

IV Seminario taller red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Córdoba, abril 2018

Eje 3: Rupturas y continuidades en políticas educativas: estado, instituciones y actores

La “relación entre niveles educativos” en el marco de la obligatoriedad escolar: tensiones y complejidades entre las iniciativas estatales y las tramas locales

Cecilia Diez, María Paula Montesinos y Horacio Paoletta¹

La construcción social de la obligatoriedad escolar tiene una larga historia, configurando un presente “en que se mueven huellas de otros tiempos pretéritos” (Achilli; 2005: 17) como por ejemplo “la asociación histórica de la obligatoriedad con la niñez y no con sujetos adultos” (Paoletta, 2017). En su desarrollo histórico a nivel nacional se destacan distintos hitos normativos: la Ley 1420 de 1884, la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 y la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006.

Dichas leyes, cada una a su tiempo, fueron extendiendo los años de escolaridad obligatoria, y establecieron regulaciones específicas sobre la estructura del sistema educativo. La LFE amplía los años de escolaridad obligatoria y cambia la anterior estructura, en cuyo contexto la cuestión de la articulación entre niveles/ciclos² va apareciendo con sesgo particular en la agenda de las políticas educativas y resignifica iniciativas y prácticas cotidianas de directivos, docentes, estudiantes y familias. Con la LEN, estas problemáticas se reactualizan al volver a la anterior configuración del sistema educativo³, y al extender la obligatoriedad a toda la escuela secundaria, sumándose luego (2014) la sala de 4 años. En la CABA, en el 2002 se sanciona una ley que establece la obligatoriedad de toda la escuela secundaria, y es el puntapié para el despliegue de iniciativas y programas estatales orientados a promover su cumplimiento.⁴ Especialmente desde la LFE, la cuestión de las *trayectorias escolares* y la *articulación entre niveles* aparecen encadenados tanto discursivamente como en las prácticas de funcionarios, técnicos y actores escolares y locales no escolares. Cabe mencionar que la creación y expansión de cada nivel no fue pensado como antecedente o continuación de otro por lo cual la *articulación* constituye un problema ex post (Terigi, 2016).

Si bien *pasaje* destaca la dimensión del “paso” de los estudiantes, aspecto que nos interesa abordar, tal vez sea más adecuado hablar de “relación” entre niveles educativos con foco en la primaria y secundaria⁵ ya que evita aludir a una direccionalidad preestablecida pues no siempre hay “pasaje” de estudiantes, dado que estamos trabajando en tramas locales atravesadas por la desigualdad y diversidad. Y la invocación a la “articulación” parece condensar más las preocupaciones e intencionalidades de las iniciativas estatales y actores escolares en pos de asegurar continuidad en las trayectorias escolares.

Así, la *relación entre niveles* constituye un *problema* (Bourdieu, 1995) construido estatalmente a través de las leyes, normas y dispositivos⁶ y que contiene retóricas que han hegemonizado tanto su definición como los alcances de tal problema y las vías de abordarlo y que se nutre de formulaciones de campos disciplinares, especialmente de la pedagogía y de ciertos enunciados de las agendas educativas globalizadas. Pero, también, se va delineando y reconfigurando dinámicamente en las tramas locales a partir de la diversidad de sentidos y prácticas que los actores le van otorgando: docentes, directivos, supervisores, agentes de programas estatales que trabajan en “territorio”, familias y actores

¹ Integrantes del UBACYT Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad. Investigadores Programa Antropología y Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. E-mails: paulamontesinos@yahoo.com.ar; acecilia.diez@gmail.com; hpaoletta@yahoo.com.ar

² Especialmente por la dispar aplicación del cambio de estructura entre provincias y al interior de éstas, donde en muchos casos supuso el desarme de instituciones preexistentes y creación de nuevas a partir de decisiones en torno a dónde localizar la EGB 3.

³ Restableciendo la educación primaria y la secundaria en dos variantes según decida cada jurisdicción: 6 años de primaria y 6 de secundaria o 7 de primaria y 5 de secundaria.

⁴ Sintetizadas en la Campaña Deserción cero que incluyó iniciativas tales como el Programa Promotoras de Educación, la creación de la escuela de reingreso, entre otras.

⁵ Por ejemplo, en el nivel inicial, el equipo ha realizado trabajo de campo en una institución de Nivel Inicial de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires cercana a dos importantes barrios populares y una villa de donde provenía la mayor parte de la matrícula que en su amplia mayoría eran hijos de padres migrantes (bolivianos fundamentalmente, también peruanos, uruguayos y paraguayos). Sinisi y Petrelli han analizado los sentidos de docentes y directivos de esta escuela sobre el pasaje de los niños del nivel Inicial a la Primaria y documentado las prácticas que se despliegan intentando dirimir tensiones que en ciertos casos presenta el “permanecer” o el pasar de nivel. Las autoras sostienen como hipótesis que la obligatoriedad de la sala de cinco años (establecida por la Ley Federal de Educación en 1996) y la normativa que no permite las “permanencias” en la sala de cinco años (Res. 174-12) se insertan en la trama institucional particular, desde la cual se las procesa (Sinisi y Petrelli, 2013).

⁶ En la CABA podemos citar: Programa Promotores de Educación; la figura de la maestra *puente*, dependiente de los Centros Actividades Infantiles y el Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE). Más recientemente, se implementa el proyecto de Jornada Extendida (agrega 2:40 horas adicionales a la cursada tres veces por semana, incorporando actividades tendientes a fortalecer “*las habilidades académicas y socioemocionales*”). Está vigente desde 2016 y se prevé su implementación progresiva hasta alcanzar la totalidad de las escuelas primarias y secundarias de jornada simple, dado que está destinado a “fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos y generar sentido de pertenencia con la escuela”; la iniciativa “Empezando primer año” que funciona desde 2017 (por la cual los alumnos ingresantes al secundario se incorporan días antes del inicio del ciclo lectivo); el ofrecimiento de apoyo a quienes cursan 2do año y no han podido aprobar la asignatura Matemática de 1º año (Proyecto ReMa). Destacamos estas últimas líneas por cuanto exponen el modo particular en que se problematiza estatalmente la cuestión del *pasaje* de un nivel educativo a otro, enfocando tanto la apropiación de conocimientos como la dimensión vincular entre jóvenes y adultos dentro de las escuelas.

provenientes de instituciones locales (comedores, clubes, centros de apoyo escolar, etc.) y que se ponen en juego en las iniciativas que gestan, en los desacuerdos que mantienen, en las tensiones que se producen y en las complementariedades de acciones que llevan adelante. Asimismo, la *relación entre niveles* la podemos pensar como un *analizador o una puerta de entrada* para acercarnos a los modos históricos y contemporáneos en que se va tramitando la extensión de la obligatoriedad escolar, los sentidos otorgados a la escolaridad y los “usos” de la diversidad sociocultural (Neufeld y Thisted, 1999).

Dicha *relación entre niveles* supone la articulación más o menos conflictiva, de diversas dimensiones: las características, localización y acceso de la oferta educativa; las condiciones materiales que permitan el sostenimiento de los estudios; los niveles aspiracionales que portan docentes, estudiantes y familias (que puede dar lugar a direccionamientos y recomendaciones dispares por parte de los adultos); los variables márgenes de agencia por parte de los niños y jóvenes en el marco de específicas relaciones intergeneracionales; las demandas, expectativas e interpelaciones entre niveles educativos que se van reconfigurando en cada trama local, donde se discuten aspectos y modalidades que distinguen a cada uno; y las diversas presencias estatales (resoluciones, normativas, y también diversos programas) cuyos contenidos y prescripciones son resignificados por los actores locales (Sinisi y Petrelli, 2013).

En el marco del trabajo colectivo de investigación (UBACyT) y de extensión (UBANEX), desde el año 2015 realizamos trabajo de campo relevando los sentidos y las prácticas desplegadas entre niños, jóvenes, docentes y directivos en torno a la articulación entre la educación primaria y la secundaria⁷. La trama local donde se desarrolló trabajo de campo, en la zona sur de la CABA, se compone de tres escuelas primarias y dos escuelas secundarias que reciben a chicos y jóvenes de villas y barrios cercanos atravesados por condiciones de desigualdad y diversidad, siendo muchos de ellos hijos de migrantes de Paraguay, Bolivia y Perú. Esas instituciones mantienen diversos lazos entre sí y algunas comparten comunes perspectivas políticas y educativas. En las jornadas de observación participante, en las entrevistas realizadas, en diversos espacios de intercambio entre directivos de escuelas primarias y secundarias y en talleres realizados con estudiantes de las primarias y secundarias⁸ relevamos tensiones, iniciativas, demandas, aspiraciones y también complementariedades en torno a la *relación entre niveles*, en cuanto a las estrategias concretas para promover la articulación a fin de asegurar la continuidad de las trayectorias escolares y efectivizar la obligatoriedad escolar. También documentamos cómo dicha relación no supone una configuración temporal y espacial delimitada ya que comienza a esbozarse desde antes a través de prácticas y relaciones en donde intervienen a nivel local niños y adultos, docentes – directivos y familias; y, también, otros sujetos que, como nosotros, llegan a las escuelas y ofrecen a los estudiantes talleres o charlas de orientación vocacional; e incluyen ciertas costumbres como el proceso que se gesta en torno al buzo de egresado.

Los adultos, docentes y directivos de las escuelas primarias suelen hablar de la escuela secundaria y desplegar prácticas relacionadas con promover la continuidad de las trayectorias escolares con los estudiantes de 7mo grado, en el marco de iniciativas institucionales o vinculadas a la implementación de políticas o programas socioeducativos. Entre otras, referimos a las visitas a escuelas medias y al Centro de Salud cercano donde reciben entrevistas de orientación vocacional. En el período de inscripción, docentes y directivos despliegan acciones de colaboración y ayuda a las familias para lidiar con el sistema de inscripción on line, sistema que, en su implementación, pone en entredicho los enunciados de transparencia y garantía del derecho a la educación.⁹ Algunas dinámicas cotidianas se diseñan como preparatorias del nivel siguiente, por caso evaluando diversas materias el mismo día, práctica que suponen común en la secundaria. En algunos casos, los docentes de primaria continúan sus contactos con los chicos vía conversaciones de whatsapp, o brindan clases de apoyo en la escuela. Ya cursando en la secundaria, los chicos vuelven a la escuela primaria a consultar acerca de la tarea o temas que no entienden, según comentan directivos de una de ellas. También se despliegan prácticas que aluden al trabajo invisibilizado y no remunerado de los actores escolares como el seguimiento de los chicos y reuniones entre directivos/as de primarias y secundarias donde se actualizan las noticias sobre sus trayectorias educativas. Estas prácticas dan cuenta, asimismo, de cómo la relación entre niveles antecede al egreso de los niños de 7mo y su eventual ingreso al secundario, también continúan mucho más allá en el tiempo, incluyendo diversas prácticas locales.

Dos temas parecen tornarse centrales desde la perspectiva de varios actores escolares de las escuelas primarias: en primer lugar el propósito de que los chicos continúen estudiando en el próximo nivel y, en segundo lugar, que la escuela a la que asistan sea *adecuada* a las características de los niños de sectores populares que viven en las inmediaciones de la escuela y de cada uno en particular. Y aquí, en los sentidos que se juegan en las recomendaciones que realizan, en los rasgos culturales que les son asignados a los niños y sus familias, en los dilemas acerca de si lo mejor para ellos es una escuela en la villa o fuera de ella, si es mejor que sea pequeña o más grande, si llevan adelante un trabajo pensado para “estos estudiantes” o no, etc. podemos identificar “usos” de la diversidad sociocultural que se articulan con los modos en

7 Diferentes aspectos de este trabajo, que fueron retomados aquí, se encuentran en Bugallo, López y Lozano: 2017; Cabral y Juanolo: 2017; Del Valle, Vasallo y Yabor: 2017 y Gómez y Ziliani: 2017.

⁸ Realizamos un conjunto de talleres con niños y jóvenes en las escuelas primarias y secundarias para abordar la temática de la “relación” entre dichos niveles. Cabe aclarar sin embargo, que los mismos no se centraron en “fomentar” el pasaje sino en relevar sentidos y prácticas de estudiantes y docentes y trabajar colectivamente sobre eso en la búsqueda de vías de acción posibles pensadas colectivamente.

⁹ Este sistema nos impulsa a preguntarnos: ¿cómo se resignifican los circuitos de diferenciación educativa y las valoraciones diferenciales que recibe cada escuela, siendo que las expectativas acerca de las escuelas se ven interceptadas por nuevas formas de asignación de vacantes? ¿Cómo se reconfiguran los lugares y las prácticas de los docentes y directivos?. ¿Cuáles son las nuevas exigencias para familias y escuelas?. ¿cómo se reconfiguran los sentidos en relación con el derecho a la educación y las posibilidades de ponerlo en práctica por parte de las familias de sectores populares? ¿Qué posibilidades reales de articulación existen entre las prácticas, sentidos y expectativas con las políticas relacionadas con el pasaje?

que se expresarán (o no) las trayectorias socioeducativas de los estudiantes así como sus experiencias escolares. Sin embargo, la intencionalidad de docentes y directivos no siempre se corresponde con la opción que realizan los alumnos y sus familias, donde aparecen divergencias tanto en la modalidad, en las características, en la localización y la distancia de la zona de residencia de las instituciones elegidas.

Aún en estos casos, el sentido acerca de los múltiples beneficios de la escolaridad es compartido por los niños con que trabajamos, y al parecer también por sus familias. Resulta central considerar las múltiples dimensiones que ese sentido posee entre los niños ya que la continuidad escolar dependerá en gran medida de sus prácticas. En diversas oportunidades, ellos destacaron su deseo de cursar la secundaria y de poder “terminarla”. En camino de ampliar su autonomía, conjugan su escolarización actual (hacer la tarea, estudiar) con el deporte, los juegos de computadora y tareas domésticas. Sopesan la elección de la escuela que suelen realizar sus padres (en función de distancias, hermanos inscriptos, etc.) con una serie de supuestos acerca de los cambios venideros en cuanto a las materias y docentes, la relación con la autoridad y los vínculos supuestos con sus compañeros.

En cuanto a iniciativas desplegadas por las escuelas secundarias, en una de ellas, durante la primera semana de clases realizan una actividad que llaman “Bienvenida” dirigida a los ingresantes a 1er año; diseñan un sistema de tutores en 1ro y 2do año y trabajo en “pareja pedagógica” con los de 1er año. También, se mueven entre restricciones al querer, por ejemplo, ofrecer apoyo escolar a contraturno y estudiantes que no pueden asistir por obligaciones domésticas o laborales o porque se extiende la jornada escolar por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES).¹⁰ Pero, algunos directivos de escuela secundaria reclaman que los chicos “*entran sin saber leer ni escribir*”, observan que en “*1ro y 2do tienen fuertes problemas de conducta, no respetan los horarios, (hay) mucho ausentismo*”, y comentan problemas de convivencia. Directivos de una escuela secundaria histórica de la zona donde se realizó trabajo de campo valorizan el papel de programas como el de Promotores de la Educación para abordar el tema del ausentismo y a los fines de pensar estrategias para cada alumno. Además, recurren a una “*red de equipos externos*”, entre otros, el Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE). Reconocieron que en la secundaria se da otra dinámica: “*el tiempo del secundario está tan fragmentado que se dificulta*” y “*hay que hacer un trabajo más individual*”.

En suma, la relación entre las escuelas primarias y secundarias está atravesada por un conjunto de tensiones, demandas, supuestos y cristalizaciones acerca del funcionamiento de cada una y de lo que necesita de la otra (“*nos vamos pasando la pelotita*” “*la articulación tiene que ser en hechos chiquitos, pero concretos*”, expresaban directivos en una reunión con nuestro equipo). También aparecen criterios de diferenciación vinculados a los modos relacionales (“*paternalista*”, “*contenedora*” vs anónima y lejana); a los tipos y estilos de evaluación; a la orientación de los contenidos; a la organización institucional (más o menos flexibilidad, más o menos atención a los procesos de los chicos), a la función de la escuela. Y tensiones frente a orientaciones de la gestión educativa (un directivo de escuela primaria, en relación a las propuestas de aceleración dice: “*Es una modalidad que nos bajan, en supervisión dicen que hay que sacar a los que tienen sobreedad, pónganlo donde corresponde*”. (...) *Mirá que va a terminar con 14... y lo van a mandar a la noche y la familia no lo puede mandar a la noche*”); y también, los diversos criterios de cada escuela en torno a la llamada *sobreedad* (un directivo de la secundaria histórica de la zona plantea “*a la noche van a partir de los 16, pero ¿por qué los separamos?, porque los pibes que vienen de la primaria de 12 o 13 años, no los podemos meter con pibes de 17*”). En la elección de la institución con la que *articular en pos de que los estudiantes prosigan los estudios*, también se ponen en juego tomas de posición acerca de los procesos de inclusión – exclusión por parte de actores escolares.

Como dijimos, las acciones de las instituciones educativas, se entrecruzan, complementan cotidianamente con las iniciativas desplegadas por parte de organizaciones sociales, clubes, comedores, bibliotecas populares, sedes de los distintos cultos que constituyen el entramado socio-urbano en el cual los chicos circulan, habitan y construyen su experiencia educativa (Santillán, 2011). Allí reciben apoyo escolar, refuerzo alimenticio/nutricional, acompañamiento escolar, atención sanitaria, desarrollan actividades culturales y deportivas. Todas forman parte de un conjunto múltiple de iniciativas y acciones que constituyen un entramado complejo de prácticas desplegadas en torno al paso de la escuela primaria a la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad escolar. En este entramado relacional, tanto los circuitos de evitación o selección de escuelas, el pasaje, la permanencia y la terminalidad escolar se encuentran constreñidos por condiciones de desigualdad social que atraviesan las trayectorias sociales y educativas de los jóvenes, lo que nos insta a repensar la vinculación entre las configuraciones socioterritoriales y las formulaciones y despliegue de políticas y programas socioeducativos (Diez el al, 2015) que giran en torno a las “trayectorias escolares” de los niños y jóvenes.

Hemos referido hasta aquí a las iniciativas estatales y de diversos actores del entramado socioterritorial que se orientan al cumplimiento de la escolaridad obligatoria, extendida hasta la finalización del nivel secundario. En estos entramados sociales, los sentidos en torno a la obligatoriedad escolar se vinculan con aquellos asignados a la escolaridad,

¹⁰ La NES también supone reorganización de asignación de módulos y horas institucionales que pueden alterar proyectos propios. Por ejemplo una directora de escuela secundaria nos decía que a mediados de 2016 “*perdemos 120 horas de un proyecto que se llama Proyecto Pedagógico Complementario que nos permitía, entre otras, estrategias de integración para primer año, conformar parejas pedagógicas en matemática, lengua e inglés*”.

diversos por definición.¹¹ No obstante, existe una “generalizada confianza acerca de los beneficios de la escolarización y de su poder de transformar positivamente a las personas y a la sociedad. Sin negar los aspectos positivos [...], cabe preguntarse, ¿cuáles serán los límites de su expansión?, ¿dicha expansión contribuye y en qué medida a generar identidades subordinadas en quienes por no poder / querer no han concluido los niveles obligatorios? y ¿cuáles son los recursos necesarios que requieren las instituciones y los sujetos para garantizar y transitar la obligatoriedad escolar?” (Paoletta, 2017).

Resulta indispensable agregar a los interrogantes planteados los que nos surgen a partir del cambio de gobierno que se produce en diciembre de 2015 y con ciertas orientaciones que la gestión macrista de la Ciudad de Buenos Aires ha desplegado en sus 10 años de gobierno¹².

La pregunta más general tiene que ver con las continuidades y cambios que se pueden identificar en las políticas y en el rumbo de diferentes procesos sociales relacionados con ellas. ¿Qué transformaciones pueden identificarse en el acceso a los bienes sociales?, ¿de qué maneras retornan (o vuelven a la escena pública) discursos centrados en el individuo (cuyas expresiones son el esfuerzo, el mérito, el emprendedurismo) y estos se relacionan con los ideales de mejora y justicia colectiva?. También nos interrogamos acerca de ¿qué transformaciones no son posibles en un momento dado del conjunto de políticas existentes?, ¿es posible quitar políticas, reemplazarlas o modificar íntegramente su contenido y de qué maneras? ¿de qué modos los cambios que se van gestando “dialogan” con los contenidos previos de esas y otras políticas, con sus actores protagonistas y con diferentes sentidos de circulación social relacionados con ellas?, ¿qué tienen las políticas de cristalización de los sentidos dominantes de una época y de qué maneras pueden éstas, en escenarios concretos, producir nuevos sentidos?, ¿qué sentidos sociales acerca de lo que significa un derecho conquistado actúan como frenos al cambio de políticas?, ¿qué limitaciones presentan las “políticas” a “la política” y viceversa?

En el orden nacional, más allá de cuestiones críticas a señalar de las políticas del ciclo 2003 -2015, se puede plantear que existía una retórica preocupada por la *inclusión* de los niños y jóvenes en la escuela en tanto derecho social, problematizando mecanismos de discriminación del sistema educativo y promoviendo diversos dispositivos (tematizando la cantidad de materias que deben adeudar para pasar de año en la escuela secundaria, la multiplicación de iniciativas de apoyo escolar para ofrecer mayores oportunidades en la preparación de exámenes, experiencias de aceleración y de terminalidad para adolescentes y jóvenes, las becas PROGRESAR, etc.). Conviviendo complejamente con debates no resueltos, en torno a la *demonstración y el merecimiento* tales como si las becas debían ser de inclusión o para premiar el esfuerzo y la aplicación; si las medidas de apoyo fomentaban el “facilismo”, etc. A los que sumamos los sentidos estigmatizantes de cariz culturalista en torno a la infancia y adolescencia pobre y diversa.

Desde diciembre de 2015, pueden verse en el plano nacional el despliegue de estas orientaciones: la individualización, los criterios meritocráticos,¹³ el sesgo tecnocrático por el cual se ponderan las mediciones para gestionar resultados y cambios en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, etc. Acompañada de una retórica impregnada de preocupaciones por lo que *sucede en el aula*, enfatizando la responsabilidad docente, y despojando a los procesos educativos y escolares de toda su complejidad y multidimensionalidad. También en el orden nacional, al igual que en la gestión de la CABA, se observa la creciente presencia de organizaciones y fundaciones del “Tercer Sector” tomando a su cargo funciones que reemplazan a las que realizaban los agentes estatales; la ponderación de la idea de eficacia, como valor per se, y el lugar que ciertas consultoras ocupan en esta gestión.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). Investigar en antropología social. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- BOURDIEU, P. (1995) “la Duda radical”, en Bourdieu y Wacquant. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México. Editorial Grijalbo.
- BUGALLO, M., LÓPEZ, L. y LOZANO, N. (2017) “Miradas de la escuelas secundaria desde la primaria: prácticas docentes en séptimo grado”. Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHycS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.

¹¹ “La escolaridad no significa lo mismo para los distintos sujetos, aunque sí puedan ver los distintos sujetos en la escolaridad el modo de encontrar solución a diversos problemas, necesidades e ideales (Sacristán, 2000). Los distintos sentidos que circulan en la sociedad respecto de la escolarización expresan tanto ideas de formación de ciudadanos, igualdad y acceso a los derechos como concepciones acerca de su capacidad para contrarrestar la inseguridad; desde ideas de inclusión frente a los peligros de la calle o la droga (Montesinos y Sinisi, 2009) hasta parte de una estrategia de formación para el trabajo, lucha contra la pobreza o preparación para futuros estudios. En ocasiones se pueden criticar los efectos negativos de la escolarización o la falta de cumplimiento de sus promesas, sin embargo la crítica no la niega, sino que pretende mejorarla (Sacristán, 2000).” (Paoletta, 2017).

¹² Exponemos sucintamente los criterios y prioridades de la política educativa en el período 2008-2018 en la Ciudad de Buenos Aires: 1) despersonalización y progresiva informatización de procedimientos de gestión –criterio tecnocrático- en línea con la desconfianza y descalificación de los agentes del sistema educativo; 2) énfasis en los procesos de evaluación y en datos cuantitativos que son usados para “legitimar” propuestas de reformas no consensuadas con los actores de las instituciones educativas; 3) creciente individualización en la responsabilización por los resultados escolares (a nivel de los sujetos y de las instituciones). Por contraste, distintas modalidades de oposición y resistencia lograron detener la aplicación de criterios de mayor selectividad y reducción de asignación en las becas escolares. Sin embargo, a partir de 2016 en contexto de gobiernos de idéntico signo político en nación, provincia de Buenos Aires y CABA, la profundización de las reformas se evidencia en los proyectos de la UNICABA y la Secundaria del Futuro que, como común denominador, se caracterizan por la escasa fundamentación técnica de las propuestas, el autoritarismo en que se “bajan” y la nula consulta a los actores involucrados.

¹³ Ver al respecto los cambios que se han realizado en las becas del PROGRESAR <https://www.argentina.gob.ar/becasprogresar>, consulta: 8-4-18), (Página 12, 14/02/2018) y Gluz, (2018).

- CABRAL, G. y JUANOLO, F. (2017) Si de elegir se trata, los chicos dicen: “Yo no elijo a qué escuela ir”. Reflexiones en torno a las prácticas orientadas a garantizar la obligatoriedad escolar”. Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- DEL VALLE, G., VASALLO, V. y YABOR, J. (2017) “¿Para qué voy a pensar en la secundaria si yo estoy en séptimo? Prácticas y sentidos sobre la experiencia de la elección de una escuela secundaria para un grupo de estudiantes de la zona sur de la C.A.B.A.” Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- DIEZ, C.; GARCÍA, J; MONTESINOS; M. P.; PALLMA, S. y PAOLETTA, H. (2015) “Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9 - 2015. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2015. (33-39).
- GÓMEZ, M. E. y ZILIANI, A. (2017) “Son muy afortunados de venir a esta escuela”: experiencias escolares de jóvenes que cursan el primer año de una escuela secundaria de la zona sur de la CABA. Ponencia presentada en la XII Reunión de Antropología del Mercosur. FHyCS, UNaM - Posadas, Misiones, Argentina.
- NEUFELD, M.R. y THISTED, A. (comps.) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.
- PAOLETTA, H. (2017) “¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presentes en Centros Educativos de Nivel Secundario”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XIV Nº 14 (Abril 2017) (1-26). Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, La Pampa, Argentina
- SANTILLÁN, L. (2011) *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.
- SINISI, L. y PETRELLI, L. (2013) “Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil”. *Revista del IICE /33*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. [93-105]
- TERIGI, F. (2016) “Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular”. En Kaufman, V. (comp.) *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Fuentes:

- <http://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos> (consulta: 29-03-18)
- <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/rodriguez-larreta-anuncio-que-alumnos-de-1deg-ano-del-secundario-tendran-10-dias-mas-de> (consulta: 29-03-18)