidad a la legislación para poner el foco en el desarrollo de políticas educativas concretas. En lo que respecta a la educación secundaria, las políticas establecidas “se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel” (Feldfeber y Gluz, 2012: 352). En este sentido, el Plan Nacional de Educación Obligatoria se focalizó en garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria articulando la planificación nacional de las políticas con las estrategias jurisdiccionales, respetando así las particularidades locales. Para ello resultó de gran importancia la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) ya que, con el objetivo de mejorar la calidad de enseñanza y acompañar las trayectorias de los estudiantes, desde el nivel nacional se asignan fondos en cada escuela secundaria que lo requiera para reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas e institucionales. En este último punto se destaca el

financiamiento de horas institucionales destinadas a instancias como tutorías y talleres de recuperación de aprendizajes (Feldfeber y Gluz, 2012; Gorostiaga, 2012). En esta misma línea, el plan Conectar Igualdad introdujo mejoras en las condiciones de escolarización puesto que significó la principal iniciativa nacional para reducir las brechas digitales y, por lo tanto, educativas. Implicó la entrega de una netbook a cada estudiante y docente secundario de escuela pública, educación especial e INFD, además de la puesta en marcha de contenidos digitales para su utilización en diferentes propuestas didácticas. Por otra parte, en lo que respecta a la recuperación de los estudiantes que abandonaron las escuelas cabe destacar el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) que otorga posibilidades a jóvenes y adultos de reinserirse en la escolarización mediante diferentes metodologías como “instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (...) no sólo a través de las escuelas secundarias comunes, sino también en sedes de universidades, entidades gremiales y de otras organizaciones de la sociedad civil” (Gorostiaga, 2012: 149), de este modo se adecúa a las distintas realidades de los estudiantes. Por otro lado, en cuanto a la reinserción escolar de jóvenes menores de dieciocho años, se implementó, como afirma Zysman (2015) mediante la habilitación de espacios escolares específicos, complementarios a la escolaridad formal y prolongados en el tiempo, como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), los Centros de Formación Profesional, la participación en los Coros y Orquestas Juveniles o en algún proyecto de Educación y Memoria.

## **La experiencia macrista y la “*revolución educativa*”<sup>2</sup>**

A partir del gobierno de la Alianza Cambiemos se produce un cambio en el rumbo de las políticas educativas donde se busca impulsar una “*revolución educativa*” centrada en la calidad y la evaluación educativa así como en la innovación tecnológica. Siguiendo los lineamientos de Bullrich y Sánchez Zinny (2011) la evaluación constituye el instrumento para mejorar la calidad de la educación, pues a partir de ella podemos identificar las falencias a solucionar, de hecho es a partir de los resultados surgidos de sistemas de evaluación como el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) referidos a la calidad educativa de la escuela secundaria

---

<sup>2</sup> A principios del 2016, en el Consejo Federal de Educación realizado en Jujuy, el entonces ministro Esteban Bullrich expuso la necesidad de afianzar las bases de una “*revolución educativa*” donde la escuela “geste el futuro del futuro”. Asimismo, en marzo del 2017, ante la Asamblea Legislativa, Mauricio Macri confirmó la necesidad de llevar a cabo una “*revolución educativa*” en todo el país para que haya “maestros sin frustraciones y alumnos sin exclusión”.

en que justifican la reorientación de las políticas educativas tendientes a suplir las problemáticas en este nivel. La utilización de la evaluación como una herramienta de medición estandarizada de los resultados, y no como una propuesta formativa, fue un eje transversal de la política educativa de este período, el cual se expresa en la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa y en la implementación del operativo de evaluación Aprender, a partir del cual se comienza a cuestionar el desempeño docente como culpable de los resultados que surgen del operativo y se elabora un discurso orientado en la necesidad de profesionalizar el trabajo docente vinculando el mérito de este con el salario. Este hecho está en línea con los planteos de los organismos internacionales como el Banco Mundial que ponen al sector docente como el responsable de los bajos resultados atentando contra el desarrollo del capital humano de los estudiantes necesario para la economía global del conocimiento. En este aspecto, se observa que en la gestión de la Alianza Cambiemos se busca “orientar la educación hacia el mercado, tomando como referencia la calidad medida en pruebas estandarizadas” (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018: 91) pues la calidad educativa es desde los planteos de Bullrich y Sánchez Zinny una herramienta para la formación de competencias para la competitividad. Esto implica un abandono de las políticas tendientes a la re-universalización y un retorno a las políticas pensadas desde una lógica meritocrática y tendiente a la individualización pues “se propone un modelo educativo basado en competencias y en la formación de líderes y emprendedores” (Feldfeber y Gluz, 2019: 32). Esta exaltación del individualismo se acompaña de propuestas de formación en neurociencias y educación emocional, dirigidas sobre todo a la formación y capacitación de docentes, donde el fracaso escolar se explica a partir de atributos propios de los sujetos.

Estas orientaciones políticas se enmarcan en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina, enseña y aprende” aunque no dispone de objetivos específicos para la educación secundaria, sino que se refiere a la educación obligatoria. Ahora bien, el instrumento normativo que se encargó de dirigir la transformación específica del nivel secundario fue el proyecto “Secundaria Federal 2030” que buscó acentuar la transformación de los aspectos vinculados con la enseñanza y la evaluación. Con respecto a esto, a diferencia del período anterior en el que las políticas intentaban lograr la equidad e igualdad federal, la “Secundaria Federal 2030” habilitó a las distintas jurisdicciones a pensar sus propios planes de estudio, priorizando así la autonomía jurisdiccional que resultó en propuestas muy disímiles y con diversas lógicas según los recursos de cada una de las jurisdicciones (Raschia y Wischnevsky, 2019). En este punto cabe mencionar que el Plan “Argentina Enseña y Aprende” dispuso la implementación en cada jurisdicción de Planes Operativos Anuales Integrales (POAI). Bajo un discurso de políticas de contexto, los fondos

para ponerlos en marcha fueron transferidos a las provincias, lo que habilitó a que cada una definiera de manera autónoma el uso de los mismos, es decir, se dio un proceso de descentralización similar al de los años 90. Otra discontinuación de las normativas de los periodos precedentes tiene que ver con la innovación tecnológica, pues a pesar de que se firmaron convenios con el sector de tecnologías de la información para avanzar en la digitalización de la educación y fortalecer el desarrollo de la Educación Técnico Profesional relacionada con el área TIC, hubo un desmantelamiento del Programa Conectar Igualdad que implicó la reducción de personal y su desfinanciamiento, por lo que se creó el Plan Aprender Conectados, que a diferencia del primero, se vinculó solo a la entrega de equipamiento tecnológico en las instituciones educativas oficiales.

## **Las políticas educativas en CABA durante el macrismo: de la NES a la SF**

Desde el año 2015 el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (MEGC) comienza a implementar en CABA el proyecto de la Nueva Escuela Secundaria (NES), la cual, fundamentándose en la LEN, postula el objetivo de

*Optimizar el sentido y la relevancia de la oferta educativa para los adolescentes, potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la gestión eficiente de la acción educativa y la implementación de nuevos formatos curriculares, diversificar las modalidades y formatos pedagógicos y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, (...) teniendo en cuenta los avances propios del siglo XXI (NES, 2015 :64).*

A su vez, el diseño curricular del ciclo básico de la NES comienza con una introducción breve del ex ministro de educación, Esteban Bullrich, quien sostiene que

*La innovación, la creatividad y las habilidades para el siglo XXI, exigen (...) a la formación del nivel secundario en particular – adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no sólo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera (NES, 2015:13).*

Sin embargo, antes de que se hubiera terminado de implementar este modelo, se conoció la propuesta denominada “Secundaria del Futuro”.

En el año 2017 surge de un proyecto de ley la denominada “Secundaria del Futuro” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta iniciativa se enmarca en el proyecto “Secundaria Federal 2030” que se manifiesta a partir del trabajo de la “Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes” (Res. CFE N°284/16). La SF fue presentada como una profundización de la NES, y como un *modelo de escuela cada vez más inclusivo*, fundamentado en la LEN, que provoque, motive y desafíe a los estudiantes.

El interés en esta investigación se sustenta, por un lado, en los planteos trazados respecto de la educación secundaria obligatoria en dos de los principales documentos normativos de la política educativa nacional. En lo que respecta a los fines de la educación secundaria, la LEN plantea que ésta es “obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (Art. 29), y que “en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Art. 30). Esta idea es reforzada en la Resolución CFE N°93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” donde se postula que replantear el modelo pedagógico escolar “implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión (...)” (CFE, Res. N° 93/09, art. 14), y en la que también se asegura que la revisión integral del Régimen Académico implica en el corto plazo “sancionar una normativa de transición que responda en forma urgente a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas” (CFE, Res. N° 93/09, art. 132). Por otro lado, surge a partir de la lectura de dos trabajos realizados por Flavia Terigi<sup>3</sup>, quien estudió la multiplicidad de problemáticas y desafíos que se presentan en el nivel secundario para llevar a cabo políticas educativas de *inclusión*.

En estos trabajos Terigi explica que los problemas de *inclusión educativa* no debieran reducirse simplemente a “situaciones en las que no se accede a la escuela; o en las que determinadas poblaciones acceden a ella, pero permanecen pocos años” (Terigi, 2010: 75) ya que la situación de vulnerabilidad educativa en la que se encuentran los niños, las niñas y los adolescentes cuyas trayectorias escolares están signadas por el fracaso, no se explica sólo con intervenciones educativas puesto que hay diversos factores que contribuyen a la fragmentación de esas trayectorias (enfermedades por malas condiciones de alimentación y/o ambiente insalubre, mudanzas por catástrofes naturales, trabajo infantil y la exposición a

---

<sup>3</sup> *La inclusión como problema de las políticas educativas* (2010) y *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles* (2008).

acciones criminales, entre otros). Aún así, el propio patrón organizacional de la escuela secundaria, estructurado en torno a tres disposiciones básicas, es una de las principales problemáticas para desarrollar políticas educativas que sean verdaderamente inclusivas: la clasificación de los currículos delimita fuertemente los contenidos, la mayoría de ellos se transmiten en unidades curriculares, ahora bien, esto resulta anacrónico si se tiene en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas es propia de la organización del saber de fines del siglo XIX. Por otro lado, los currículos fuertemente clasificados requieren de docentes especializados, por lo que el sistema formador de profesores se estructuró bajo esa misma lógica en la que los docentes están formados en especialidades delimitadas. Finalmente, el trabajo docente está organizado por horas de clase, cosa que convierte a los profesores en una especie de *coleccionistas* de horas cátedra y que excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clases. De acuerdo con Terigi, la modificación de este patrón organizacional, que se encuentra fuertemente arraigado, es necesario si se quiere incluir nuevos públicos y mejorar la relevancia cultural, en otras palabras, si no se transforman las prácticas escolares en el sistema educativo regular, se seguirán produciendo programas de *aceleración* o de *reingreso* para quienes sean *excluidos* del mismo. De todas maneras, esta autora insiste en que los cambios en el formato no deben ser sólo pedagógicos sino que es importante generar mecanismos intersectoriales para hacer frente a las situaciones de vulneración de los derechos de educación, entendiendo a su vez que esa vulnerabilidad no se resuelve “con una interseccionalidad genérica, sino que requieren mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos” (Terigi, 2010: 76).

## **Perspectivas teórico metodológicas que sostienen la investigación**

### **Una teoría materialista del discurso**

El marco teórico que nutre este trabajo se apoya, en primer término, en los aportes desarrollados por Louis Althusser respecto al concepto de Ideología (o Ideología en General).

Este autor formula tres tesis respecto al concepto de Ideología en General: en primer lugar, va a postular que la Ideología no tiene historia, es decir, es transhistórica, en un sentido positivo puesto que está presente en la historia social toda. Por otra parte, establece que la misma tiene una existencia material ya que las ideas y representaciones que la conforman

se expresan en las prácticas materiales reguladas de los sujetos. Por último, Althusser sostiene que la noción de sujeto se encuentra en la base y es constitutiva de toda la idea de Ideología, pues la Ideología existe por y para los sujetos. En otras palabras, “toda ideología tiene por función (función que la define) la *constitución* de los individuos concretos en sujetos” (Althusser, 1970:40). En este punto, será pertinente en esta investigación abordar la Ideología en su función primaria de interpelar a los individuos concretos en tanto sujetos y hacer que vivan esa *sujeción ideológica*<sup>4</sup> de manera espontánea y natural.

Apoyándose en estas ideas Michel Pêcheux asegura que tanto el “yo” de la enunciación como su destinatario, son ambos siempre productos de ese proceso de interpelación ideológica.

Los aportes de Pêcheux resultan relevantes en tanto desarrolla la idea de que el orden del decir está sujeto a determinaciones de la formación social en que se *dice* y es hablado por las diversas formaciones ideológicas que componen esa formación social, no sin contradicciones. Las formaciones discursivas se encuentran *contenidas* en las formaciones ideológicas, lo que hace que éstas también se vean afectadas a las dinámicas de reproducción/transformación (Althusser, 1970) que atraviesan las formaciones ideológicas. Con todo esto, se adopta una posición que se opone a la idea de conceptualizar al sujeto como punto originario del sentido, dueño de la voluntad de sus actos, al contrario, se entiende a los sujetos como productos ideológicos: la racionalidad de nuestros actos está atravesada por la dimensión ideológica. Posicionándose desde esta mirada teórica, este trabajo se propone indagar las formaciones discursivas e ideológicas que conciernen al desarrollo y ejecución de la SF, entendiendo que los sujetos que hablan no son “dueños” de ese discurso, sino que son, a su vez, siempre ya hablados por una o varias formaciones ideológicas (Pêcheux, 2015). En este sentido, es pertinente traer a cuenta aquello que Pêcheux denomina *teoría de los dos olvidos*: el sujeto enunciador, al producir texto, se coloca como dueño de su decir y fuente del sentido, olvidando que ese decir está sujeto a determinaciones de la materialidad lingüística y de la coyuntura, tanto como al orden del *interdiscurso*. Pêcheux distingue aquí las condiciones de formulación, que indican a las condiciones de enunciación misma, y las condiciones de formación que implican las relaciones del conjunto de documentos con un exterior constitutivo, cuyos trazos se inscriben al interior de los textos y resulta en instancias inaprensibles para el sujeto. Ambas

---

<sup>4</sup> Sujeción entendida como dimensión ineliminable de la vida social puesto que la ideología es una “representación determinada del mundo (religiosa, moral, etc.) cuya deformación imaginaria depende de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia” (Althusser, 1970: 37).

instancias conforman las Condiciones de Producción del discurso (Aguilar, Glozman, Grondona, & Haidar, 2014).

En otras palabras, la noción de interdiscurso de Pêcheux se vincula con algo exterior al discurso, las condiciones en las que ese discurso existe y que delimitan aquello que es posible decir. Se trata de un conjunto complejo de formaciones discursivas que coexisten con el discurso.

Ahora bien, en lo que respecta a este trabajo, el interés está en identificar y hallar aquellos discursos que dialogan y se dicen en el discurso de “*la inclusión*” en la SF, por lo que el modo de entender lo interdiscursivo en el análisis se asocia a la perspectiva dialógica de Bajtín. Este autor entiende que todo discurso es dialógico, es decir, en él se cuelan otras voces, otros discursos, en otras palabras, todo discurso es resultado de discursos anteriores, bien sostiene este autor que “el objeto de discurso, por decirlo así, ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes” (Bajtín, 1985: 293). En este marco, el interés está en analizar qué otros discursos dialogan con el discurso de “*la inclusión*” en la SF.

## **El neoliberalismo como proceso coyuntural**

Como se mencionó antes, en esta tesina se abordará la cuestión del *neoliberalismo* en tanto coyuntura que atañe al análisis propuesto. Se partirá de entender lo neoliberal en consonancia con la perspectiva propuesta por Catanzaro y Romé, es decir, desde la perspectiva althusseriana de la reproducción social. Desde esta mirada se pretende, en contraste con el politicismo, comprender la

*Integración del análisis de la dominación política en una teoría de las formaciones sociales capitalistas que produce a la vez conceptos para el análisis ideológico de las formas específicas en que se perpetúa conflictivamente la dominación en el capitalismo contemporáneo a pesar de los efectos materialmente desintegradores que tiene la implementación de las políticas económicas neoliberales (Catanzaro y Romé, 2021: 262).*

Es así que se pone el foco en

*La pregunta por el complejo de relaciones, tendencias y tensiones que le confieren su consistencia contradictoria y su historicidad heterogénea a una formación social, haciendo lugar a la intelección de procesos estructurales de larga duración, pero a través de los rodeos*

*imprescindibles por los aspectos concretos en que esas tendencias existen y sin los cuales sus determinaciones económicas devienen abstractas: la coyuntura ideológica entendida como el complejo de dispositivos, formaciones discursivas, prácticas y formas interrelativas que dan existencia concreta y a la vez modulan la duración/transformación de un orden dado de relaciones, y los procesos de subjetivación política de sus contradicciones, en su contingencia sobredeterminada. El abordaje propuesto permite caracterizar al neoliberalismo como un proceso coyuntural, inestable pero determinado (Catanzaro y Romé, 2021:252).*

De este modo, la coyuntura política argentina representada por la experiencia macrista debe entenderse de acuerdo a esa complejidad de determinaciones que en ella se condensan ya que de esta manera se hace posible indagar sus contradicciones concretas y las luchas políticas singulares que tensionan la textura dominante de sus formaciones ideológicas, tanto como explican su tendencial eficacia (Catanzaro y Romé, 2021). Es en este marco que se busca abordar en este trabajo la interrogación discursiva de un proyecto educativo inscrito en el devenir del proceso coyuntural neoliberal en Argentina, proyecto educativo que, a su vez, pone a disposición un repertorio finito de posibles lugares a ocupar.

Catanzaro y Stegmayer argumentan que en la discursividad pública dominante en la coyuntura política referida al macrismo se ponen en marcha nuevas formas de interpelación ideológica que

*Se declinan, en la retórica oficial, en consignas hiper-inclusivas que apelan a la omnipotencia (“Todo es posible juntos” o “En todo estás vos”, entre otras) y que resultan inescindibles del perfil más visiblemente estigmatizante y excluyente movilizado por ese mismo discurso (Catanzaro y Stegmayer, 2018: 7)*

Donde lo antidemocrático de este discurso no reside sólo donde excluye, sino “donde genera una retórica que inmuniza a los sujetos frente a la experiencia de las exclusiones producidas” (Catanzaro y Stegmayer, 2018: 11). Como se verá en el apartado titulado *El estudiante como protagonista de su futuro: la búsqueda del ciudadano ideal*, es posible decir, siguiendo esta línea, que en el discurso de “la inclusión” en la SF se busca interpelar al estudiante como el protagonista del proyecto bajo consignas como “*Encontrá la escuela del futuro para vos*” o “*Una forma de estudiar pensada para vos*” precisando además que en estas *nuevas escuelas* se logrará “*potenciar tus talentos y capacidades*” (Canal EducaciónBA, 2018).

Catanzaro y Stegmayer explican que el discurso en el que se dice el macrismo no puede producirse sin “la repetición vacía de la potencia ilimitada de todos los sujetos en un mundo pleno de emprendimientos en el que no hay excluidos sino malos jugadores” (Catanzaro y Stegmayer, 2018: 8). Es posible trazar un paralelismo entre este lineamiento teórico y la interpelación de los estudiantes como protagonistas en la SF pues en ese protagonismo se halla implícita la responsabilidad la propia responsabilidad de los estudiantes de su futuro. Esta cuestión se verá con mayor profundidad en el apartado antes mencionado.

Estas autoras argumentan que la figura en la que se condensan las formas de interpelación ideológica en esta coyuntura política es la figura del emprendedor, la cual se trata de

*Una figura subjetiva activamente impulsada por la propaganda oficial que no deja de tener lazos de parentesco con la semántica de los riesgos y el espíritu combativo asociado al individuo modélico de un capitalismo competitivo anterior. Ahora bien, las figuras de este emprendedorismo no se limitan a repetir las del héroe solitario, el pionero, el conquistador o el adelantado, todas ellas privilegiadas en el liberalismo clásico (...) Se trata de individuos, sí, pero siempre ya conectados con otros, hiper - vinculados e hiper - comunicados (Catanzaro y Stegmayer, 2018: 14).*

En este sentido, cabe a este trabajo preguntarse si efectivamente en el discurso de “la inclusión” en la SF se busca interpelar a los estudiantes en la figura del emprendedor, entendida desde la perspectiva de Catanzaro y Stegmayer.

## **Gramáticas de producción en la temporalidad neoliberal**

De acuerdo con Caletti (2006) el lugar por excelencia del decir político es el espacio público, siendo este el lugar en el que se construye la autorrepresentación por la cual la sociedad se *enuncia* a sí misma. En este sentido es importante reconocer e identificar las gramáticas de producción a partir de las cuales se construyen las formas comunes del decir público. Ahora bien, Carolina Ré sostiene que

*Esta representación de sí de la vida social está necesariamente “fallada”, en el sentido de una imposibilidad de representación plena, y que además, se estructure únicamente sobre el Orden de lo Simbólico. El proceso por el cual lo representado y su representación “coinciden naturalmente” supone tanto una cristalización ideológica dominante de las significaciones como la intervención de relaciones imaginarias en la constitución de la*

*representación misma y en la construcción de una “realidad objetiva” que funcione como dato, como referente, de esta representación (Ré, 2018: 114).*

Es por ello que desde la perspectiva materialista que se sostiene en esta tesina, el abordaje de la coyuntura neoliberal entendida como un proceso determinado pero inestable

*Supone necesariamente el abordaje de estas representaciones de las relaciones imaginarias que los hombres sostienen con su mundo (Althusser, 1970) y a la producción de subjetividades que se conforman en el desarrollo de estas modalidades de sí de una formación social específica (Ré, 2018: 114).*

En este aspecto, Ré argumenta que en la coyuntura neoliberal opera un *aplanamiento de las dimensiones temporales* a través del que se erige un “presente absoluto en donde la construcción ideológica, imaginaria y simbólica, de un *tiempo único* rige la mayoría de las prácticas” (Ré, 2018: 116). Esta autora denomina *gramática de lo efímero* a esa gramática de producción que opera en la configuración de la temporalidad neoliberal construyendo lo único como instante efímero: “el instante efímero se erige en una doble valencia que signa tanto su fugacidad como su eternidad” (Ré, 2018: 117), estableciendo así una lógica acumulatoria y de acopio ya que el régimen del tiempo neoliberal supone la construcción de *unidades temporales* diferenciables pero plausibles de ser acumuladas, esto es, el instante neoliberal como una suma de instantes *únicos*, aunque Ré afirma que lo se acopian son *experiencias subjetivas únicas* puesto que “la configuración del mandato subjetivo es el del disfrute del instante y una lógica de acumulación de lo efímero que se base en *experiencias*” (Ré, 2018: 117).

Otra gramática de producción que opera en el régimen neoliberal de acuerdo a esta autora es la *gramática de lo inmediato*, la cual configura “una matriz de sentido que se estructura sobre una sola dimensión temporal: el hoy” (Ré, 2018: 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*. De esta manera, significantes como los de *flexibilidad, movilidad y adaptabilidad al cambio*, entre otros, son los que se erigen para lidiar con un presente pleno “que o bien no supone un mañana o bien es obligadamente incierto” (Ré, 2018: 119), donde el futuro aparece como una categoría atemporal cuya imprevisibilidad obliga a pensar sólo en el hoy. Esta reiteración infinita del hoy configura una *atemporalidad* constituida por “una

suerte de consenso eterno en donde no hay lugar para el conflicto y el disenso, por un lado, y para un por-venir común, por el otro” (Ré, 2018: 119).

Como se verá a partir del capítulo “*Secundaria del futuro*”: *discurso y subjetividad en el modelo de escuela cada vez más inclusivo*, en los documentos que conforman el corpus de análisis de este trabajo se expresa la necesidad de construir una escuela donde se amplíen las experiencias que puedan transitar los estudiantes, involucrando “una variedad de experiencias formativas tales como semanas temáticas, talleres de producción y seminarios de profundización” (MEGC, 2017b: 8), así como se enuncia la necesidad de construir formatos flexibles de enseñanza y aprendizaje en la escuela, además de la flexibilidad que se postula como necesaria para que los jóvenes puedan adaptarse a la “*sociedad del futuro*”. Es por ello que se retoman los aportes de Ré con el objetivo de analizar el discurso de “*la inclusión*” en la SF desde las gramáticas de producción de *lo inmediato* y de *lo efímero*, poniendo atención a las configuraciones subjetivas que se construyen en la temporalidad neoliberal, donde, según la perspectiva de Ré, las “voluntades individuales” cobran relevancia:

*La forma de socialidad neoliberal de la hiperindividualización estructura entonces una matriz de lo colectivo como “suma de yoes” cuyo proyecto ya no es prospectivo, no opera una construcción de futuro más que como la maniobra emplazada en el “ya”, “con lo que hay”. Como una especie de “gestión creativa” del tiempo, tanto para la productividad en el disfrute de lo efímero como para el acopio en el baúl de las experiencias únicas. La lógica de lo colectivo neoliberal supone una suma de voluntades individuales y particularismos, en donde lo que prima son las “voluntades subjetivas” en tanto que “ganas” en la atemporalidad del instante (Ré, 2018: 120).*

En el apartado *La interpelación del sujeto autónomo, flexible y emprendedor como práctica exclusiva* se observará con mayor profundidad cómo a partir del aporte de Ré es factible inscribir los documentos y el discurso de “*la inclusión*” de la SF, y el repertorio de subjetividades posibles que se ponen a disposición a partir del mismo, en una temporalidad en la que opera una lógica abolicionista del conflicto, “lógica que suplanta al conflicto por el artificio del diálogo y el pluralismo, como la suma de monólogos y el interés superficial basado en voluntades individuales” (Ré, 2018: 121).

## **Metodología para un análisis materialista del discurso**

Para desarrollar la investigación se relevarán documentos y audiovisuales del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a los que se tratará desde su materialidad textual. Como se mencionó ya en los apartados precedentes, el análisis de discurso que se implementará en esta tesina no supone trabajar con intenciones enunciativas ni referencias a enunciadores particulares; sino con la descripción y análisis de las superficies discursivas. Al apoyarse en la teoría materialista del discurso se entiende que los discursos son resultado de procesos de producción:

*Los discursos deben analizarse a la luz de sus Condiciones de Producción. Ello supone dar cuenta tanto de la especificidad de la esfera de prácticas en las que se producen como de la relación con su coyuntura: las condiciones de esa totalidad complejamente articulada que la sobredetermina. (Aguilar et al., 2014: 40).*

Entonces, se trabajará en esta investigación con escritos y audiovisuales que han circulado entre los años 2017 y 2019<sup>5</sup>, prestando especial atención a cómo es significada “la inclusión” educativa y partiendo de la idea de que los sentidos que se despliegan en la formulación discursiva de la SF no resultan de una consciencia “autora” con “sus” palabras sino de las relaciones entre discursos (Aguilar et al., 2014), es decir, el sujeto no resulta el punto de origen ni el punto de aplicación de análisis. Siguiendo los aportes de Pêcheux es posible afirmar que el sujeto que toma posición lo hace en tanto que ya está determinado en una estructura económica.

Se comprende en esta investigación que hay determinantes en el plano de lo ideológico y del inconsciente que se desconocen y que conforman a los sujetos. En otras palabras, todo lo que acontece a los sujetos es, precisamente, efecto de procesos ideológicos y procesos de constitución del sujeto, por lo tanto, donde hay un discurso está operando el proceso de sujeción ideológica. El efecto ideológico por excelencia es que algo se presente con un sentido evidente, es así que en los enunciados a analizar se buscará rastrear las huellas del proceso ideológico, para lo que se tendrá que desnaturalizar la homogeneidad de las unidades que se presentan como evidentes y producir “nuevas” unidades que resulten efecto de un proceso de investigación (Aguilar et al., 2014).

---

<sup>5</sup> La acción de realizar el corte temporal aquí planteado se justifica en el hecho de que fue en el año 2017 en que se produjo la presentación del proyecto “Secundaria del Futuro” a través de distintos documentos y audiovisuales del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, y en que el año 2019 fue el último año de desarrollo escolar regular previo a la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2.

Cabe aclarar que los documentos que son tomados como antecedentes, no sólo permiten abordar ciertas cuestiones acerca de lo ya dicho sobre el tema dentro de otros marcos de estudio, sino que, al presentar diferentes modos de entender “*la inclusión*”, estos textos juegan también en el análisis. De esta forma, los documentos que sirven como antecedentes en este trabajo permiten hilar los modos complejos de significación en torno a determinados sintagmas, por lo que sirven a su vez como material de análisis.

## **Antecedentes: “*la inclusión*” desde otros marcos teórico metodológicos**

### **Las tendencias contradictorias de “*la inclusión*” en la escuela**

Alicia Camilloni en el primer apartado de su artículo “*El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*” cuestiona el uso naturalizado de las palabras *inclusión* y *exclusión*, presentes 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.

Partiendo de esta idea, Camilloni indaga en la literatura sociológica y encuentra el antecedente conceptual de la noción de *exclusión* en el concepto de *marginalidad* introducido por R. E. Park en 1928. La *marginalidad* aparece allí como el concepto opuesto a la integración ya que está asociado con la marginación económica laboral del exceso de mano de obra disponible que no podía ser absorbida en las sociedades industriales, es así que determinados sectores sociales son marginados porque no están integrados a la sociedad dominante (Camilloni, 2008). Teniendo en cuenta esto, Camilloni concluye que la *marginalidad* no es un atributo que se da de forma natural sino que es producto de un sistema ante el cual corresponde preguntarse *a qué se es marginal*. Siguiendo esta misma línea, la autora asegura que *la exclusión*, heredera del concepto de *marginalidad*, “exige que se precise cuál es el espacio demarcado desde el cual se puede hablar de exclusión o inclusión” (Camilloni, 2008: 4) y a su vez argumenta que “el concepto de inclusión social se desenvuelve como respuesta al reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que es menester intervenir activamente para protegerlos” (Camilloni, 2008: 6). Tanto Héctor Bravo en *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*

como Myriam Feldfeber en *La propuesta educativa neoliberal* sostienen, en línea con los planteos de Camilloni, cómo en la década de los '90 en Argentina “*la inclusión*” se asocia a la idea de *contención social de sectores marginados*.

En lo referido específicamente a la *educación inclusiva*, Camilloni explica que dicho término fue acuñado, primero, para referirse a la posibilidad de otorgar oportunidades de recibir educación a las personas con necesidades especiales, aunque luego su alcance fue creciendo hasta abarcar a todos los sujetos considerados “diferentes”, ya sea por razones de edad, género, cultura o etnia, entre otros aspectos. Al igual que ocurre con los términos *marginalidad* y *exclusión*, en la idea de *educación inclusiva* se reproducen relaciones de *centro/periferia* y *normalidad/desviación* (Camilloni, 2008), donde el centro funciona como una posición desde la cual se establece lo que no es centro y las distancias de este con lo “extraño”. Por ello, Camilloni sintetiza que lo importante no es preguntarse cómo incluir sino cómo abrir nuevos caminos y perspectivas “preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (Camilloni, 2008: 8).

Como se observa, en este texto Camilloni busca explorar la noción de *inclusión educativa* indagando conceptos de la sociología clásica como *marginalidad*, *exclusión*, *integración* y *diferencia*, y a partir de ello se cuestiona por los discursos de políticas educativas que se asumen, según la autora, siempre inclusivos. En otras palabras, Camilloni retoma aportes del campo sociológico clásico y de la sociología de la educación para explicitar los problemas que trae el *significado* y las valorizaciones de la noción de *inclusión* y sus implicaciones en el campo de la política educativa, donde este concepto es utilizado con una carga valorativa positiva indiscutida.

En esta tesina, en cambio, se pretende realizar el análisis discursivo de una política pública abordándolo desde una teoría materialista del discurso. Entonces, se busca indagar los sentidos que adquiere “*la inclusión*” en la SF y rastrear las huellas del proceso ideológico que “habilita” esos sentidos en una coyuntura dada.

Los aportes teóricos formulados por Pablo Gentili en *Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión* resultan pertinentes. Este autor explica que los avances alcanzados por la legislación en materia de acceso a la educación en América Latina se ve contrarrestada por una *universalización sin derechos* que implica “el acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948” (Gentili, 2011:14). En este mismo sentido argumenta que la expansión del acceso a la educación se trata de una *expansión*

*condicionada* pues “los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un status y un conjunto de oportunidades altamente desiguales”(Gentili, 2011: 14). Por estas razones, de acuerdo con Gentili, hay en América Latina un proceso de escolarización marcado por una *exclusión incluyente*.

De esta manera, Gentili pone en cuestión la idea del *derecho a la educación* ya que entiende que las oportunidades de los sujetos dentro de las estructuras escolares están condicionadas puesto que los bienes simbólicos, al igual que los económicos, se distribuyen de manera desigual. Al respecto, este autor sostiene que las sociedades contemporáneas se encuentran divididas y, por lo tanto, también los sistemas educativos. Esta situación en que los sistemas escolares se encuentran partidos y divididos, lejos de democratizar el acceso de los sujetos, los conducen “por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades” (Gentili, 2011: 24). Por este hecho afirma que todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela. Estas cuestiones son abordadas también por Fernanda Saforcada en *paradojas de la autonomía escolar en la reforma educativa argentina de los '90*. En este texto, Saforcada, atendiendo al caso específico de Argentina, alude a la existencia de una concepción híbrida del derecho a la educación en Argentina, puesto que en la LEN se la presenta tanto como bien público así como derecho personal. En este sentido, la autora entiende que esta hibridez en la concepción de este derecho trae consigo el desarrollo de escolarizaciones desiguales, y por lo tanto, de prácticas exclusivas, problemáticas que, de acuerdo a Raschia y Wischnevsky (2019), continúan actualmente.

Tanto Gentili como Saforcada intentan explicar las causas del proceso de exclusión que marcan las trayectorias escolares en América Latina y en Argentina, respectivamente, valiéndose de aportes provenientes de las ciencias políticas y, más específicamente, de las políticas educativas. Estos autores analizan cómo la ampliación del acceso a la escolaridad amplía a su vez las segmentaciones sociales y la desigualdad de oportunidades en materia de derecho a la educación. Ahora bien, en este trabajo el foco está en analizar discursivamente cómo una política educativa que se dice inclusiva presenta en ese discurso prácticas excluyentes, es decir, se busca analizar las construcciones ideológicas que operan en favor a ciertas ideas dominantes sobre la exclusión.

Dos artículos fundamentales para comprender las dificultades de las políticas educativas de *inclusión* en el nivel secundario son *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles* (2008) y *La inclusión como*

*problema de las políticas educativas* (2010), ambos de Flavia Terigi, quien en la misma línea que Gentili reflexiona sobre cómo el logro de ampliar el acceso en la escolarización, a partir de la sanción de la LEN en el 2006, se ve constantemente limitado por la permanencia de dinámicas selectivas que llevan a que muchos estudiantes secundarios acaben vivenciando la experiencia del *fracaso escolar*, dejando entender así que los problemas de *inclusión educativa* no se reducen a las situaciones en las que no se accede a la escuela.

Terigi sostiene que la propia organización de la escuela es un obstáculo para repensar sus prácticas ya que en su desarrollo histórico la escuela media se fue estructurando en torno a un *trípode de hierro*: con un currículum fuertemente clasificado, acompañado por profesores designados por especialidad y contratados por horas de clase. Con respecto a este punto, Puiggrós explica en *La organización del sistema educativo nacional* que en el origen del sistema educativo en Argentina la tarea educadora fue asumida por el Estado y, tal como asegura Norma Paviglianitti en *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*, la organización de la instrucción pública ha estado, desde los inicios del sistema educativo, a cargo del Estado de forma exclusiva. El hecho de la organización de la escuela bajo el marco de un currículum fuertemente clasificado provoca que los profesores del nivel medio encuentren serias dificultades para trascender el marco disciplinar. Desde esta perspectiva, la organización del trabajo docente se orienta casi exclusivamente al dictado de clases siguiendo un diseño curricular predeterminado. Esta cuestión dificulta la comprensión de la existencia de *trayectorias escolares reales* que difieren del modelo pautado por las *trayectorias escolares teóricas* en el que un estudiante ingresa a la escuela en el tiempo previsto y promueve año a año, logrando el aprendizaje sin interrupciones ni desvíos (Terigi, 2008). A su vez, la autora afirma que la debilidad institucional de la escuela para cumplir su tarea de transmisión de la cultura (ya que guarda en su génesis el propósito de formar una élite), los obstáculos que tienen los profesores para establecer un vínculo pedagógico con los estudiantes y la diferencia de calidad entre escuelas que atienden a distintos grupos sociales, son otros factores que atentan contra las trayectorias escolares de los jóvenes.

En ambos artículos Terigi se apoya en los aportes de la pedagogía para realizar un análisis de la organización de la escuela secundaria y las implicancias de dicha estructura organizacional en las dificultades para llevar a cabo una política educativa inclusiva. Es decir, esta autora busca indagar las actuales políticas educativas desde una perspectiva pedagógica que eche luz sobre los procesos de exclusión que trae consigo la organización del nivel secundario. Por su parte, la intención en esta tesina, es poder dar cuenta de las tendencias ideológicas contradictorias que habitan en el discurso de la SF, la cual se presenta como un *modelo de escuela más inclusivo*.

Por otra lado, estudios como el de Vanesa Casal, en *La educación inclusiva: política, discursos, saberes y prácticas*, y el de Ingrid Sverdlick, Mariana Sánchez y Melina Bloch en *Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria* indagando, mediante entrevistas a funcionarios, directivos y supervisores del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, y a docentes y directivos del nivel medio, respectivamente, la cuestión de la *inclusión* como norma y como práctica. Feldefeber y Gluz (2009), en línea con lo expuesto, explican que luego de la crisis del 2001 y con el arribo de los gobiernos *kirchneristas*, se empieza a concebir la educación como un derecho social<sup>6</sup> cuya responsabilidad corresponde al Estado, sin embargo, en materia de políticas concretas la garantía de este derecho se ve truncada.

En el caso del primer estudio, Casal sostiene que todos los actores entrevistados señalan que la normativa está por delante de las prácticas ya que las prescripciones en cuanto a las políticas de educación entran en tensión con la estructura del sistema educativo así como con la gramática escolar. Es por ello que esta autora concluye que las políticas de educación inclusiva necesitan mucho más que normas ya que a pesar de que una norma puede ser una respuesta, “si para asegurar su concreción hay condiciones que no están dadas, las normas forman parte simplemente de la administración y no se constituyen en políticas” (Casal, 2018: 168). En este sentido, Casal, a lo largo de toda su investigación retoma lo ya expuesto por Terigi y Camilloni puesto que, a partir de las entrevistas efectuadas a distintos actores del campo educativo, expone la necesidad de políticas concretas que permitan las condiciones para lograr una *educación inclusiva* como lo establecen las normas.

En su texto, Casal analiza los relatos de funcionarios, directivos y supervisores de tres escuelas primarias de CABA con la intención de rastrear las tensiones entre los marcos normativos de políticas inclusivas y las prácticas para llevarlas a cabo. Para ello, Casal se nutre de los aportes de la sociología de la educación y la pedagogía con el fin de explicar las distancias que se presentan entre lo que plantea un marco normativo y lo que efectivamente ocurre en las escuelas, de acuerdo a las entrevistas analizadas.

---

<sup>6</sup> La concepción de la educación como derecho social se construye en realidad, de acuerdo con Bernetti y Puiggrós en *Historia de la educación argentina* 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. Sin embargo, según Pineau (2006) con el advenimiento de la dictadura en la década del '70, se profundizó la destrucción del *Estado educador* y, por ende, de la educación como derecho social.

En este trabajo, en cambio, se adopta una metodología de análisis de discurso que no se enfoca en los discursos de los actores educativos presentes en las escuelas de CABA, sino que pone atención al propio discurso de la SF, pues el fin aquí es rastrear las huellas del proceso ideológico desnaturalizando aquellas unidades que se presentan como evidentes.

En continuidad con estos argumentos, Ingrid Sverdlick, Mariana Sánchez y Melina Bloch establecen que a partir de la sanción de la LEN en el año 2006 la *inclusión educativa* resulta una prescripción normativa y, en relación con lo expuesto por Camilloni, “aparece connotada positivamente y asociada a la idea de justicia social y del derecho a la educación” (Sverdlick et al.; 3: 2015), donde este último es considerado como un derecho personal y social que tiene que estar garantizado por el Estado Nacional.

En este aspecto, los directivos y docentes entrevistados en este estudio comprenden la *inclusión educativa* como un derecho y como un mandato de justicia social (Sverdlick et al., 2015). Ahora bien, respecto a este último punto, estos actores argumentan las dificultades que enfrentan los proyectos inclusivos en las escuelas al entrar en contacto con la gramática escolar, históricamente selectiva y excluyente. En este contexto, el discurso de docentes y directivos asentado en la justicia social está asociado al ingreso y permanencia en la escuela de los estudiantes “pero se restringe el sentido de la inclusión a la idea de *estar en la escuela*” (Sverdlick et al.; 2015:6). Asimismo, la idea de *inclusión*, aunque de forma menos explícita, es asociada por los entrevistados con la tendencia homogeneizadora que asumió tradicionalmente la escuela. Retomando las ideas de Inés Dussel, las autoras explican que en este aspecto *la inclusión* refiere a formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos” referido a los excluidos.

Al igual que en el texto de Casal, Sverdlick, Sánchez y Bloch parten del relato de los docentes y directivos de diferentes escuelas del nivel medio con el objetivo de analizar los sentidos que adquiere *la inclusión* para estos actores educativos. Estas autoras realizan un abordaje teórico apoyado en la pedagogía y la sociología de la educación con la intención de indagar las dificultades, tensiones y contradicciones que presenta la gramática escolar y la dinámica de las instituciones educativas al momento de llevar a cabo una *inclusión educativa*. En este sentido, como bien se mencionó en los párrafos anteriores, en este trabajo el enfoque del análisis está puesto en el discurso de “*la inclusión*” de la SF, es decir, en los documentos oficiales que presentan un *modelo de escuela más inclusivo*, y no en los actores escolares, puesto que el objetivo en esta tesina es hallar las tendencias contradictorias que habitan el discurso de la SF y las formaciones ideológicas que habilitan ese decir.

En la presente investigación se apunta al análisis de la formulación y la ejecución de una política pública como lo es la SF, y específicamente, nos proponemos indagar la construcción discursiva de “*la inclusión*” en ella. A partir de lo expuesto en este apartado es posible observar ciertas similitudes con respecto a las inquietudes que trabajan los autores señalados anteriormente, sin embargo, la mirada teórica que se adopta en esta tesina construye un objeto de investigación diferente, ya que como se mencionó, aquí se pretende analizar la construcción discursiva de “*la inclusión*” en la SF en una coyuntura determinada, buscando rastrear las huellas del proceso ideológico que *habilita* un cierto decir acerca de “*la inclusión*”. En este sentido, resulta relevante para la investigación indagar de qué manera esas construcciones ideológicas favorecen ciertas ideas dominantes respecto de la reproducción de la exclusión, es decir, se busca, también, identificar las prácticas de exclusión que habitan en el decir de la SF.

### **El estudiante como *empresario de sí*: configuraciones subjetivas en la coyuntura neoliberal**

Silvia Hernández, Ezequiel Nepomiachi y Carolina Ré, en el artículo *Seamos un país de 40 millones de emprendedores. Interpretaciones ideológicas en tiempos neoliberales* argumentan que la categoría del “emprendedor” aparecía ya de forma explícita en la plataforma electoral de Cambiemos para las elecciones presidenciales del año 2015, en la que se pronunciaba por “un país de 40 millones de emprendedores”.

Estos autores retoman los postulados de Althusser y parten de entender al neoliberalismo como una ideología, explicando que el concepto de ideología elaborado por este filósofo permite “dar cuenta de la relación compleja, sobredeterminada, que existe entre el modo de producción (...) y la constitución del entramado de significaciones, afectos y efectos de sentido que estructuran las diversas formaciones ideológicas” (Hernández et al., 2017:52). De acuerdo con estos autores, la interpelación ideológica de los individuos como sujetos emprendedores direcciona la forma en que los individuos se relacionan con el mundo del trabajo y la producción, y es mediante esta interpelación que la forma – empresa se impone como regla para imaginar lo posible e imposible (Hernández et al.,2017). Bien explican que esta interpelación no tiene que ver sólo con el dominio del trabajo sino que se da a través de una diversidad de instituciones entre las que está por supuesto la institución educativa. A su vez, retoman los aportes teóricos de Laval y Dardot para explicar que la subjetividad emprendedora tiene como principio universal de comportamiento la idea de competencia, y es desde aquí que “todos los vínculos (incluso consigo mismo) se configuran a partir de una matriz que distingue entre ganadores y perdedores. En esta constelación emergen como

afectos fundamentales tanto el miedo y el odio hacia los otros, como la angustia, el pánico y la depresión frente a la amenaza permanente de convertirse en un fracasado” (Hernández et al., 2017: 54).

En esta línea, Tomás Speziale y Mariana Pollizi se preguntan por la producción de subjetividades en la NES y en la SF, respectivamente. Ambos autores atienden especialmente a la idea de *sujetos emprendedores* como la forma a identificarse que se construye desde estos proyectos educativos.

Tomás Speziale, en el artículo *La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA*, realiza un análisis del diseño curricular de la NES con el fin de indagar la producción de subjetividades en el neoliberalismo, específicamente examina las estrategias discursivas que buscan construir al estudiante como sujeto y objeto de ese proyecto educativo en el marco del neoliberalismo. De este análisis resulta que la NES “en su superficie textual, demanda y propicia una adaptación de la educación a las demandas del *complejo mundo del siglo XXI*, cuyas sociedades son *más flexibles y cambiantes*” (Speziale, 2018: 222). Las innovaciones tecnológicas y las *nuevas demandas del mundo del trabajo* son las principales causantes de estos cambios a los que la escuela si quiere formar jóvenes que tengan éxito en ese *mundo complejo* deberá adaptarse.

Speziale retoma la noción de *régimen de veridicción* de Foucault para explicar que la idea del *mundo complejo del siglo XXI* puede funcionar como un régimen de veridicción, es decir, “como un lugar de verdad ligado a las prácticas de gobierno en la medida en que da sentido, direcciona, posibilita e imposibilita ciertas conductas” (Speziale, 2018: 204). Asimismo, siguiendo con una mirada foucaultiana, se pregunta si hay en la NES un reforzamiento de las *tecnologías del yo* que habilitan el gobierno de sí mismo en base a determinados valores, ideales y objetivos que se aceptan como propios. Estos valores, ideales y objetivos, se presentan en el discurso de la NES como *aptitudes*: la autonomía personal, ligada a la capacidad de adaptarse a un mundo inestable; la aptitud de resolución de problemas y conflictos, vistos desde una *perspectiva positiva*; la ciudadanía responsable, relacionada con la idea de *sujeto de derecho* y el desarrollo de un proyecto de vida propio; el cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo, ligado con la idea de un estudiante que debe ser *empresario de sí* para realizar *inversiones educativas* que aumenten su capacidad de innovar y su capacidad creativa (Speziale, 2018). De acuerdo a este autor, la educación tiene aquí una concepción instrumental pues está ligada explícitamente a la adaptación del estudiante al *nuevo mundo* para conseguir autónomamente el desarrollo de un proyecto de vida propio.

Speziale sostiene que al hablar de un tipo de educación, también se está hablando de un tipo de sociedad y de un proyecto político, por lo que este análisis del diseño curricular de la NES permite dar cuenta de ciertos aspectos de la gubernamentalidad neoliberal que llegó a Argentina hace ya más de medio siglo, cuyo principio regulador son los *principios de competencia* puesto que buscar “constituir una trama social en la que las unidades básicas tengan precisamente la forma de empresa (...) se trata generalizar, mediante su mayor difusión y multiplicación posibles, las “formas-empresa” (...) se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad” (Foucault, 2016, como se citó en Speziale, 2018: 205). Por ello, Speziale postula que es posible rastrear en la NES la voluntad de construir un modelo de escuela adaptado a la forma-empresa y donde se refuerza la idea del estudiante como *empresario de sí*.

Por su parte, Mariana Pollizi en su texto *La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la Secundaria del Futuro como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires*<sup>7</sup> estudia las modificaciones que supone la SF en la institución escolar. Esta autora explica, retomando los lineamientos de Bullrich y Sánchez Zinny, que lo que impulsó esta reforma educativa en la ciudad fueron los resultados obtenidos de las evaluaciones nacionales e internacionales (ONE y PISA) referenciando la “calidad educativa” de la escuela secundaria argentina (Pollizi, 2019), según los autores mencionados, las “falencias” detectadas a partir de esas evaluaciones sirven para justificar la política educativa denominada SF, mediante la que se produce “una modificación sustancial de la institución escolar, la currícula, el rol docente y el sujeto pedagógico” (Pollizi, 2019:10). Pollizi se centra en este último punto y argumenta que la SF se enfoca en la preparación de “ciudadanos del siglo XXI”: sujetos emprendedores, creativos y alfabetizados digitalmente (Pollizi, 2019).

Estas ideas van en paralelo a lo planteado por Daiana Ant, Héctor Kasem, Lucía Santiago y Natalia Stoppani en *Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista*<sup>8</sup>. Estos autores se preguntan por el sujeto estudiante y sujeto docente que se propone construir la SF y que es funcional al proyecto educativo y político

---

<sup>7</sup> Pollizi, Mariana (2019) “La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la *Secundaria del futuro* como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires” XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

<sup>8</sup> Ant, Daiana, Kasem, Héctor, Santiago, Lucía y Stoppani, Natalia (2018) *Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista*. Anuario de Investigaciones - Año 2018. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires.

macrista. Retomando la idea de que la SF busca construir *sujetos del siglo XXI* que sean creativos, talentosos y emprendedores, los autores señalan que el emprendedurismo supone desarrollar ideas novedosas para convertirlas en iniciativas capaces de obtener un impacto social o comercial, por lo que en la definición del emprendedurismo prima “una perspectiva individualista de gestión de la vida cotidiana (un sálvese quien pueda) y una lógica meritocrática donde triunfa quien logre autogenerar (bajo estas ideas de capacidad, iniciativa y talento) las mejores propuestas a desarrollar” (Ant et al., 2018: 8). Con respecto a esto, Pollizi sostiene que esta política educativa retoma lineamientos asociados a la lógica neoliberal de la acción individual meritocrática, lo cual menoscaba la acción colectiva en un país donde prepondera la asimetría socioeconómica (Pollizi, 2019). En ese sentido, Ant et al. señalan que al ser el individualismo y la meritocracia los ejes centrales en torno a los que se articula esta política, las subjetividades que se configuran resultan afines a modelos de sociedades más neoliberales y mercantilizadas que democráticas e igualitarias.

En esta investigación se compartirá la mirada adoptada por Hernández, Nepomiachi y Ré pues se entenderá al neoliberalismo desde la perspectiva althusseriana de la reproducción social. Específicamente, se pondrá atención a la interpelación de los individuos como *sujetos emprendedores* en la SF, es decir, nos detendremos en analizar cómo la institución educativa juega un rol de importancia en la puesta a disposición del *emprendedor* como posible lugar a ocupar. En este sentido, si bien existen ciertas similitudes entre este trabajo y los realizados por Speziale, Pollizi y Ant, Kasem, Santiago y Stoppani, aquí tomamos distancia de la mirada foucaultiana para posicionarnos, como ya se mencionó, desde una teoría materialista del discurso. De esta manera, esta investigación busca analizar de qué modo la configuración de un repertorio de lugares posibles a ocupar por los sujetos responde a formaciones ideológicas inmanentes al proceso de neoliberalización que se despliegan en el discurso de “*la inclusión*” en la SF.

## **“Secundaria del Futuro”: discurso y subjetividad en el *modelo de escuela cada vez más inclusivo***

### **Un recorrido histórico sobre “*la inclusión*” en las políticas educativas: desde el Estado Liberal Oligárquico hasta la Alianza Cambiemos**

Los discursos acerca de “*la inclusión*” en las políticas educativas argentinas han estado presentes desde el momento en que la educación en nuestro país fue concebida como

objeto del Estado. Es posible señalar que este término porta un carácter polisémico si entendemos que, en lo que respecta a la formulación de políticas públicas, hay varios y distintos modos de incluir o de construir políticas inclusivas en educación. Alicia Camilloni expresa esta idea en su texto *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*:

*La palabra 'inclusión' se encuentra hoy de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas. Es una palabra que se traslada de teoría en teoría y cuyo significado va mutando con cada contexto teórico, conforme con la concepción epistemológica de la "variación radical del significado"; que se transforma también según la profundidad de los problemas de los contextos sociales en los que se postula como objetivo (...) (Camilloni, 2008: 2).*

Con respecto a la *inclusión educativa* esta autora sostiene que la misma siguió un proceso de redefiniciones progresivas. Asegura que en un comienzo su significado estuvo más bien ligado a la idea de otorgar la oportunidad de recibir educación a personas con necesidades especiales aunque luego su alcance creció abarcando a todos los sujetos que se consideraban *diferentes*, por localización geográfica, situación de pobreza o pertenencia a grupos minoritarios como pueblos originarios e inmigrantes, entre otros (Camilloni, 2008).

En este sentido podríamos afirmar que las ideas sobre de "*la inclusión*" han subyacido desde un principio en las políticas educativas argentinas siendo uno de los principios fundantes de la escuela moderna argentina. En *La organización del sistema educativo nacional* Adriana Puiggrós observa que la creación de la institución escolar estuvo fuertemente ligada a asegurar la *formación de ciudadanos argentinos*. En la segunda mitad del siglo XIX se consolidó en nuestro país el Estado Liberal Oligárquico, lo que provocó la pérdida progresiva por parte de la Iglesia del monopolio de la educación, como afirma Puiggrós, el Estado asumió la tarea educadora con una función fuertemente vinculada a lo político. Bien señala esta autora que:

*El estatismo centralizador y laico que triunfó los hizo sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control (Puiggrós, 2003: 87).*

Norma Paviglianiti en su escrito *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica* asegura que, a pesar de que el liberalismo tenía una tensión interna ya que reconocía el derecho a todos los habitantes de expresar libremente doctrinas e ideas por lo que no proponía que la educación debía estar exclusivamente a cargo del Estado, sí se le

atribuye a este la organización de la instrucción pública y por lo tanto el derecho a legislar en materia educativa (Paviglianiti, 1993), como ya hemos mencionado, en los orígenes del sistema educativo la educación se asociaba fuertemente con la función política ya que el Estado la postulaba como una herramienta civilizadora, que buscaba *incluir* a la masa de inmigrantes bajo el modelo del *ciudadano argentino*. Por lo tanto, en el período mencionado, el Estado consideraba a la educación, en términos de Paviglianiti, como un *derecho individual*, 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. A diferencia de la postura eclesiástica<sup>9</sup>, en este período el Estado intervino activamente en la educación estableciendo, mediante la ley 1420, la obligatoriedad escolar (gratuita y gradual) de la enseñanza primaria y organizando el sistema público de instrucción.

Esa concepción de la educación como *derecho individual* se modifica con el establecimiento del Estado de Bienestar, que es cuando surge la idea de la educación como *derecho social*. Aquí “*la inclusión*” también va a tomar otro sentido. La instauración del Estado de Bienestar coincidió en nuestro país con la llegada de los dos primeros gobiernos peronistas. Bernetti y Puiggrós en *Historia de la educación argentina. Peronismo: Cultura política y educación (1945 – 1955)* explican que 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*” escolar de esos sectores. Según estos autores, las reformas efectuadas en el sistema escolar se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal en el que regía “el principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos” (Bernetti y Puiggrós, 1993: 236), así como también se buscaba “vitalizar la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo” (Bernetti y Puiggrós, 1993: 238). De este modo se observa que existía entre educación y trabajo un fuerte vínculo donde el Estado es un actor esencial ya que interviene llevando a cabo planes educativos para la formación laboral como eje central de su política puesto que 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. En otras palabras, el

---

<sup>9</sup> La Iglesia consideraba que el Estado debía adoptar un papel subsidiario respecto de la educación atribuyendo que la misión de educar corresponde en primer lugar a la Iglesia y a la familia por derecho natural y divino de forma insubrogable (Paviglianiti, 1993).

Estado tiene un papel protagonista desarrollando una intensa actividad para responder a las demandas sociales, siendo así, garante de los derechos sociales.

La crisis del Estado de Bienestar, en la década de 1970, coincidió en Argentina con la última dictadura militar. Durante este período, de acuerdo a lo expuesto por Myriam Feldfeber en *La propuesta educativa neoliberal* adquirieron protagonismo las corrientes que manifestaban como causas de la crisis 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). En lo que respecta a las políticas educativas de la época, Pablo Pineau explica en su texto *Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico – militar en Argentina (1976 – 1983)*:

*La dictadura profundizó la destrucción del Estado educador mediante la puesta en acción de medidas concretas como las transferencias de 1978, la adopción del subsidiarismo como posición oficial, el estímulo a la educación privada y el fortalecimiento de las cooperadoras escolares. La intención de transferir las escuelas nacionales a las provincias en las que se encontraban ubicadas era de larga data entre los proyectos que propugnaban un achique del Estado. La dictadura lo recuperó y se decidió a llevarlo a cabo (Pineau, 2006: 114).*

Algunas de estas ideas se continuaron en la reforma educativa implantada en la década de 1990. En *Una transformación sin consenso* Myriam Feldfeber señala que en este período:

*(...) se aplicaron medidas tendientes a: descentralizar el sistema educativo, priorizar la educación primaria y reasignar recursos de la educación superior, crear sistemas nacionales de evaluación de calidad, priorizar la capacitación docente en servicio por sobre la formación inicial, promover políticas de incentivos y pagos diferenciales docentes en función de la productividad, asignar los recursos de acuerdo con criterios de equidad y eficiencia, etc. (Feldfeber, 2000: 10).*

Al respecto, Héctor Bravo en *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos* explica:

*Este proyecto responde a una política acordada con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, a partir de la carta de intención y de los convenios celebrados por el actual gobierno nacional en 1990 y 1991, para*

*alivio de la deuda externa. Ha existido y existe, pues, una fuerte incidencia ideológica del poder económico sobre la educación, la que es considerada, antes que un bien cultural, un bien de mercado (Bravo, 1994: 141).*

Estos cambios en materia de educación llevados a cabo durante el gobierno de Carlos Menem 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 los sectores socialmente *excluidos* (Feldfeber, 2000), en otras palabras “*la inclusión*” aquí cobraba el sentido de *contención social* hacia los sectores marginales.

De acuerdo con Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2019), 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, dejando de lado la lógica compensatoria de los años 90 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. De esta forma se buscaba sustentar desde el Estado las condiciones para el efectivo ejercicio del derecho a la educación. No obstante, es posible identificar también, en términos de Fernanda Saforcada, una concepción *híbrida* del derecho a la educación dado que se lo postula tanto como un derecho personal así como social y bien público. A su vez, se adopta una posición intermedia con respecto a la idea de *igualdad* al considerarla en ciertos momentos como igualdad educativa y en otros como igualdad de oportunidades. 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. Como indican Raschia y Wischnevsky (2019) se produce una modificación de la estructura ministerial conformándose el Ministerio de Educación y Deportes<sup>10</sup> así como nuevas secretarías como la 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

---

<sup>10</sup> 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.

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*.

## **El sintagma de “la inclusión” desde un abordaje discursivo**

Preguntarse por el discurso implica necesariamente preguntarse por la Ideología pues ambas nociones se imbrican. La obra de Luis Althusser constituye un gran aporte para el estudio de esta cuestión. Según este filósofo, la ideología “pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social” (Althusser, 1970: 28). Se trata de un sistema que tiene una función práctico - social que no tiene que ver con la elección consciente de los sujetos:

*El individuo en cuestión se conduce de tal o cual manera, adopta tal o cual comportamiento práctico y, además, participa de ciertas prácticas reguladas, que son las del aparato ideológico del cual “dependen” las ideas que él ha elegido libremente, con toda conciencia, en su calidad de sujeto (Althusser, 1970: 37).*

Por lo tanto podríamos pensar la Ideología como aquella que logró ordenar el mundo puesto que es indispensable en la conformación de toda sociedad: “cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases” (Althusser, 1970: 26). Asimismo, la misma tiene una existencia material, se encarna en las prácticas de los sujetos.

Michel Pêcheux acompaña esta idea althusseriana en la que la Ideología tiene una existencia material que se manifiesta en las prácticas reguladas en el interior de los AIE

*Se comprende a partir de ahora por qué, en su materialidad concreta, la instancia ideológica existe bajo la forma de “formaciones ideológicas” (referidas a los AIE) que, a la vez, poseen un carácter “regional” y conllevan posiciones de clase: los “objetos” ideológicos son siempre provistos al mismo tiempo que “la manera de servirse de ellos” -su “sentido”, es decir su orientación, o sea, los intereses de clase a los que sirven-, lo que podemos comentar diciendo que las ideologías prácticas son prácticas de clases (de la lucha de clases) en la Ideologías (Pêcheux, 2015: 5).*

Estas prácticas pueden constituir prácticas discursivas, las cuales se inscriben en formaciones ideológicas dependientes de determinadas condiciones de producción (Aguilar,

Glozman, Grondona & Haidar, 2014). Con respecto a este punto Pêcheux distingue entre las condiciones de formulación y las condiciones de formación:

*Plantear una distinción entre estos dos órdenes no es un gesto meramente operativo: el nivel de la formulación caracteriza una zona del decir relativamente accesible a la reflexión, el nivel de la formación, en cambio reenvía a instancias inaprensibles para el sujeto (Aguilar, Glozman, Grondona & Haidar, 2014: 44)*

De acuerdo a las ideas planteadas por Aguilar, Glozman, Grondona & Haidar es posible comprender que a partir de estas relaciones entre formaciones ideológicas, discursivas, condiciones de formulación y de producción se construye un determinado orden del decir que remite “a cierto orden del discurso, regímenes de lo que puede y debe decirse” (Aguilar, Glozman, Grondona & Haidar, 2014: 14). Desde esta perspectiva entendemos que el sujeto o el “yo” no es dueño de su decir, en otras palabras, los sujetos no son el origen del discurso. En el marco de esta perspectiva se buscará rastrear las formaciones ideológicas que habilitan un determinado decir sobre “*la inclusión*” en la SF y en relación a qué condiciones de producción de sentido se habilita ese decir.

## **Construcción de la escena educativa: tensiones en “*la inclusión*” como política educativa**

Si se observa lo señalado en los apartados anteriores se advierte que los discursos sobre “*la inclusión*” estuvieron siempre presentes en las políticas educativas desde que se constituyó el sistema educativo argentino como objeto de Estado. Este sintagma se presenta cristalizado como evidencia al ser concebido de forma naturalizada con una carga valorativa positiva. Ahora bien, es posible, desde el análisis discursivo, desmontar esa evidencia al situar “*la inclusión*” en una coyuntura y formación social específica.

Más allá de su laicidad, la escuela no es una institución *neutra* pues a través de ella el Estado desarrolla la reproducción de la formación social (capitalista). En este sentido, la escuela no sólo se aprenden ciertas técnicas y conocimientos, sino también la “sumisión a las reglas del orden establecido” (Althusser, 1970: 6)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Es preciso aclarar que este proceso de reproducción no se da de forma acabada puesto que desde una perspectiva de la reproducción/transformación se entiende que más allá de su tendencia reproductivista, el dispositivo escolar falla y permite la movilización de prácticas tendientes a la transformación.

A partir de la narración histórica señalada anteriormente es posible afirmar que a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX *“la inclusión”* emerge como una política educativa necesaria para homogeneizar la población y educar la mano de obra construyendo un cierto modo de subjetividad: el ciudadano argentino. De esta manera, estos discursos sobre *“la inclusión”* se inscriben en formaciones ideológicas que operan naturalizando esa enfatización en el proceso de nacionalización de las masas inmigrantes para lograr su disciplinamiento y acatamiento a la ideología dominante. Es decir, estos discursos buscaban el ordenamiento de la sociedad argentina *ubicando* a cada grupo en el rol que debía cumplir.

A mediados del siglo XX, con la llegada de los gobiernos peronistas, se habilita, en relación a una determinada política estatal vinculada al fortalecimiento de la industria nacional y a hacer frente a las demandas sociales, un determinado decir sobre la educación como *derecho social*. En este período, los discursos sobre *“la inclusión”* parecen funcionar interpelando a los jóvenes como “sujetos trabajadores”, y es que 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 fuertemente políticas educativas volcadas al desarrollo de la educación técnica. En este sentido, el discurso de *“la inclusión”* referido a la educación en el período peronista es producto de formaciones ideológicas que operan formando desde las escuelas a la mano de obra en relación al modelo económico nacional. Es posible afirmar, entonces, que 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. De igual manera, cabe aclarar que los sujetos son dichos siempre en este discurso como *sujetos de derechos* sociales que deben ser garantizados por el Estado.

Ya con el advenimiento de la dictadura en la década del '70 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 dichos *sujetos de derechos* pues 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*. De esta forma, se habilita un decir sobre la educación como *bien individual*, donde opera como evidencia *“la inclusión”* en el sentido de contención. Entonces, el discurso acerca de *“la inclusión”* está inscrito en un proceso coyuntural de neoliberalización en que el Estado incorpora la racionalidad de la administración empresarial, lo que no quiere decir 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 construirá un cierto orden de lo social. “*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, se pueden entender entonces que 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 empresaria.

El arribo de los gobiernos kirchneristas significó la reconfiguración, nuevamente, 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 referido a la educación como bien público garantizado por el Estado 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, por lo tanto, los discursos sobre “*la inclusión*” en la educación resultan también tensionados por esta contradicción, sin embargo, estos discursos sobre “*la inclusión*” continúan operando de forma naturalizada con un sentido valorativo positivo.

Es posible afirmar, entonces, que la formación social no se sirve de una única ideología pues la ideología dominante está siempre conformándose y reconfiriéndose, pues los AIE son el terreno de lucha de clases, por lo que siempre se pueden oponer resistencias. Ahora, ¿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. Es decir, el modo de organización social del cual hacen parte estas prácticas discursivas funcionan como condiciones de posibilidad de las mismas.

Como se mencionó antes, en esta tesina partimos de la hipótesis de que en la SF se construye un discurso de “*la inclusión*” cuyas prácticas para llevarla a cabo resultan contradictorias pues se ponen en marcha mecanismos que profundizan procesos de exclusión y desigualdad educativa. En los siguientes apartados se intentará caracterizar la

escena educativa que se erige desde los diferentes documentos que proyectan la SF atendiendo a los elementos centrales que configuran el discurso sobre un *modelo de escuela cada vez más inclusivo*.

### **La comunidad educativa en la temporalidad neoliberal: hacia la sociedad del futuro deseada**

Como se desarrolló más arriba, 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 documentos que forman parte del corpus de análisis se argumenta que para desarrollar *“la inclusión”* en la SF 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 denominó *trípode de hierro*. Como ya vimos, 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. 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 la recurrencia de diferentes términos referidos al docente que llevan a asignarle un lugar de *“acompañante”*. En el documento powerpoint (a) utilizado para presentar el proyecto se advierten las siguientes caracterizaciones respecto de la práctica docente:

*“Docente como facilitador y guía”.*

*“De la clase magistral al trabajo autónomo colaborativo”.*

*“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”.*

Por otro lado, en el documento *Secundaria del Futuro. La escuela que queremos* (b) 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 interdisciplinaria y diseñar distintos proyectos que promuevan la relación de las disciplinas con las situaciones de la realidad. Siguiendo esta línea, en el documento *La organización institucional de la secundaria del futuro* (c) se enuncia la propuesta de que los docentes puedan disponer, a través de una plataforma virtual, de un material didáctico con orientaciones que no se especifican de qué tipo serán, y que los estudiantes puedan acceder a guías de trabajo con actividades para que puedan realizar de manera autónoma, además de incluir prácticas de autoevaluación. Se explica que el rol de los docentes respecto de las guías de trabajo destinadas a los estudiantes consistirá en un seguimiento y una devolución de las actividades.

No obstante, en este último documento es posible observar 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 destinado a explicar contenidos troncales, el desarrollo de la ejercitación, el espacio para dudas y consultas, el momento para el trabajo colaborativo entre pares, 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<sup>12</sup>. En los enunciados mencionados anteriormente 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 interdisciplinaria junto a otros docentes y el seguimiento de actividades que los estudiantes realizarán de forma autónoma<sup>13</sup>. Estas tareas se asemejan a la que se le da al “tutor” cuya figura es central en los documentos de la SF. 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

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

trayectorias educativas de los estudiantes, trabajo que realizarán de forma conjunta con docentes y directivos:

*Se piensa en potenciar la función tutorial actual a través de acciones concretas que superen el espacio curricular prescripto por la estructura curricular de la NES. La centralidad de esas acciones radica en una modalidad particular de acompañamiento individual de las trayectorias escolares. Para lo cual 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. En cada institución, de acuerdo al reconocimiento de los diferentes actores que la componen, el equipo directivo junto al consejo consultivo definirá, quiénes serán los que llevarán a cabo este acompañamiento individual de los estudiantes (MEGC, 2017b: 13).*

Sin embargo, a pesar del establecimiento de un *Plan Personal de Aprendizaje* (e) 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 (docentes, tutores, estudiantes) 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.

En línea con lo expuesto podemos afirmar 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.

De acuerdo con Carolina Ré:

*El Humanismo 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. Lo común como horizonte colectivo que busca la conformación de la comunidad y la emancipación, por ende, tanto del yo como del otro; tensa con una matriz de sentido de lo colectivo como la suma de partes. Como la suma de las “partes-particulares”, “partes-únicas”, que conforman un todo a partir de un agrupamiento de intereses particulares “en común”. La distancia entre “en común” y la construcción de “lo común” se hace explícita en la superficie enunciativa y en todas las modalidades de la relación con el otro que suponen (Ré, 2018: 120).*

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: 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: 8). Sin embargo, esta “proactividad” y “flexibilidad” que proclama la SF tiene que ver con esa lógica de la temporalidad que

*Atenta contra toda práctica política emancipatoria en dos sentidos: 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: 119).*

Lo cierto es que tales significantes asociados a lo flexible, lo proactivo, lo dinámico, lo móvil, aquello posible de adaptarse constantemente a los cambios, 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 en su texto, 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 una única dimensión temporal que se trata del *hoy*. Por ello mismo, ese *futuro* que es 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: 119), de esta manera es que se construye una especie de *consenso eterno* sin lugar para el conflicto ni para un por-venir común.

*La construcción de comunidad supone necesariamente de la afectación 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: 120).

Como vimos, la SF presenta en su discurso una suma de partes individuales donde no existe una afectación con el otro. Sin embargo, cabe la aclaración de que si bien se propone el trabajo colaborativo entre docentes para el diseño de proyectos interdisciplinarios y la organización de aulas temáticas, esto no parece implicar una afectación para con los estudiantes ya que no se menciona en qué modo esta organización interdisciplinaria del trabajo docente potenciaría el aprendizaje de los alumnos, siendo que en ningún momento se aborda la relación entre docente y estudiante en el aula, ni tampoco del estudiante con sus pares:

*Si se garantiza que simultáneamente en las distintas secciones haya distintas áreas, los docentes se pueden agrupar para llevar adelante proyectos que articulen contenidos de las mismas. La articulación debe diseñarse en función de la relevancia de los proyectos, problemas y propuestas de enseñanza y no sólo por el modo en que se agrupan las áreas, que podría terminar forzando y limitando el tipo de experiencias formativas* (MEGC, 2017b: 9).

*El espacio / tiempo en el que coinciden los docentes permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes promoviendo la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos* (MEGC, 2017c: 2).

Además, 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 entre ellos.

Quizás el mayor problema que se halla implícito aquí es que esa suma de individualidades que se presenta en la SF, en detrimento de la idea de comunidad, 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.

Retomando lo expuesto, 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, se puede afirmar que 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. Con respecto a esto, cabe destacar, siguiendo a Caletti, 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 pertinente a este análisis, da la pauta de la configuración de una sociedad en la que la política *cede* lugar ante la lógica técnico – administrativa<sup>14</sup>.

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

---

<sup>14</sup> Cabe aclarar que esta idea lejos está de hacer alusión a la existencia de un “Estado ausente” ya que, desde la perspectiva teórico metodológica con la que se aborda esta tesina, se entiende que la *ausencia* del Estado no es otra cosa que una falacia, dado que las construcciones ideológicas y discursivas a las que se hacen referencia aquí requieren la fuerte presencia del Estado.

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, y fácilmente reemplazable por otros actores como lo son los tutores. Es así que no hay una búsqueda que conduzca a la construcción de un porvenir común.

### **El estudiante como protagonista de su futuro: la búsqueda del *ciudadano ideal***

La insistencia en señalar al estudiante como protagonista se hace presente en todo el desarrollo del proyecto:

*“Modelo participativo, inclusivo, creativo y cooperativo, centrado en el alumno”* (MEGC, 2017a: 2).

*“Si se desarrolla la mirada integral del estudiante como protagonista de su aprendizaje, se pondrá énfasis en el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y habilidades”* (MEGC, 2017b: 5).

*“En la Secundaria del Futuro se promueven dinámicas de trabajo en donde el alumno sea protagonista y constructor de su conocimiento”* (MEGC, 2017c: 1).

*“Aprendizaje incentivado: con estudiantes que descubren”* (MEGC, 2017d: 8).

Es en relación a esto que se 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, y de esta manera adquieran mayor protagonismo. En un segundo power point difundido en el año 2017 con el fin de profundizar en la presentación del proyecto (d), se hace todavía más explícita la idea de que lo que importa en la SF es incentivar esa autonomía que, según se enuncia en los documentos, ayudará a los estudiantes a adaptarse y desenvolverse en un *futuro*:

*El objetivo no está centrado en el aprendizaje de contenidos, sino en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital* (MEGC, 2017d: 9).

El Plan Personal de Aprendizaje (PPA) es el lugar donde se condensa con mayor intensidad la cuestión del trabajo autónomo de los estudiantes. Como se mencionó en el apartado anterior, se trata de un documento en el que los estudiantes deben volcar información acerca de aquellos aprendizajes que consideran alcanzados, los aprendizajes que no creen logrados, los compromisos que contraerán cada mes con respecto a sus trayectorias, las actividades pendientes de recuperación y las acciones que crean necesarias llevar a cabo para mejorar sus rendimientos, entre otras cuestiones.

Asimismo, lo *auto* es también impulsado en la acción evaluadora, la idea de autonomía aparece como un elemento central en los espacios evaluativos de la SF:

*Se espera que la evaluación tenga como foco principal el logro de la autonomía personal y académica de los estudiantes, pudiendo desarrollarse mediante procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación* (MEGC, 2017d: 14).

Con respecto a este último punto, existe un documento titulado *Régimen de evaluación, acreditación y promoción* (f) en el que se detallan los momentos de evaluación en la SF. Aquí se explica que al finalizar el primer y el tercer bimestre de cada ciclo lectivo se efectuará un informe con una calificación conceptual y orientadora destinada al estudiante y a las familias con el fin de comunicar los avances de los alumnos en relación al logro de los objetivos, aclarando que el objetivo es que a partir de esa información se generen dispositivos y estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares. Se elaborará un informe similar al final del segundo y cuarto bimestre, con la diferencia de que en este momento las calificaciones ya no son conceptuales sino numéricas. Nuevamente se puntualiza la necesidad de producir estrategias de acompañamiento teniendo en cuenta la información arrojada por las calificaciones. La pregunta entonces es ¿de qué modo se acompaña a aquellos estudiantes cuyas calificaciones resulten *incipales* o *insuficientes*<sup>15</sup> y/o aquellos que no alcance la calificación numérica mínima para la aprobación?

En el escrito denominado, *Proyecto Institucional de Orientación y Tutoría* (g) se menciona que el equipo tutorial obtendrá la primera información sobre los estudiantes en la instancia denominada *Puente de Primaria a Secundaria*. En un documento titulado de la misma manera (h) se anuncia que el propósito de esta etapa es “obtener información pedagógica sobre los estudiantes que finalizan la escolaridad primaria” (MEGC, 2017h: 1) la cual

---

<sup>15</sup> De acuerdo al documento citado, las calificaciones conceptuales se dividen en *insuficiente*, *inicial*, *suficiente*, *avanzado* y *destacado*, siendo las primeras dos las que indicarían la necesidad del estudiante de instancias de acompañamiento e intervención.

resultará “un insumo de trabajo que retomará el equipo<sup>16</sup> tutorial como aporte para el acompañamiento de la trayectoria escolar y la orientación de los estudiantes” (MEGC, 2017h: 1). Posteriormente, el equipo tutorial realizará un seguimiento a lo largo del año escolar a partir del PPA:

*Para el equipo tutorial, el PPA representará un relato del proceso de aprendizaje del estudiante facilitando su acompañamiento. Para el estudiante representará un modo de visualizar y autoevaluar sus avances y logros de aprendizaje, en función de sus aptitudes: comunicación; pensamiento crítico; iniciativa y creatividad; análisis y comprensión de la información; interacción social; trabajo colaborativo; ciudadanía responsable; valoración del arte; cuidado de sí mismo; aprendizaje autónomo y desarrollo personal. Esta autoevaluación se realizará a través de un instrumento sencillo desde una posición activa, autogestiva y responsable (MEGC, 2017g: 3).*

Por último, al finalizar el ciclo lectivo, “cada equipo tutorial realizará un informe final de cada estudiante donde quedará reflejada su trayectoria y será un insumo para su continuidad” (MEGC, 2017g: 3). Asimismo, en este período, se definirán las calificaciones finales de los estudiantes a partir de las múltiples y variadas *evidencias* que precisarán si los alumnos deben asistir a un período de orientación y evaluación en diciembre y febrero (MEGC, 2017g). Una vez terminado dicho período, los docentes deberán evaluar las estrategias para el avance y la permanencia de los estudiantes que aún luego de esa orientación no hayan alcanzado los objetivos. Finalmente, quienes no acrediten los espacios curriculares requeridos deberán permanecer en el mismo año “profundizando los saberes acreditados y recuperando los no acreditados” (MEGC, 2017f: 1). Entonces, volvemos a la pregunta formulada previamente: ¿en qué consiste esa orientación y ese acompañamiento que busca evitar la fracturación de las trayectorias de los alumnos?

Según se puede leer en el proyecto, las funciones que debe cumplir el equipo tutorial son:

---

<sup>16</sup> Si bien en los documentos se anuncia que es el tutor quien se encargará del acompañamiento personalizado de los estudiantes, se aclara que el trabajo tutorial se realizará en un equipo conformado por tutores, docentes, preceptores, directivos y el departamento de orientación escolar (DOE), aunque sólo los tutores mantendrán instancias de encuentro con los estudiantes en función de llevar a cabo las acciones de seguimiento de las trayectorias, mientras que los demás actores deberán llevar a cabo una articulación con los tutores con el fin de brindarles información y herramientas que puedan ayudar a los estudiantes que necesiten mayor acompañamiento.

*Reunir y analizar información sobre los estudiantes y los grupos; Proponer instancias de apoyo, seguimiento, y profundización de los aprendizajes; Acompañar y aportar al equipo de docentes del curso para la construcción de miradas e intervenciones integrales; Compartir y recuperar las propuestas y las funciones del proyecto institucional de tutoría; Evaluar el desarrollo de las acciones y rediseñar o reorientar la tarea. Orientar, en los casos en los que resulte necesario, a los estudiantes hacia las instancias de apoyo previstas en el Plan Personal de Aprendizaje, considerando estos itinerarios como parte de la trayectoria escolar. En estas instancias los estudiantes podrán acreditar saberes, que luego serán tenidos en cuenta en la calificación del espacio curricular; Compartir acciones programadas con el equipo de Profesores de Curso, aportando información y construyendo estrategias conjuntas (MEGC, 2017f: 5).*

Lo que se puede afirmar es que este equipo debe reunir información (obtenida en el *Puente de Primaria a Secundaria* y en el PPA que guiará al equipo tutorial al desarrollo de las herramientas de acompañamiento), proponer estrategias de apoyo, orientar a los estudiantes y trabajar junto con los docentes en la construcción de esas estrategias, sin embargo, las tareas puntuales a llevar a cabo por el equipo tutorial no se explicitan en ningún documento y las estrategias para el acompañamiento de las trayectorias parecieran no ser tales.

La idea de *la autonomía* subyace en todo el proyecto como el factor que contribuye a responsabilizar al estudiante de su propia trayectoria. 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”, de alguna manera se está afirmando que el estudiante es también su propio guía, su propio 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. De esta manera, 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

*Con la implementación de la Escuela que Queremos, se piensa en potenciar la función tutorial actual a través de acciones concretas que superen el espacio curricular prescripto por la estructura curricular de la NES. La centralidad de esas acciones radica en una modalidad particular*

*de acompañamiento individual de las trayectorias escolares. Para lo cual 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: 13).*

*En cada institución, de acuerdo al reconocimiento de los diferentes actores que la componen, el equipo directivo junto al consejo consultivo definirá, quiénes serán los que llevarán a cabo este acompañamiento individual de los estudiantes. El equipo tutorial desarrollará tareas que incluyan tiempo de acompañamiento individual, presencia en el aula y reuniones para articulación con profesores, preceptores, miembros del DOE, etc (MEGC, 2017b: 13).*

A partir de esta posición es posible identificar 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 desde la perspectiva de Catanzaro y Stegmayer 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 y de Catanzaro y Stegmayer vienen a echar luz sobre esta cuestión ya que 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: 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: 117). La unidad temporal neoliberal supone la suma de instantes, es decir, se trata de una suma de partes, regida por una lógica de acumulación de experiencias únicas que son *subjetivas*, en tanto únicas y propias (Ré, 2018).

*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. La lógica del aprovechamiento y del cálculo por sobre un tiempo desmembrado en la suma de instantes únicos configura el disfrute como máxima y la felicidad como norma. El “vivir el momento” se convierte entonces en la fusión de ambas valencias del instante único: El aprovechamiento y atesorar de lo único, el disfrute obligado de lo que es en tanto que ya estaría dejando de ser; y la felicidad obligada en relación a un instante eterno, completo en sí mismo, sin ninguna relación de exterioridad a la propia lógica del suceso inmediato (Ré, 2018: 117-118).*

Resulta interesante en cuanto a esta idea del *goce del instante* la nota de opinión publicada por el diario Clarín el 4 de octubre del 2016 titulada *En educación, mejor capital humano*, donde Esteban Bullrich, el entonces ministro de educación de la Provincia de Buenos Aires, dijera que el modelo educativo que conseguiría mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas implica la búsqueda de los docentes de métodos y estrategias de enseñanza usados en países como Suecia y Finlandia para ser aplicados con el objetivo de educar a los niños y jóvenes para alcanzar 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*.

En la SF se retoman los aportes de la resolución N° 93/09 del CFE *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria*<sup>17</sup> indicando que

*Esta resolución constituye un aporte fundamental para pensar en diferentes propuestas formativas y pedagógicas porque propone diversas experiencias que pueden desarrollarse dentro de una disciplina como a través de proyectos que vinculen contenidos de diferentes áreas: “Un modelo escolar con este sentido implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva de cambio. Es sin duda una construcción política que asume una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar” (Res. CFE N° 93/09, art. 7). De esta manera, 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: 6).*

Podemos ver que la SF propone ofrecer a los estudiantes experiencias variadas, 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, en palabras de Ré, “a partir de una repetición de

---

<sup>17</sup> Si bien en la SF se cita la Resolución CFE N° 93/09 como un documento en el que se apoya para el desarrollo del proyecto, pareciera haber una lectura incompleta del mismo ya que, a diferencia de lo que ocurre en la SF, esta resolución propone fortalecer “el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella” (Art. 8), mientras que el *protagonismo* de los estudiantes se asocia al significante de *participación*: “La concepción de los adolescentes como sujetos de derecho implica reconocer su protagonismo en la vida institucional, promoviendo su participación y consulta en aquellas cuestiones que los afecten” (Art. 118). A su vez, esta resolución pone de manifiesto, de forma explícita, la diversidad de la población con la que trabajan las escuelas pues se entiende que “las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social” (Art. 54), siendo que prácticas como la repitencia conducen “al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población” (Art. 83), así como también se propone considerar “los casos de los estudiantes que terminan de cursar el nivel adeudando materias y, en consecuencia, concluyen la cursada sin lograr la certificación correspondiente” (Art. 174) ya que se comprende que “esto afecta particularmente a la población social y económicamente vulnerable, que no cuenta con los recursos para costear una enseñanza por fuera de la que ofrece la escuela. Se trata, entonces, de poner a disposición de estos estudiantes instancias de enseñanza y evaluación en proceso, habilitando trayectorias específicas” (Art. 174).

*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, 2018:118)<sup>18</sup>.

Se entiende, entonces, que esas palabras pronunciadas por Esteban Bullrich en octubre del 2016 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 como vimos, 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: 116).

No obstante, si bien observamos en el discurso de la SF la idea implícita del *disfrute del instante*, de *vivir el momento*, el PPA pareciera erigirse en ese mismo discurso 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, como vimos anteriormente, 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* dado 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*. Quienes no lo hicieran o no lo logaran es porque no fueron lo suficientemente adaptativos, autónomos o flexibles para conseguir aggiornarse a la sociedad, siendo responsabilidad de uno mismo.

---

<sup>18</sup> Aquí podemos señalar nuevamente cómo (no) es pensada la comunidad en el proceso coyuntural neoliberal, bien dice Ré que “la forma de socialidad neoliberal dispuesta en una lógica de lo extravagante y de la “búsqueda subjetiva” de la “diferenciación” implica la imposibilidad no sólo de la comparación (lo excepcional no se inscribe en ninguna regularidad), pero a la vez atenta contra la conformación de cualquier sesgo colectivo cuya constitución apunte a la conformación de comunidad y no de un mero “agrupamiento de partes”, una suma de particularidades y atendimiento de (¿todas?) las unicidades” (Ré, 2018: 118).

Al respecto de la interpelación del sujeto en emprendedor, Catanzaro y Stegmayer sostienen que en esta coyuntura político - ideológica, representada por la experiencia macrista<sup>19</sup>, 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: 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: 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, estas autoras argumentan que la violencia discursiva característica de este período funciona no sólo estigmatizando, sino también “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: 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”:

*En la comunidad “real” -la que los agentes del antagonismo buscaron escindir- todos somos emprendedores, protagonistas “reales” (y no meramente discursivos) de una aventura que nos encuentra juntos navegando aguas riesgosas pero llenas de oportunidades (...) La comunidad de los emprendedores es virtualmente infinita, sus predicados son antropológicos y se enganchan a una retórica del cada uno (En todo estás vos) que exalta el narcisismo de un yo completo y omnipotente. Porque “está en nuestra naturaleza emprender” y podríamos hacerlo “sin fricciones”- de no darse artificiosas regulaciones políticas-, 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 (...)*

---

<sup>19</sup> 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.

*eligieron no participar, retirándose del juego o malgastando sus oportunidades* (Catanzaro y Stegmayer, 2018: 12-15).

El hecho de que en la SF se busque interpelar a los estudiantes como emprendedores que construyan su futuro y que se construyan a sí mismos en un futuro nos da la pauta para comprender que la escuela (pública) y, por ende, el Estado, se desentienden (en el discurso) de la reproducción de las exclusiones sociales 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 los propios sujetos si resultan excluidos.

Como vimos, estos sentidos que postula la SF en torno al protagonismo, la autonomía, la flexibilidad y la adaptación no existen en sí mismos sino que, siguiendo a Pêcheux, podemos decir 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 (es decir, reproducidas) (...) Las palabras, expresiones, proposiciones, etc., cambian de sentido según las posiciones que ocupan los que las emplean, lo que significa que adquieren su sentido en referencia a estas posiciones, es decir, en referencia a las formaciones ideológicas (...) en las que estas posiciones se inscriben* (Pêcheux, 2016: 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 ya que 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 el desarrollo de 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: 24), pues las formaciones ideológicas que operan estableciendo la incertidumbre con un valor positivo y la adaptación y flexibilidad como los recursos para lograr *afrentarla con optimismo*, reproducen un régimen en el que desde una racionalidad técnica y administrativa resaltan 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 observamos que no hay en los documentos enunciados que aludan a la vulnerabilidad social ni a otros tipos de problemas respecto de la población de estudiantes, siendo que la única cuestión mencionada es la existencia de trayectorias educativas incompletas, las cuales son asociadas a la organización institucional de un modelo que resulta tradicional.

Sin embargo, la legislación en la que se dice apoyar 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.

En concreto, la LEN establece como uno de sus principales fines la *garantía de 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 que es recuperado en la resolución CFE N°84/09, cuando se menciona la necesidad de garantizar “condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos” (Res. CFE N°84/09: 5), con lo que se hace necesario reconocer los procesos de desigualdad social, “las injusticias y sus efectos, asumiendo la deuda primordialmente con los sectores más desposeídos” (Res. CFE N°84/09: 6), y a su vez, en la resolución CFE N° 88/09 donde se señala que el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten aprendizajes significativos y consistentes debe poner “énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa” (Res. CFE N°88/09: 13).

De todas maneras, cabe aclarar que, respecto de la *inclusión educativa*, estos documentos legislativos no se expresan sólo en relación a los sectores socialmente vulnerables sino que también se menciona que la misma debe abarcar a todos los “adolescentes y jóvenes no escolarizados” (LEN, 2006, Art. 32), sea cuales sean sus ámbitos y contextos, así como “la integración de los/as alumnos/as con discapacidades” (LEN, 2006, Art. 42), de todas aquellas personas privadas de la libertad sin admitir “limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro” (LEN, 2006, Art. 55) y de las alumnas en estado de gravidez, garantizando también “la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte” (LEN, 2006, Art. 81). Además, en estos textos se establece 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: 6). En este sentido, se propone el desarrollo de “prácticas educativas que incluyan los valores de los pueblos indígenas” (LEN, 2006, Art. 53), “experiencias culturales y educativas que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona” (Res. CFE N° 103/10: 1), en definitiva, “democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder” (Res. CFE N° 84/09: 10), ya que de esta manera se puede propiciar la justicia curricular que resulta “la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan” (Res. CFE N° 93/09: 6).

Si bien la SF no se expresa acerca de las problemáticas sociales ni ahonda respecto a la diversidad de la población con la que trabaja, cabe señalar que la NES, modelo que se supone profundizará la SF, sí se manifiesta sobre este tema pues en uno de los primeros apartados del diseño curricular se indica que para lograr la equidad educativa, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

*Trabaja en el diseño de políticas para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los niños, niñas y adolescentes, destinando programas específicos para contemplar los requerimientos de poblaciones en situaciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa, brindando las herramientas necesarias para que sus familias y la comunidad en su conjunto puedan sostener y acompañar sus procesos educativos (MEGC, 2015: 29).*

Ahora bien, el problema radica en que en una nota introductoria a este mismo diseño curricular firmada por la gerente operativa del currículum, Gabriela Azar, y la directora

general de planeamiento e innovación educativa, María de las Mercedes Miguel, se explica que la propuesta de la NES procura “acompañar a los docentes en su tarea diaria de enseñar” (MEGC, 2015: 15) y “ayudar a los estudiantes en su responsabilidad de aprender” (MEGC, 2015: 15). Es posible, entonces, identificar la postura que aquí se expresa: la responsabilidad de aprender recae absolutamente en los propios estudiantes, además de que los programas específicos se elaboran sólo en relación a las poblaciones de “mayor vulnerabilidad socioeducativa” y estos deben ser sostenidos por las familias y la comunidad, desligándose así la escuela de la tarea de sustentar las trayectorias de los alumnos, y por lo tanto, solapando su rol como reproductora de exclusiones. Y este modelo es el que busca profundizar la SF.

Atendiendo a la perspectiva de Bajtin, es posible comprender que el discurso de “*la inclusión*” en la SF es esencialmente dialógico, se hallan en él ecos y huellas de discursos ajenos con los que se relaciona e irrumpen en su homogeneidad. Se puede ver aquí cómo aparece en la normativa que utiliza la SF para sustentar su posición, la concepción de la educación como derecho social que debe ser garantizado por el Estado, reconociendo los *procesos de desigualdad social* para lograr *democratizar los saberes y reconocer las diferentes trayectorias*. En respuesta a esta concepción, la educación en la SF es hablada como una responsabilidad de los estudiantes y de sus familias y, sin ir más lejos, “*la inclusión*” es asociada a la idea de *contención* pues se afirma que el modelo pedagógico de esta escuela se trata de un *modelo inclusivo y contenedor* que debe desafiar, provocar 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 el discurso de la SF, entendida como la disposición de las mismas herramientas y oportunidades a *todos los estudiantes*, responde de alguna manera 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 propio 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 (o que podría acabar fuera de la escuela sin completar su trayectoria), y por otro lado, otorgar herramientas a los alumnos para el contexto que encontrarán en el *futuro*. Lo que se propone, entonces, 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, estos recorridos al adaptarse a sus ritmos y necesidades, los estudiantes acaban por reproducirse a sí mismos. Es así que, en lugar de ampliar sus horizontes, los sectores que son *incluidos* lo son sólo para estar contenidos en algún ámbito institucional, lo cual está en continuidad con el sentido de *“la inclusión”* como contención social de los sectores marginales en los años 90.

Como vimos en el apartado anterior, 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*<sup>20</sup>, 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: 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, contradicciones o tensiones, es un futuro pleno de posibilidades para los estudiantes que serán los *ciudadanos del Siglo XXI*.

En este sentido, los aportes de Catanzaro y Romé resultan esclarecedores en tanto nos 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, de acuerdo a estas autoras, 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: 273). A partir de ello, se observa 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, hecho que implica una “naturalización de la desigualdad que produce subjetivaciones sacrificiales con deberes pero sin derechos” (Catanzaro y Romé, 2021: 276) pues la desigualdad se presenta como “justa” en tanto que *todos fueron incluidos* y recibieron *iguales oportunidades*.

---

<sup>20</sup> Caracterizado como un ciudadano “talentoso, crítico, cooperativo, emprendedor, alfabetizado digitalmente con capacidad de adaptación” (MEGC, 2017d: 6).

No hay que dejar de insistir en que este repertorio de subjetividades que se pone a disposición es efecto del proceso coyuntural neoliberal ya que los sujetos que enuncian el proyecto no son los dueños del decir que allí se plasma, sino que el “yo” es efecto de lo ideológico. En este sentido, 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.

### **La exclusión como condición de la formación social capitalista: hacia una reformulación de la pregunta por “la inclusión” en las políticas educativas**

A lo largo del análisis realizado se ha visto que el sintagma de “la inclusión” no es novedoso en los discursos de las políticas educativas argentinas, al contrario, como se pudo constatar en el recorrido histórico efectuado en este trabajo, ha estado presente desde el establecimiento de la educación como objeto de Estado. A partir de este recorrido se observó que en los distintos periodos históricos, desde la conformación del Estado Liberal Oligárquico hasta el gobierno de la Alianza Cambiemos, “la inclusión” como política educativa ha tenido diferentes implicancias en la sociedad. Presentada como una evidencia de la que resulta su asociación naturalizada a una carga valorativa positiva, fue posible mediante el trabajo de análisis devolverle su historicidad y singularidad, y señalar su inscripción en una formación social determinada. Ello permitió desmontar lo evidente y advertir las tensiones y contradicciones que presentan los discursos acerca de “la inclusión”, los cuales resultan producto de formaciones ideológicas que operan en favor a ciertas ideas dominantes sobre la reproducción de la exclusión y la segregación. Es así que esta narración histórica permitió hilar los modos complejos de significación en torno al sintagma de “la inclusión”, asimismo, en lo que respecta al discurso de “la inclusión” en la SF, fue posible rastrear huellas, diálogos y continuidades con discursos ajenos que irrumpen su homogeneidad.

En un primer momento se observó que la *innovación* planteada en la SF como condición necesaria para el desarrollo de “la inclusión” implicó un cambio en las prácticas docentes y la incorporación de la figura del tutor en la organización de la escuela secundaria. En este

punto, el conflicto en el que se reparó tiene que ver con cierta indeterminación respecto de los roles antes mencionados. Por una parte, se ha señalado que en la propuesta de lograr un trabajo cada vez más autónomo por parte del estudiante subyace el desplazamiento del docente a un rol de *acompañamiento*. En este sentido, antes que un rol pedagógico, el docente pasa a ocupar un lugar de gestión pues su tarea está más centrada en proporcionar los tiempos, materiales y herramientas para que el estudiante pueda investigar por *sí mismo*. No obstante, el tutor también aparece en los enunciados como un *acompañante* de las trayectorias educativas de los estudiantes, a pesar de que el plan de seguimiento de estas trayectorias debe ser elaborado por los propios alumnos, por lo que no se aclara de qué manera se dará dicho acompañamiento. A partir de estos señalamientos es posible manifestar dos problemas de relevancia: primero, hay un desplazamiento del docente como responsable de la tarea educativa ya que al ser el estudiante quien debe por sí mismo responsabilizarse de su aprendizaje y alcanzarlo autónomamente, los docentes pasan a un segundo plano deviniendo en *guías* y *facilitadores*, resultando así actores potencialmente sustituibles por la figura del *tutor*. Segundo, teniendo en cuenta lo expuesto surge la cuestión sobre en quién recae la responsabilidad de enseñar pues no hay en el discurso una figura que cobre centralidad en torno a un rol más bien pedagógico. En este aspecto, se ha visto que la SF supone una escena educativa en la que no existe una afección docente - estudiante ni docente - familias, esto es, la SF supone una comunidad educativa entendida como suma de individualidades donde no hay una relación entre los diferentes actores para la construcción de un porvenir en común.

En un segundo momento, el foco del trabajo estuvo en el análisis de la idea del estudiante como *protagonista*. En este punto, se pudo identificar que el efecto de los materiales textuales es la construcción de una escuela que forme jóvenes *autónomos*, capaces de *hacerse a sí mismos* y de adaptarse a lo incierto para que logren desarrollarse en la *sociedad del futuro*. Como se pudo constatar, esto se trata de una interpelación que recorre todo el proyecto, siendo que la SF pone a disposición una serie de subjetividades identificadas principalmente con las ideas de *autonomía*, *protagonismo*, *adaptación*, *flexibilidad* y *cuidado de sí mismo*, tales significantes se articulan en un mandato de meritocracia y esfuerzo individual que se condensan en la figura subjetiva del emprendedor. Atendiendo a esto, se ha visto que el PPA pareciera funcionar en el discurso como un antídoto a la incertidumbre, no obstante se ha advertido que en el mismo subyace la justificación de la propia responsabilidad de los estudiantes respecto de sus *éxitos* y/o *fracasos*, pues el plan debe armarlo el propio alumno, por ende, es él mismo quien “arma” su propio futuro. En este sentido, la SF se inscribe en una discursividad en la que se

presenta que aquellos estudiantes que no lograsen prosperar en la *sociedad del futuro* será porque malgastaron sus oportunidades o no hicieron el suficiente esfuerzo sacrificial para *adaptarse*. Con respecto a esto, se identifica en el orden del discurso en el que se inscribe la SF un llamado a una responsabilización individual del *éxito* o *fracaso* de los sujetos, la interpelación en la figura del emprendedor no alude a la de un *héroe solitario* puesto que la *naturalización de la desigualdad* se gesta en tanto opera una retórica *hiper – inclusiva* que, de forma ilusoria, promete incluir a todos.

Por último, atendiendo a la idea de *sociedad de futuro* que se enuncia en la SF se observa también que el futuro que allí se *dice* es un futuro que se presenta sin conflictos donde las fracturas sociales son ilusorias pues el sentido que se despliega acerca de “*la inclusión*” es asociado a la idea de la “*contención*” y la “*igualdad de oportunidades*”. Así, “*la inclusión*” aparece como mecanismo para *contener* aquella masa de la población que antes se encontraba fuera, dándole *las mismas* oportunidades que tienen quienes no necesitan ser *incluidos*. No obstante, como bien se ha mencionado, esta *hiper-inclusión* es ilusoria pues refuerza tendencias ideológicas dominantes con respecto a cómo debe ser pensada la escena educativa y lo social: sin conflictos, sin tensiones y sin desigualdades sociales, esto bajo la premisa de que quienes resultan excluidos son en realidad *auto-excluidos* en el sentido en que les fueron dadas las oportunidades y ellos mismos eligieron no aprovecharlas. De este modo, el discurso analizado reproduce prácticas excluyentes, ocultas en un modelo de escuela que se dice *inclusivo* y que interpela a los estudiantes como protagonistas y emprendedores de su futuro. Este planteo tiene más que ver con aquello que se ha caracterizado en el desarrollo del análisis como una *naturalización de la desigualdad* ya que, como se expuso anteriormente, la desigualdad en la *sociedad del futuro* es *ilusoria* o, peor aún, “justa”, visto que se alude al hecho de que a *todos* se les otorgaron las *mismas oportunidades* por ende quienes *fracasaron*, lo hicieron por no esforzarse lo suficiente.

A lo largo de estos tres momentos, se ha podido identificar continuidades y diálogos con otros discursos, principalmente, en el discurso de “*la inclusión*” en la SF, entendida como contención social de una masa que se encuentra excluida del sistema educativo, se encuentran huellas de los discursos educativos de los años '90, entendiendo de este modo que el diseño de políticas públicas como la SF se sustenta en una lógica técnico – administrativa que materializa un discurso en el que el Estado no se dice ni garante ni responsable de “*la inclusión*”, más aún, “la igualdad de oportunidades” vista como elemento para llevar a cabo dicha *inclusión*, funciona como respuesta a aquellos discursos que conciben a la educación como derecho social que debe ser garantizada por el Estado, pues

“la igualdad de oportunidades” en la SF resulta en el otorgamiento de las *mismas oportunidades para todos* sin detenerse en el reconocimiento de los procesos de desigualdad social que actúan en las trayectorias escolares fragmentándolas.

A partir de lo expuesto a lo largo del desarrollo analítico fue posible identificar una serie de cuestiones que resultan claves para reflexionar acerca de “*la inclusión*” como política educativa en la SF y en términos más generales.

Por un lado, es posible afirmar 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*? La SF, al resaltar los valores de la autonomía, la flexibilidad, la adaptabilidad y el esfuerzo, concibe a los sujetos en lo individual y no como parte de una comunidad más amplia. El modelo de escuela que aquí se plantea lejos está de implicar un trabajo conjunto entre estudiantes con docentes ni docente con familias, esto es, la SF supone una *des-relación* en términos de afectación entre los diferentes actores.

En definitiva, el modelo de escuela propuesto en la SF se trata de una materialidad inscripta en formaciones ideológicas inmanentes al proceso coyuntural de neoliberalización en tanto prima una lógica de la técnica y la administración desde la que se busca “gestionar” y “administrar” una suma de partes individuales en las que se niegan las diferencias y los conflictos de la vida social. De esta manera, se puede decir que 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 irrumpen en la armónica sumatoria de individualidades y que permitan pensar las instituciones en función de la resolución de los disensos. De este modo, 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 a partir del que se busca configurar una determinada modelización de la comunidad sobre la base de lo no común.

Por otra parte, y en relación a lo ya mencionado, es posible afirmar que este modelo que se dice en el discurso como *más inclusivo* opera reproduciendo prácticas exclusivas, configurando un repertorio de subjetividades que *inmunizan* a los sujetos frente esas

exclusiones producidas ya que los estudiantes al ser interpelados en la figura del *emprendedor* se auto perciben ellos mismos responsables de sus fracasos en una sociedad que se dice *plena de oportunidades*. Por ende, podemos afirmar que existe en esta escuela una negación del derecho a la educación al desligarse el Estado de las exclusiones reproducidas y al no ofrecer prácticas educativas tendientes a formar sujetos de derecho con posibilidad de participar en una sociedad realmente democrática.

En este sentido, se advierte un proceso de *des- democratización* dado que el Estado no aparece para garantizar el derecho a la educación, en otras palabras, el Estado no asume su responsabilidad por los sujetos de la SF ya que cada uno de ellos, en tanto emprendedores individuales, se hacen responsables de su porvenir. 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. De esta manera, es posible advertir 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. En relación a lo planteado antes, 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. De todos modos, esto no quiere decir que hay una ausencia del aparato estatal, tal como vimos en el desarrollo del análisis, el Estado en la SF está presente precisamente para construir esta práctica discursiva que interpela ideológicamente a los estudiantes como responsables de sí mismos, y por ende, para desplazar la concepción de la educación como derecho social hacia su concepción como *bien individual*.

De acuerdo a lo expuesto, se comprende que desde la discursividad analizada 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.

A partir de lo observado, se entiende entonces que el decir acerca de *“la inclusión”* en la SF se encuentra sujeto a determinaciones de la formación social en que se dice. Desde la perspectiva teórica en la que se apoya el análisis se puede observar que *“la inclusión”* en la SF es hablada por las formaciones ideológicas que componen el proceso coyuntural de neoliberalización, de esta forma es que este sintagma se hace presente en el orden del decir, el modo de organización social del que hacen parte estas prácticas discursivas son condiciones de posibilidad de las mismas. En otras palabras, son estas formaciones ideológicas las que habilitan este decir de *“la inclusión”* que reproduce prácticas excluyentes en la escuela, siendo los sujetos que lo enuncian también hablados por estas formaciones ideológicas. Ahora, lo que es posible señalar a partir de 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. En este sentido, 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, frente a la pregunta que titula este trabajo acerca de la escuela que queremos, 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

Aguilar, P., Glozman, M., Grondona, A. y Haidar, V. (2014). ¿Qué es un corpus? Entramados y Perspectivas, Vol. 4 (4), pp. 35 - 64.

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

Ant, D., Kasem, H., Santiago, L. y Stoppani, N. (2018). Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

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.

Bravo, H. F. (2006) *Bases constitucionales de la educación argentina*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. (Selección).

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

Bullrich, E y Sánchez Zinny, G. (2011) *Ahora calidad... Apuntes para el debate sobre política educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Pensar.

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>

Canal EducaciónBA. (20 de septiembre de 2018). Secundaria del Futuro [Archivo de video]. Youtube. [https://youtu.be/rmpKk-\\_E7Mo](https://youtu.be/rmpKk-_E7Mo)

Casal, V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. Ruedes, (8), pp. 147 - 177.

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.

Decibe, S. (2000). "Argentina: una década sólo alcanzó para comenzar una reforma estructural de la educación". En Martinic, S. y Pardo, M., *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile: PREAL - CIDE.

Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015

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

Feldfeber, M. "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.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (octubre 2019- abril 2020). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina, *Estado y Políticas Públicas* 13, pp. 19 - 38.

Feldfeber, M y Gluz, N. "Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003 - 2011)". En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones actores y procesos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Feldfeber, M. Puiggrós, A. Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización en Argentina*, Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación (Selección).

Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Gentili, P. (2011). "Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina". En *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.

Gorostiaga, J. (2012) “Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? En: *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21 (1).

Hernández, S., Nepomiachi E., Ré, C. (2017). “Seamos un país de 40 millones de emprendedores”. Interpretaciones ideológicas en tiempos neoliberales. Dossier de la Revista Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, (93), pp. 51 - 57.

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

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. (2017). La organización institucional de la Secundaria del Futuro. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_organizacion\\_institucional\\_en\\_la\\_secundaria\\_del\\_futuro\\_0\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_organizacion_institucional_en_la_secundaria_del_futuro_0_0.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2017). Plan Personal de Aprendizaje. Disponible en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-MEIGC-1318-19-ANX.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2017). Proyecto Institucional de Orientación y Tutoría. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto\\_institucional\\_de\\_orientacion\\_y\\_tutoria\\_0\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/proyecto_institucional_de_orientacion_y_tutoria_0_0.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2017). Puente de Primaria a Secundaria.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2017) Régimen de evaluación, acreditación y promoción.

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

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. (2017). 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). Secundaria del Futuro. La escuela que queremos. Profundización de la NES. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf)

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

Pêcheux, M. (2016). Cap. II “De la filosofía del lenguaje a la teoría del discurso”. En: *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

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

Pêcheux, M. (2015). *Osar pensar y osar rebelarse. Ideologías, marxismo, lucha de clases. Décalages*, Vol. 1 (4).

Pineau, P. (2006). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico militar en Argentina (1976 - 1983). *Educación en Revista* (51), pp. 103 - 122.

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.

Pollizi, M. (2019). La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la “Secundaria del Futuro” como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019) *Algunas reflexiones sobre la política secundaria de la gestión Cambiemos*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) – FFyL.

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”.

Resolución del CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, diciembre de 2009.

Resolución del CFE N° 103/10, Anexo I “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”, junio de 2010.

Resolución del CFE N° 285/16 “Plan Estratégico Nacional 2016 – 2021 *Argentina enseña y aprende*”.

Saforcada, F. (2012) “Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones”. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Entramados y Perspectivas*, Vol. 8 (8), pp. 198 - 229.

Sverdlick, I., Sánchez, M. y Bloch, M. (2015). Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. Buenos Aires: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Terigi, F. (2010) “La inclusión como problema de las políticas educativas”. En *Quehacer educativo* (100).

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.

Zysman, A. (2015) “La escuela secundaria obligatoria como política educativa. Tensiones históricas y desafíos para la inclusión”. En: *Espacios de crítica y producción*, (51).

