



# Proyecto académico y de gestión 2014-2018

Prof. María Constanza Erbeta

*“Forjar encuentros,  
el arte de educar  
haciéndole lugar al otro”.*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
LICEO VÍCTOR MERCANTE  
Octubre de 2013

<b>I. A modo de presentación</b>	<b>2</b>
<b>II. El Liceo en retrospectiva</b>	
II.1. La apuesta a la concertación en tiempos de melancolía: democratización y transformación de la escuela	<b>4</b>
<b>III. La propuesta. El desafío de reinventar la escuela secundaria</b>	
III.1. Consideraciones generales	<b>6</b>
III.2. El formato escolar en las encrucijadas del laberinto	<b>10</b>
<b>IV. Objetivos de la propuesta</b>	<b>13</b>
<b>V. Núcleos prioritarios para la Gestión Académica</b>	
V.1. Enseñanza	<b>14</b>
V.1.1. Enseñar y aprender en la diversidad	
V.1.2. De las Necesidades Educativas Especiales a una Política de Reconocimiento de las Diferencias	
V.1.3. Dispositivos de acompañamiento y apoyo	
V.1.4. Innovaciones en el formato escolar	
V.1.5. Las nuevas tecnologías en el marco del descentramiento cultural	
V.1.6. Sobre los docentes	
V.1.7. Articulación con la enseñanza de grado	
V.1.8. Plan de Estudios	
V.1.9. Convivencia	
V.1.10. Construcción colectiva de la memoria	
V.2. Investigación	<b>28</b>
V.3. Extensión	<b>29</b>
V.4. No Docentes	<b>31</b>
V.5. Comunicación institucional	<b>32</b>
V.6. Organización institucional	<b>33</b>
V.6.1. Estructura Departamental	
V.6.2. Consejo Asesor	
V.6.3. Biblioteca	
<b>VI. Epílogo</b>	<b>36</b>
<b>VII. Anexo</b>	<b>37</b>
<b>VIII. Bibliografía</b>	<b>39</b>

## I. A modo de presentación

"La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo."

Paulo Freire, 1985

Comenzar con esta cita de Paulo Freire a modo de presentación no es casual. Tiene que ver con mi propia biografía. Mi historia en relación a la educación y, especialmente, en relación a la educación en el Liceo.

Si bien mi vida está ligada al colegio desde el momento en que ingresé como alumna a los trece años, es mi vida pública, tal como yo la concibo, la que se construyó y cobró sentido en él. Si pensamos con Arendt que la política se materializa cuando hacemos nuestra aparición ante los otros y los otros ante nosotros en los asuntos de nuestra comunidad y, además, esto es lo que nos termina de constituir como sujetos, mi vida pública, desde que aparecí en ella a los dieciséis o diecisiete años, está vinculada al Liceo.

En el Liceo se expresó por primera vez mi indignación ante una sociedad que se evidenciaba absolutamente injusta y tomó forma el deseo de querer hacer algo para cambiarla y la voluntad de dedicar parte de mi existencia a ello. También en el Liceo, leí por primera vez a Paulo Freire con una de mis Maestras, la Profesora de Filosofía María del Carmen Cosentino. Desde aquellos años, en mi libro *Educación como práctica de la libertad*, está subrayada la frase "la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". No sabía en ese momento la profunda significación de aquella idea ni cuánto me iba a condicionar.

Diferentes caminos intenté tomar para pensar cómo y por dónde debía transformarse el mundo. Siempre volvía al mismo, al primero que casi sin darme cuenta me había forjado y en el único que me sentía realmente cómoda, el camino de la educación y de la escuela. En el Liceo elegí ser profesora, y de historia, y también ahí comenzó mi vínculo laboral con la docencia, mi primer trabajo como preceptora. Poco a poco me fui convenciendo que el lugar desde el cual yo podría contribuir a la transformación, a lograr una sociedad más justa, era el lugar de trabajo. Aquello que yo podía brindarle a la sociedad estaba ligado a la educación y, específicamente, el camino elegido para ello era éste, mi lugar de pertenencia.

Desde ese momento, mi vida pública -en el sentido que le da Arendt- a su vez entendida desde la pasión, el pensamiento y la acción, está ligada al Liceo.

Así, junto con otros, en construcciones que siempre fueron colectivas, participé en diversos procesos que significaron una ampliación de las bases de sustentación del poder al interior del colegio y de la universidad. Primero fue la creación del Consejo Consultivo de Convivencia, órgano colegiado que, si bien tiene carácter asesor, en la práctica significó la apertura del proceso de toma de decisiones en materia de convivencia al interior de la escuela. Luego vendría el comienzo del proceso de democratización de los colegios de pregrado, iniciado por los docentes del Liceo, y la elaboración del anteproyecto de lo que sería la Ordenanza 270, punto de partida insoslayable que culminaría con el

reconocimiento de la plena ciudadanía universitaria en el año 2008, plasmada en el actual Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.

Consecuencia de este proceso de conquista de derechos políticos de los docentes de pregrado, se produjeron las históricas elecciones del año 2010 que, en el caso de nuestro colegio, volvieron a legitimar a la Profesora Nora Semplici como Directora. En esa misma elección fui elegida representante de los docentes a la Asamblea Universitaria, inaugurándose así la participación del Liceo en los órganos de cogobierno.

El presente me encuentra desde hace cinco años formando parte del Equipo de Gestión de la Profesora Semplici, primero como Coordinadora de la Orientación en Ciencias Sociales del Ciclo Superior Orientado y, desde el año 2012, como Vicedirectora.

En este marco he decidido presentarme como candidata en las elecciones para Directora para el período 2014-2018. Tomar esta decisión y asumirla ante los otros ha sido parte de un proceso muy significativo que implica por un lado, la oportunidad de continuar las orientaciones de la política educativa planteadas por la gestión actual, pero simultáneamente también, abrir un horizonte de posibilidades para el abordaje de las nuevas preguntas que se plantean ante las tensiones que genera en la escuela el cambio de época.

*Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro* no es sólo el título de una propuesta, remite directamente a su proceso de gestación.

Este proyecto ha sido el resultado de un proceso de construcción colectiva. En él se funden horas de lectura, discusiones apasionadas, reflexiones y trabajo compartido con dos compañeros cuyas historias personales también están intensamente ligadas a la vida de esta escuela, Lucas Demarco y María Fernanda Bustos.

Producto de esta trama profunda fundada en los afectos, las convicciones, el pensamiento y la acción comprometida, surgen estas líneas pensadas con el fin de contribuir desde nuestro lugar al logro de una sociedad más justa.

Desde el compromiso ético y con la convicción política de que debemos constituirnos como docentes en garantes del derecho a la educación para todos los jóvenes, presento esta Propuesta de Gestión que pongo a consideración de mis colegas.

## II. El Liceo en retrospectiva

### II.1. La apuesta a la concertación en tiempos de melancolía: democratización y transformación de la escuela

“Si de lo que se trata es de construir un colegio democrático, entonces será necesario considerar a sus distintos integrantes como protagonistas estratégicos en la elaboración y cumplimiento del proyecto institucional, así como también en la resolución de los problemas en un marco de pluralismo ideológico.”

Nora Semplici, 2010

Gestado en el marco del proceso de democratización de los colegios de pregrado, es el Proyecto *Hacer la escuela*, conducido por la Profesora Semplici y su equipo, el que desde junio de 2006 ha venido dando forma a la institución.<sup>1</sup>

Como se expresara en las Propuestas Académica y de Gestión presentadas por la Profesora Semplici en 2007 y 2010 respectivamente, el propósito era promover la construcción de una cultura institucional de concertación articulada con un modelo de gestión cuyo principal rasgo sería también la concertación entre los distintos actores del colegio para el abordaje de la resolución de los problemas que se plantearan. Atendiendo a este objetivo, durante estos años, cobró centralidad en la organización del Liceo la dimensión pedagógico-didáctica con eje en el currículum, la evaluación de la práctica institucional y la participación de los miembros de la comunidad como sujetos activos en la construcción del proyecto y en los órganos de cogestión: Consejo Asesor, Consejo de Convivencia, Consejo de Enseñanza Media y Primaria y, desde 2008, Consejo Superior y Asamblea Universitaria.

Asimismo, otro de los propósitos del Proyecto *Hacer la escuela*, que se constituyó en un compromiso ético-político de todos los que formamos parte de él, fue la apuesta a la *enseñanza en la diversidad* (Semplici, 2007, 2010). De este modo, se puso en cuestión la representación heredada de la escuela moderna sobre la homogeneidad de los sujetos a los que se quería enseñar y se apuntó a visibilizar y valorar la heterogeneidad como característica distintiva de los estudiantes.

En el caso particular de los colegios de pregrado de la UNLP, la tendencia a la democratización del nivel comenzó con el ingreso por sorteo<sup>2</sup> en el año 1986, sustentado en la idea de generar igualdad de oportunidades para competir, sin objetar el principio de *selección por exclusión* que operó en la escuela media desde sus orígenes (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2012).

---

<sup>1</sup> No haremos aquí referencia a las gestiones anteriores a la de la Prof. Semplici. Para una caracterización periodizada de la vida institucional, ver Semplici, N., *Propuesta Académica y de Gestión. Período 2007-2010*.

<sup>2</sup> Desde el año 1986 en los colegios de pregrado de la UNLP existe el ingreso directo. Cuando los aspirantes superan el número de vacantes disponibles se realiza un sorteo público para cubrirlas.

Este modelo implicaba que la selección se producía en la escuela media y en la universidad a través de un sistema de competencia abierta por los recursos, en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado, dada la ausencia de reglas formales o de mecanismos explícitos que demarcaran los modos y los criterios bajo los cuales se producía. Así, los actores quedaban librados a su propia suerte y obtenían beneficios quienes contaban con recursos propios, materiales y simbólicos. Consecuencia de esta matriz, se producía la exclusión de quienes no se adaptaban a sus requerimientos, los que además terminaban asumiendo el fracaso como propio (Ziegler, 2012).

Entonces, en la práctica, el ingreso directo a través del sorteo de vacantes significó, en palabras de Ziegler (2012:74), que “se daría una breve incursión de los recién llegados a la escuela secundaria pero, en la mayoría de los casos, efectuarían una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continuaban operando bajo el principio de selección por exclusión”. El ingreso directo no resolvía por sí solo el desafío de la inclusión.

Así es que, atendiendo a esta situación, evidenciada en un porcentaje promedio de exclusión del 28% de los ingresantes a 1° año<sup>3</sup>, y con el imperativo que significaba el nuevo marco legal que desde 2006 estableció la obligatoriedad del nivel, se elaboraron desde la Gestión estrategias y dispositivos tendientes, por un lado, a problematizar la mirada sobre lo diverso y en consonancia con ello a las prácticas de la enseñanza basadas en el enfoque didáctico de *aula heterogénea* y, por el otro, a lograr la retención de los estudiantes.

Entre las acciones más importantes, se destacan aquellas que se han diseñado desde el Plan de Estudios teniendo en cuenta la diversidad de agrupamientos, el reconocimiento de la heterogeneidad y la flexibilidad curricular<sup>4</sup> (Carrera, Schaposnik, Semplici y Erbetta, 2012); aquellas que han habilitado espacios institucionales de intercambio entre docentes, encuentros con especialistas y asesoramiento pedagógico desde la Secretaría Académica; finalmente, aquellas que a modo de ensayo, y desde las experiencias recientes, elaboraron formas alternativas de evaluación para los alumnos con materias pendientes de aprobación.

La política de democratización ha aludido, entonces, tanto al plano del gobierno de la institución como al modelo de gestión de concertación que se ha instalado. A su vez, en una secundaria obligatoria, la transformación remite directamente a la apuesta fuerte del Proyecto que ha sido lograr una escuela para todos, educando en la diversidad. El desarrollo progresivo de prácticas inclusivas da cuenta de ello.

Hoy podemos decir que el enfoque didáctico de aula heterogénea y el desarrollo de prácticas inclusivas a las que hacíamos referencia, configuran una nueva realidad en el Liceo. Líneas prioritarias iniciadas por la actual gestión en 2007. Líneas que se constituyen en la base del Proyecto que se presenta.

---

<sup>3</sup> Ver Anexo, Cuadro 1.

<sup>4</sup> Ver Anexo, Cuadro 2.

### **III. La propuesta. El desafío de reinventar la escuela secundaria**

#### **III. 1. Consideraciones generales**

“Los alumnos tienen derecho a una educación integral e igualitaria (...) que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales, garantizando la igualdad de oportunidades hasta completar la educación obligatoria...”

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206)

La Ley Nacional de Educación del año 2006 marca un punto de inflexión en cuanto a regulaciones educativas en el país se refiere (Bracchi y Gabbai, 2013). Partiendo de la premisa de que todo niño, niña o joven tiene el derecho a estudiar, la decisión política de establecer la obligatoriedad de la escuela secundaria nos pone ante el compromiso ético de asumírnos como garantes del derecho a la educación.

En concordancia con la ley nacional, el Liceo Víctor Mercante se inscribe además como un colegio de pregrado, que sigue el mandato de una Universidad que “se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad” y que tiene como objetivo fundamental el de “favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad” como propone el Estatuto de la UNLP.<sup>5</sup>

En este contexto, reconocer a la educación como un derecho convierte a la inclusión en una categoría política lo que nos obliga a disponer de todos los recursos materiales y humanos para desarrollar líneas de acción al interior de la escuela que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.

“No se debería considerar a la inclusión como un proceso natural, ni universal, ni estable, sino como una construcción atravesada por circunstancias sociohistóricas” (Carrera, Schaposnik, Semplici y Erbetta, 2012). Al hablar de inclusión, no adherimos ni a la política de alojamiento ni a la política de compensación; esto es, ni al supuesto punto de partida igualitario con trayectorias estudiantiles posteriores de aprendizaje que se van haciendo en solitario, ni al supuesto de tolerar lo diferente, lo distinto, lo extraño. Compartimos la idea de inclusión como hospitalidad, dejando que el otro “irrumpe como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas” (Skliar, 2008:120).

Asimismo, estamos convencidos de que no podemos entender la calidad educativa escindida de la perspectiva inclusiva. La meta debe ser inclusión con aprendizaje. No sólo se debe garantizar el acceso y la permanencia, sino también la apropiación de saberes socialmente valorados (Bracchi, 2012). En

---

<sup>5</sup> Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, 2008.

este marco nos alejamos de aquellos discursos que asocian la expansión o la masificación de la escolarización con el deterioro de la calidad. Pensamos que desde un enfoque de derechos humanos ésta es una relación inaceptable.

Siguiendo a Bracchi, (2012:325) “concebir a la escuela como el lugar de inclusión de los jóvenes interpela directamente las concepciones y producciones pedagógicas y didácticas. La escuela secundaria cuando incluye, rompe con su sello selectivo y se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias con el propósito fundamental de garantizar el derecho social a la educación en el marco de la obligatoriedad”. Estas ideas habilitan una serie de entradas posibles a la problemática central de la educación secundaria en general y del Liceo en particular y nos conducen a preguntarnos cómo pensar el tránsito de los jóvenes por la escuela.

Partir de la idea de que no existe el individuo por fuera de la sociedad, de que el sujeto es social por definición, nos lleva a considerar los recorridos sociales en términos del concepto de *trayectoria*. Las trayectorias se construyen a partir de lo que adquieren y acumulan, todo aquel capital (económico, cultural, social y simbólico) que les permitirá desarrollarse en los diferentes campos.

Estudiar la trayectoria posibilita reconstruir el proceso de asignación de personas a posiciones sociales como un proceso que está relacionado con la biografía de cada una, pero también con la historia (Mayer, 1987; citado por Bracchi, 2010). Si pensamos los recorridos escolares de los sujetos en términos de trayectorias, debemos considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el marco de relaciones de poder entre los distintos grupos. Asimismo, en relación con esto, cómo se va configurando una experiencia educativa que está atravesada por el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que se desarrolla. Para Bourdieu (1998), las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones escolares. Estos supuestos ponen en cuestión aquellos discursos deterministas que entienden los recorridos de los estudiantes en términos estrictamente individuales, responsabilizándolos de sus destinos escolares. Supuestos vinculados al discurso liberal que dio forma a la escuela secundaria en sus orígenes y al modelo de selección por exclusión que aún hoy persiste en las matrices educativo - institucionales.

Tradicionalmente se consideró a los recorridos de los alumnos de forma homogénea y lineal según los tiempos y gradualidades escolares, como si se tratara de una experiencia común para todos. De acuerdo a la línea argumentativa de Teriggi (2010), el presente nos lleva a hablar de trayectorias educativas múltiples o plurales porque las experiencias de los estudiantes son diversas y heterogéneas. Trayectorias teóricas en tensión con trayectorias reales. Recorridos esperados de acuerdo a las pautas del diseño del sistema en tensión con desfases temporales, relaciones de baja intensidad<sup>6</sup>, ausentismo, abandono. Trayectorias alejadas del modelo, fuera del cauce.

Tomando las palabras de Dubet y Martuccelli (2000; citados por Bracchi y Gabbai, 2013) “(...) son los actores mismos quienes en función de sus recursos escolares y sociales, construyen su experiencia

---

<sup>6</sup> Teriggi refiere a Kessler quien describe las relaciones de baja intensidad con la escuela como “las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día pero no tienen la menor idea de lo que pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, dónde no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo” (Teriggi, 2010: 10,11).

escolar, se construyen como sujetos de sus estudios. Algunos alcanzan este objetivo, otros no. Algunos lo consiguen en la escuela, otros lo llevan a cabo a pesar de ella. En todos los casos, la socialización no se reduce al aprendizaje de roles. La socialización y la subjetivación se separan así como la interiorización de los modelos y el distanciamiento de los mismos”.

El estudio de las trayectorias está vinculado con el concepto de juventudes. Mucho se ha dicho en torno a esta temática, a la necesidad de desnaturalizar la idea de juventud como categoría ahistórica, universal y homogénea y pensarla desde otra perspectiva.

Por esto, queremos compartir algunas precisiones en torno a la idea de juventudes en plural como identidades construidas, situadas y en relación, recuperando el concepto de *condición juvenil* propuesto por Rossana Reguillo. “(...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (...) La condición juvenil refiere a posiciones. (...) No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formar parte de un colectivo punk, que ser flogger. (...) No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle (...)” (Reguillo, 2011:61).

Estos conceptos nos permiten pensar a los jóvenes que habitan nuestras aulas desde su singularidad, y a su vez nos abren la posibilidad de problematizar la heterogeneidad asumiendo que hay un contexto social que atraviesa y construye las biografías juveniles; contexto atravesado además por las construcciones mediáticas que, o bien los ubican en el lugar de la carencia, de aquello “otro” que lo socialmente valorado, o bien los asocian – principalmente a los jóvenes pobres- con la violencia, el delito, las adicciones (Llinás, 2012).

“La construcción hegemónica que se hace de la juventud, a través de diferentes discursos (mediático, político, social, escolar, académico) no sólo habla *de* ellos, sino que también pretende hablar *por* ellos: “están desgastados”, “están aburridos”, “no les interesa la escuela”, “no les interesa estudiar” (Bracchi, 2012:40). Estos discursos permean la institución escolar y muy pocas veces se cuestionan.

Teniendo en cuenta las numerosas investigaciones de Carina Kaplan (1992, 1997, 2005, 2008), sostenemos que las representaciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes construyen también sus trayectorias escolares y determinan sus destinos. Desde nuestro punto de vista éste es un factor central a atender en la medida en que los juicios profesoriales se naturalizan y se transforman en profecías autocumplidas, “reconociéndole así un poder simbólico innegable a la escuela y a las taxonomías y nominaciones que produce y reproduce el docente respecto de sus estudiantes” (Kaplan, 2012:348).

Consideramos absolutamente necesario visibilizar que detrás de los comportamientos individuales existe una compleja red de relaciones sociales que los condicionan y en la que se inscriben. Tal como ya hemos señalado, no compartimos aquellas visiones esencialistas y deterministas que hoy persisten en el imaginario y que, aún en un contexto institucional que favorece la educación inclusiva, legitiman prácticas excluyentes.

Entonces, reconocemos el derecho a la educación y a su mandato de obligatoriedad garantizando permanencia y aprendizaje.

Reconocemos a los estudiantes pensados desde la condición juvenil, y a sus prácticas, diversas y heterogéneas.

Reconocemos que los jóvenes utilizan diferentes estrategias para construir trayectorias sociales y escolares.

Nos preguntamos, ¿cómo puede acompañar la escuela tal heterogeneidad de trayectorias educativas?

Reconocemos que en el Liceo se ha instalado el enfoque didáctico de aula heterogénea. Se ha problematizado sobre la condición juvenil y sobre las diversas maneras de ser joven. Se han desplegado una serie de estrategias y dispositivos tendientes a lograr la permanencia de todos los estudiantes que ingresan.

No obstante ello, y como se señalara en la presentación realizada a fines de 2012, los datos muestran que hay un porcentaje de alumnos que no llega a 6° año en el colegio (Carrera, Schaposnik, Semplici, Erbetta, 2012). Si bien hay variaciones entre el año 2000 y la actualidad, el promedio es del 28%.<sup>7</sup>

En relación a lo anterior nos preguntamos, ¿desde qué lugar podemos definir lineamientos y acciones concretas para lograr la inclusión de todos los jóvenes en la escuela? Pensamos que ha llegado el momento de revisar el *formato escolar*. Éste será el eje central de nuestra propuesta.

---

<sup>7</sup> Ver Anexo. Cuadro 2.

### III. 2. El formato escolar en las encrucijadas del laberinto

“Sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente; que expulsara de su recinto a los que fracasaran en la tentativa de leer lo que no agradara (...) Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio.”

Ernesto Nelson, Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria, 1915. Citado por Southwell, 2012.

(...) Pensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente, tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad para poder cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización.”

Bracchi, 2010

Hablar del formato de la escuela secundaria nos conduce necesariamente a hablar de su historia porque desde el momento mismo en que adquirió, a fines del siglo XIX, los rasgos específicos que lo caracterizan se constituyó como *el modelo* de escuela media argentina, pasando a formar parte, casi sin modificaciones, del sentido común.

Pensamos junto a Southwell que hay que des-sedimentar su carácter de discurso hegemónico, sus lógicas internas, su particular articulación en la unidad “formato escolar” porque “pensar en la posibilidad de cambio hace que la acción política pueda tener lugar (...) En las significaciones que los sujetos desarrollan, litigan o disputan está contenida la posibilidad de cambiar, ya que los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y significaciones que construyen los sujetos” (Southwell, 2012:69).

La escuela media argentina se creó a fines del siglo XIX con el objetivo de formar a los futuros dirigentes y producir distinción y jerarquía social al ser propedéutica de los estudios de grado universitarios, o formadora de cuerpos intermedios para dar cumplimiento a las promesas de progreso social y de igualdad. Tomando palabras de Tiramonti (2012), podemos afirmar que la escuela moderna se sostuvo en una tensión entre polos contradictorios, entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección. El mérito personal fue lo que permitió navegar en esta tensión, operando bajo la matriz del modelo de selección por exclusión, a través de un sistema de competencia abierta en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado (Ziegler, 2012). Consecuencia de esto, como ya lo hemos señalado, se producía la exclusión de quienes no se adaptaban, con el agravante de asumir el

fracaso como propio. Esta función selectiva, con la cual fue creada la escuela secundaria, es la que está en la base de la definición de su formato.

Desde la segunda mitad del siglo pasado, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin modificar su función diferenciadora y selectiva a través de la existencia de diferentes circuitos escolares, cada uno de los cuales contendrá a un grupo y expulsará al resto<sup>8</sup> (Tiramonti, 2012).

Para establecer el alcance del concepto de formato escolar seguimos los lineamientos aportados por Tyack y Cuban (1995, 2000), cuando nos proponen pensar en “la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y créditos como prueba de que aprendieron (...). Sería el modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción”.<sup>9</sup>

Las coordenadas que estructuraron la identidad de la escuela secundaria moderna, con muy pocas variaciones, perduran hasta el presente. En relación a esto, Southwell sostiene que “la primera década del siglo XX muestra ya un formato con rasgos estables: un saber escolar organizado en ramas y asignaturas de enseñanza simultánea con un currículum graduado; es decir, una determinada secuencia de materias encadenadas propedéuticamente con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopedista, una jerarquía de saberes vinculadas a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones-, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida mundana o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social, la condición de preparatorio de lo que vendría después” (Southwell, 2012:47).

Comenzamos con una reseña de la constitución del formato escolar, hoy devenido sentido común, porque resulta clave resaltar que no sólo es un producto histórico sino que, desde nuestro punto de vista, es el núcleo que debemos poner en tensión y problematizar.

Expresamos nuestro compromiso irrenunciable como garantes del derecho a la educación para todos los estudiantes que ingresen al Liceo y nuestra convicción de que lograr una educación inclusiva implica trabajar a la vez por el aprendizaje y por la permanencia.

Consignamos los esfuerzos hechos desde la actual gestión para lograr la inclusión más allá de un número constante de alumnos que no logra terminar 6° año en el colegio.

En orden a lo anterior, sostenemos junto con Tiramonti (2012), que uno de los factores que permitiría explicar la permanencia de este núcleo de expulsión invariante en la escuela secundaria sería el formato.

---

<sup>8</sup> El Grupo Viernes (2008) caracteriza como “efecto colador” a este mecanismo de funcionamiento del sistema educativo que permite sostener simultáneamente la función de incorporación y de selección.

<sup>9</sup> Citados por LLINÁS, P., “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria”. En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.

Ziegler señala que “resulta un hecho que la obligatoriedad y la masificación develan con mayor contundencia la obsolescencia del formato de la escuela media, que en sus orígenes aseguró la selección de un grupo determinado para el ejercicio de posiciones sociales aventajadas” (Ziegler, 2012: 73).

Además, también resulta evidente el desacople entre las concepciones culturales que lo impregnan producto del momento histórico en que se originó y los cambios culturales contemporáneos bajo los cuales se socializan los estudiantes. Cambios estos últimos que impactan, que moldean las subjetividades, los imaginarios y las sensibilidades de las nuevas generaciones y que no tienen lugar en la escuela (Tobeña, 2012).

Por lo expuesto, no compartimos aquellas posiciones que se sustentan en la añoranza de un pasado en el que la escuela secundaria atendía a un grupo de alumnos pensados como homogéneos y previsibles y que derivan en propuestas de restauración de modelos creados en otro tiempo.

Retomando la idea de Southwell, des-sedimentar, desnaturalizar para que la acción política pueda tener lugar, significa para nosotros convocar a vislumbrar márgenes de invención para pensar alternativas de formatos que permitan dar cabida a todos los jóvenes que ingresan al colegio.

Así, la búsqueda de respuestas a la pregunta formulada en el apartado anterior acerca de cómo y desde qué lugar definir lineamientos y acciones concretas para lograr la inclusión de todos ellos en la escuela, se orientará hacia una *política de ensayos, de innovación, de cambios*.

El punto de partida deberá contemplar la heterogeneidad de los estudiantes, de sus prácticas, de sus intereses, de sus particularidades y desiguales modos de construir sus trayectorias sociales y educativas. Reconocerlos en sus posibilidades y potencialidades. Finalmente, concebirlos como actores sociales con capacidad de acción, de decisión, como sujetos de derecho.

#### **IV. Objetivos de la propuesta**

Teniendo en cuenta los lineamientos políticos y teórico-conceptuales presentados, los objetivos que organizarán la Propuesta de Gestión Académica para el período 2014 - 2018 se conciben teniendo en cuenta a la educación como un derecho humano irrenunciable y en el marco de la obligatoriedad del nivel:

1. Continuar impulsando el carácter innovador del colegio en materia de enseñanza para dar cumplimiento al mandato de inclusión.
2. Garantizar la permanencia y la graduación de todos los estudiantes que ingresen al establecimiento, poniendo a disposición todos los recursos humanos y materiales necesarios para ello.
3. Crear el Área de Investigación entendida como un espacio destinado a la producción de conocimiento en materia educativa.
4. Profundizar el desarrollo de los proyectos y de las actividades de extensión a partir de la creación del Área específica.
5. Fortalecer el Área No Docente en su conjunto redimensionando su articulación con el Área Académica con el fin de cumplir las metas principales del colegio.
6. Seguir haciendo del Liceo una escuela que convoque, que haga lugar, que conmueva.

En lo que sigue se desarrollarán los núcleos prioritarios para la Gestión Académica con sus líneas propositivas correspondientes.

## V. Núcleos prioritarios para la Gestión Académica

### V.1. Enseñanza

#### V.1.1. Enseñar y aprender en la diversidad

“Concebir a la escuela como el lugar de inclusión de los jóvenes interpela directamente las concepciones y producciones pedagógicas y didácticas. La escuela secundaria cuando incluye, rompe con su sello selectivo y se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias con el propósito fundamental de garantizar el derecho social a la educación en el marco de la obligatoriedad.”

Bracchi, 2012

“La enseñanza es confianza en la posibilidad, y exigencia en la forma que se adopte para que se torne realidad.”

Antelo, 2011

La escuela moderna como construcción social e histórica cristalizó un mandato selectivo que amalgamó en el discurso igualdad con homogeneización (Dussel, 2004, citada por Sendón, 2012:158). De este modo no se consideró la diversidad de la población escolar; al contrario, se tendió a uniformizarla.

Estamos convencidos de que la homogeneización no produce igualdad sino al contrario, encorseta, fuerza, oculta, invisibiliza singularidades y, finalmente, excluye. Por ello, en el marco de lo expresado en los apartados anteriores, si queremos incluir la variedad de las trayectorias sociales y educativas de los jóvenes en la escuela, debemos trabajar con la heterogeneidad. Según nos dice Sendón (2012:177) “esta heterogeneidad forma parte de la lucha política por una nueva configuración escolar que aún no logra establecerse como contrahegemónica del discurso de la escuela moderna”.

Señalamos que desde 2007 en el colegio se está propiciando el enfoque didáctico de aula heterogénea para abordar la enseñanza en la diversidad. Tomando palabras de Anijovich (2004:32): “el concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a la inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras”. Así, en un aula heterogénea, “dado que suceden muchas cosas diferentes, ninguna tarea define lo que es “normal” y ninguna “se diferencia” de otra. El docente piensa y planifica en función de “múltiples caminos hacia el aprendizaje” para diversas necesidades, y no en términos de lo “normal” y lo “diferente”” (Tomlinson, 2006:39).

Continuaremos con la implementación del enfoque didáctico mencionado. Para ello, se realizarán capacitaciones permanentes con el equipo de la Profesora Anijovich y además se brindará a los

docentes la posibilidad de espacios de encuentro, discusión, elaboración e intercambio de experiencias áulicas, tal como se ha hecho con el Seminario sobre Prácticas Alternativas de Evaluación.<sup>10</sup>

Durante la primera etapa del proyecto de gestión se priorizará el trabajo en 1° año, considerando que el recibimiento de los nuevos estudiantes, todos ellos únicos y singulares, debe ser hecho desde la amabilidad y la hospitalidad de los adultos como así también desde el enfoque didáctico que los va a incluir. En este sentido, avanzaremos en el desarrollo de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas integrando las disciplinas del área de Ciencias Exactas y Naturales, tal como se ha venido haciendo desde 2012 con los docentes de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura de 1° año, a través del Proyecto “Leer y escribir en Ciencias Sociales”.

Asimismo, el enfoque didáctico de aula heterogénea apunta a la construcción de la autonomía de los estudiantes y a la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. En este marco continuaremos desarrollando el Proyecto de la actual gestión “Enseñanza y aprendizaje de habilidades instrumentales y metacognitivas - Hilvanando experiencias”, extendiéndolo a los niveles del Ciclo Superior. Proyecto que consiste en un registro documental de las prácticas docentes para su socialización, “porque pensar las prácticas revela el potencial de afectarnos y alejarnos de la escuela inundada para poder compartir nuestras diversas y creativas formas de habitar la fluidez.”<sup>11</sup>

Finalmente, atender a la diversidad supone reconsiderar las representaciones de los docentes sobre los estudiantes. Teniendo en cuenta las investigaciones de Kaplan sobre la eficacia simbólica del lenguaje, sabemos que las tipificaciones o etiquetamientos son actos productivos en las experiencias de subjetivación de los estudiantes e impactan en sus trayectorias sociales y escolares.

“Las representaciones de los docentes operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino” (Kaplan, 2012:349). En torno a esta problemática, se realizarán talleres a cargo de la Licenciada Kaplan y equipo con el objetivo de generar espacios de lectura y reflexión de las prácticas.

---

<sup>10</sup> El Seminario sobre Prácticas Alternativas de Evaluación se ha desarrollado desde la Secretaría Académica y apunta a trabajar sobre uno de los elementos del proceso de enseñanza que resulta más importante desde el enfoque de aula heterogénea.

<sup>11</sup> Miranda, J. **Hilvanando experiencias**. Registro documental en publicación digital, Liceo Víctor Mercante, 2013.

## V.1.2. De las Necesidades Educativas Especiales a una Política de Reconocimiento de las Diferencias

“...el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la "cuestión del otro" -que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la "obsesión por el otro". Y me parece que la escuela no se preocupa con la "cuestión del otro", sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad.”

Skliar, 2005

En el marco de la enseñanza para la diversidad y las políticas inclusivas desarrolladas en la gestión de la Profesora Semplici, se consideró que “las diferencias deben reconocerse, y si la igualdad de oportunidades desliza hacia una enseñanza igual para todos, no habrá salida a partir de la coerción de un proyecto normativo que esté destinado a que los otros se parezcan lo más posible a nosotros. Estaremos en problemas si partimos de una diversidad entendida como una variación tolerada del ideal” (Semplici, 2010).

Retomando lo expresado en párrafos anteriores acerca de la polisemia del concepto de inclusión, atravesado por sentidos y significaciones en disputa, consideramos que éste no debe pensarse ni como simple alojamiento ni como movimiento de completamiento de lo que falta sino como hospitalidad. Hospitalidad con el otro tal cual es, tal cual irrumpe en nuestras aulas.

Es en este contexto que entendemos el pasaje teórico-político de la concepción de las Necesidades Educativas Especiales a una Política de Reconocimiento de las Diferencias.

Como señala Rodríguez de Anca (2000:159) la figura de “necesidades educativas especiales” desplaza el eje para pensar la diferencia hacia lo individual, “focalizando la mirada hacia las personas con dificultades para ser incluidas en el sistema escolar en detrimento de una visión más amplia sobre las dinámicas sociales que dibujan el mapa de las diferencias”.

Compartimos con Skliar que “todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencia (...). En educación, no se trata de mejor caracterizar qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2005).

Por lo expuesto, proponemos un tratamiento curricular de las diferencias que se aleje de las concepciones centradas en los “diferentes” –aquellos con “necesidades especiales”- para dar lugar a un enfoque que ponga su énfasis en el reconocimiento de las particularidades que constituyen a todos

los sujetos que transitan por nuestras aulas y frente a los que tenemos el compromiso ético y político de garantizar su educación.

Pensamos que es en el marco conceptual del aula heterogénea y a partir del acompañamiento a los docentes en la elaboración de las estrategias didácticas adecuadas, que esta nueva perspectiva irá configurando su sentido como una genuina Política de Reconocimiento de las Diferencias.

### V.1.3. Dispositivos de acompañamiento y apoyo

“La tutoría es un espacio privilegiado para permitir la expresión de los jóvenes, para conocer sus opiniones y percepciones, para conocer y respetar su universo simbólico e intentar comprender sus aspiraciones y sus deseos...”

Viel, 2009

Hemos visto que en la escuela moderna se consolidó un patrón desregulado para la promoción de los alumnos, los que quedaban librados a sus propios recursos y estrategias en su tránsito por la escolaridad. Con la masificación de la enseñanza fueron apareciendo formas de promoción tuteladas, de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general (Ziegler, 2012).

En el Liceo existen diversos dispositivos de seguimiento y sostén del recorrido de los estudiantes relacionados con las clases de apoyo en los espacios de cada una de las asignaturas de 1° año, con las clases de apoyo disciplinar para los niveles de 2° a 5° año y, desde 2007, con el Programa de Apoyo y Seguimiento Académico para alumnos de 2° año. En relación a este Programa, se produjeron modificaciones en el último año tendientes a introducir estrategias tutoriales.

Valoramos los mecanismos puestos en juego hasta el momento, pero teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos cercano al 30% que no logra completar sus estudios en el colegio y que nuestro principal propósito es introducir innovaciones para dar respuesta a la inclusión, encontramos en la tutoría una alternativa por demás significativa para desarrollar.

La incorporación reciente de proyectos de tutoría en algunas instituciones educativas argentinas ha tenido una clara intencionalidad político-social al introducirse como estrategias curriculares reparadoras. Su perfil, en relación al abordaje del acompañamiento ha sido variado: unos más orientados a lo afectivo y otros al estudio de las disciplinas específicas o variantes combinadas (Abate, 2012).

Si bien las distintas experiencias muestran que generalmente han desempeñado un rol paralelo a la enseñanza, por fuera o en los bordes del aula, entendemos con Abate que las estrategias tutoriales deben ser situadas desde una mirada pedagógica y por lo tanto pensadas como “acciones e intervenciones vinculadas a las actividades de enseñar y aprender” (Abate, 2012:10).

En este marco el tutor tendrá la responsabilidad de acompañar el proceso formativo de un grupo de jóvenes estudiantes en las dimensiones social y académica de la escolaridad. El vínculo del tutor con

los alumnos supondrá no solamente un sostén para avanzar en las situaciones de aprendizaje más difíciles, sino que apelará a la escucha, el cuidado y la protección, en una relación que dará lugar a la palabra, a las inquietudes, intereses, problemas y preocupaciones surgidos en sus experiencias escolares y sociales.

Concebido como un modo alternativo de encuentro intergeneracional para el acompañamiento de los estudiantes en la mejora del vínculo pedagógico, también habilitará un espacio para el protagonismo de los jóvenes en la escuela (Viel, 2009).

Proponemos, entonces, siguiendo las orientaciones conceptuales anteriormente presentadas, la conformación de un equipo de trabajo, coordinado e integrado por docentes del colegio, para la elaboración e implementación, a modo de experiencia en 3° año, de un Proyecto de Tutorías.

#### V.1.4. Innovaciones en el formato escolar

“La escuela deberá aceptar y poner en diálogo diferentes lenguajes, informaciones, puntos de vista, maneras de interpelación de los sujetos, formas y criterios de legitimación. (...) El diálogo con la nueva cultura exige hacer de la flexibilidad y la heterogeneidad el principio a partir del cual estructurar los espacios de aprendizaje.”

Tiramonti, 2012

Como hemos señalado anteriormente, cuestionar la forma escolar tradicional implica que la acción política pueda tener lugar y por tanto la posibilidad de innovar para incluir las diversas trayectorias escolares de los jóvenes.

Si acordamos con Teriggi en que hay que “desanudar la histórica equivalencia entre homogeneidad, igualdad y justicia” (2008, citada por Llinás, 2012:126), pensar formas alternativas de promoción, flexibilizar la gradualidad o avanzar por trayectos diferenciados por asignaturas, permitiría que la heterogeneidad se configurara como el eje vertebrador de los espacios escolares, propiciando así una mayor democratización y justicia. Estas variaciones en el formato se conciben en procura de garantizar el cumplimiento de un derecho universal, y en la línea de pensamiento de Southwell (2008, citada por Llinás, 2012: 150), “hay allí otro modo de articularse con el significante igualdad, produciéndose una operación que pone a la igualdad (de derecho y de capacidad) como punto de partida que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer una certificación común”.

Asimismo, consideramos que los colegios del sistema de pregrado universitario cuentan con los recursos materiales y humanos y con la libertad que da la autonomía para ensayar en otras innovaciones que apunten a cambiar el uso del espacio y del tiempo escolar; y, en consecuencia, “habilitar trayectorias diferentes, modos de estar en la escuela, de enseñar y de evaluar diversos que superen los márgenes de la hora de clase para docentes y para alumnos” (Carrera, Schaposnik, Semplici, Erbetta, 2012).

Desde esta perspectiva, continuaremos implementando el Plan de Acompañamiento de Materias Previas pendientes de aprobación, el que ha permitido que los alumnos involucrados aborden una cursada en proceso con evaluaciones periódicas. Este plan, desarrollado inicialmente en cinco asignaturas y que ha demostrado resultados por demás significativos, se ampliará al total de los espacios curriculares a partir de 2014.

Proponemos habilitar trayectos personalizados de cursada y aprobación por asignatura para aquellos estudiantes que no estén en condiciones de promocionar al año inmediato siguiente según las reglamentaciones vigentes, y de ese modo evitar la repetición de un año completo, asegurando la continuidad del proceso formativo con su grupo de pertenencia. Los trayectos por materias promueven formas de seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes del proceso de aprendizaje de los jóvenes, que por la proximidad vincular, fortalece su autoestima y la confianza en sus posibilidades. En una primera etapa este proyecto se aplicará para los alumnos de la Escuela Secundaria Superior.

Hemos expresado que el enfoque didáctico de aula heterogénea permite, a través de distintas estrategias diseñadas por los docentes, que todos alcancen un objetivo común; también, en el caso de los cambios en el formato, es la misma escuela la que propone diferentes dispositivos para que todos alcancen un derecho común.

Para concluir, entendemos con Noel (2009) que, mientras la escuela de la modernidad supuso que las subjetividades eran las que debían plegarse al proyecto educativo, nuestra época admite que sea la escuela la que deba transformarse para tomar seriamente en cuenta a los nuevos sujetos de la educación.

#### V.1.5. Las nuevas tecnologías en el marco del descentramiento cultural

*“...la subjetividad, el imaginario y la sensibilidad se modelan y moldean al sabor de los ritmos históricos, de las experiencias que propicia, de sus artefactos culturales y de sus perspectivas.”*

Tobeña, 2012

Tomamos de Barbero (2002) la idea de descentramiento cultural para referirnos al reemplazo de la cultura letrada por la cultura de la imagen, del lugar dominante en la dinámica de la transmisión simbólica. Esa mutación implica cambios en los modos de producir, validar y compartir el conocimiento, y en las formas de transmisión de la escuela.

Es en el contexto de estas nuevas configuraciones culturales que los jóvenes construyen su subjetividad. Esto impacta directamente en la educación porque “además de desplazar los dispositivos de transmisión cultural de tecnologías basadas en la palabra escrita en papel a tecnología digital, revolucionan el sentido en el que se da el flujo de la transmisión simbólica, (...) el sentido se invierte y tiene ahora a los jóvenes ocupando el polo más activo del intercambio cultural” (Tobeña, 2012:212).

Así, las tecnologías de la comunicación y la información (TICs) generan nuevos desafíos para la comunidad educativa, en tanto los jóvenes -como nativos digitales- construyen nuevas significaciones y sentidos vinculados al uso de tecnologías y redes sociales. Esto tiene implicancias en la esfera de lo público y lo privado, en las nuevas formas de socialización, de consumo, de circulación de bienes culturales e incluso de aptitudes intelectuales que influyen en la escuela.

Teniendo en cuenta los cambios reseñados, estamos convencidos de que la escuela puede convertirse en un escenario de diálogo con la cultura contemporánea a través de la incorporación de las TICs en el aula.

Desde 2012, en el marco del Plan Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación, los estudiantes y los docentes cuentan con una computadora personal por lo que consideramos de gran importancia continuar con los programas de capacitación que se han realizado en el colegio, “Medios digitales en el Liceo”, tanto a nivel instrumental como así también en la utilización de los soportes digitales para la elaboración de los dispositivos didácticos. Por otro lado, entendemos prioritario seguir ofreciendo instancias de asesoramiento para el desarrollo de plataformas en las que puedan interactuar docentes y estudiantes a través de aulas virtuales y blogs.

Asimismo, es necesario implementar el acceso inalámbrico masivo a internet en todos los espacios institucionales –ámbitos de gestión, administrativos, áulicos, recreacionales- para facilitar el uso de las nuevas tecnologías en las diversas actividades escolares. En ese sentido, se avanzará en el desarrollo y colocación de dispositivos que permitan contar con Wi-Fi en toda la institución.

#### V.1.6. Sobre los docentes

La propuesta de gestión 2010-2014 de la Profesora Semplici hacía referencia al desfasaje o desencuentro entre el sentido de la escuela para los adultos y el sentido de la escuela para los jóvenes.

A partir de este estado de situación, durante los últimos años, y entendiendo a esta problemática como central, se desarrollaron una serie de charlas y talleres con especialistas en temas de Adolescencia y autoridad; Escuela, adolescentes y familia; Adolescentes y nuevas relaciones generacionales; entre otras. Encuentros que supusieron, además, un interesante intercambio entre pares. Acciones que buscaron redimensionar el rol docente.

Compartimos con Alliaud y Antelo que ser conscientes de la dimensión política de nuestras prácticas, supone no escindir la vida escolar de los complejos procesos que atraviesan la realidad actual, favorecer la construcción de subjetividad e identidad de nuestros estudiantes y tomando palabras de Merieu (2006, citadas por Alliaud y Antelo, 2011), “ayudar a moverse en un terreno desconocido”.

Reconociendo que el Liceo cuenta con un cuerpo de docentes comprometidos, que se interrogan allí donde perciben malestar, proponemos seguir desarrollando políticas, tanto desde los intercambios con especialistas como a su vez, generando espacios de encuentro que permitan *tejer en conjunto*

(Duschatzky, 2012), en el convencimiento de que es junto a otros que podremos ir dando respuestas innovadoras a aquellas preguntas que nos generen conmoción.

#### V.1.7. Articulación con la enseñanza de grado

El Liceo tiene la particularidad de incluir en su Plan de Estudios la articulación con la enseñanza de grado la que, desde el año 2008, está formalizada en el Programa de Articulación Universitaria, modalidad Pasantías Académicas.

En el marco de trayectos flexibles, como etapa final de sus estudios, los estudiantes pueden optar en 6° año por realizar en algunas de las Facultades de la UNLP<sup>12</sup>. Las Pasantías consisten en la realización de una experiencia académica en un laboratorio, cátedra, centro de investigación o proyecto de extensión, de duración variada - uno a tres meses – y coordinadas por un profesor tutor. Los objetivos apuntan por un lado, a completar la formación en una temática de interés para el joven y, por el otro, a estimular la autonomía, el compromiso y la responsabilidad en la toma de decisiones. Además, pueden contribuir a delinear su futura elección vocacional.

Si bien es un trayecto de aceptación voluntaria, el número de estudiantes que realizan Pasantías Académicas ha venido incrementándose de modo sostenido<sup>13</sup>.

Proponemos continuar desarrollando este Programa ya que, como hemos señalado, permite completar la formación a través del tránsito por diferentes ámbitos del grado y también, en el marco de la flexibilidad curricular que propiciamos, fortalece la autonomía de los estudiantes al ampliar las posibilidades de diseñar trayectorias escolares diferenciadas.

Pensamos además la articulación con el grado, a partir del encuentro e intercambio de los estudiantes con docentes, investigadores y extensionistas de distintas Unidades Académicas, con el fin de generar en el colegio un espacio formativo alternativo, que favorezca el conocimiento y la reflexión sobre las diversas actividades que pueden desarrollarse en cada una de las áreas de la Universidad Nacional de La Plata.

#### V. 1. 8. Plan de Estudios

El Plan de Estudios vigente tiene su origen en 1996, año en que se incorpora la Formación Orientada. Desde ese momento se realizaron diversas modificaciones parciales, pero siempre sobre la base de un Bachillerato Orientado hacia tres áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

---

<sup>12</sup> El Liceo Víctor Mercante tiene Acuerdos con quince Facultades: Periodismo y Comunicación Social, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Humanidades y Ciencias. de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias. Naturales y Museo, Informática, Ciencias Exactas, Arquitectura y Urbanismo, Odontología, Ciencias. Agrarias y Forestales, Veterinaria, Astronomía y Geofísica, Ciencias Económicas, Bellas Artes.

<sup>13</sup> Ver Anexo, Gráfico 1.

En la gestión de la Profesora Semplici, las intervenciones al Plan de Estudios se orientaron al análisis de los programas que lo componen. La aplicación de este enfoque implicó “reconocer a éstos - los programas- como documentos pedagógicos que explicitan las relaciones entre las áreas de conocimiento, su lógica clasificatoria y las reglas distributivas en el discurso institucional (...), identificar la dirección y jerarquía de los contenidos entre el universo posible, las relaciones entre teoría y práctica, entre formación general y orientada, la secuencia con la que se proponen y el marco conceptual en que se fundan” (Semplici, 2010). Así, se diseñaron e implementaron intervenciones curriculares que apuntaron a la reformulación y ajuste de dichos documentos y al mejoramiento de la articulación vertical y horizontal entre las asignaturas.

Como hemos mencionado en apartados anteriores, las transformaciones globales de las últimas décadas marcan un umbral de época que profundiza el desacople entre la escuela secundaria y las nuevas configuraciones culturales (Tiramonti, Tobeña, 2012). A esto se suma el cambio en el contexto social y las nuevas orientaciones de política educativa que tensionan la identidad de una institución moldeada en otro momento histórico (Tiramonti, 2012).

Por lo expuesto, consideramos que es necesaria una evaluación del actual Plan de Estudios el que, como producto histórico y documento público, debe ser revisado integralmente y eventualmente modificado.

Asimismo, vinculado con la política de innovación y modificación de formatos que proponemos, la posibilidad de un cambio curricular habilita a pensar otros modos de organizar el tiempo y el espacio escolar, como así también a incorporar los nuevos elementos culturales al currículum que permitirán dar respuesta a las tensiones que genera en la escuela este cambio de época.

### V.1.9. Convivencia

“... la educación debería estar orientada al aprender a vivir con otros, sin pedirles nada a cambio, sin tematizarlos, abriendo espacios para que la palabra circule, se instale, rompa el silencio; asumiendo que el conflicto es constitutivo de toda relación de alteridad y que toda relación de alteridad nos demanda siempre una responsabilidad ética.”

Lacerra, 2012.

En la gestión de la Profesora Semplici, en el marco del modelo de concertación, la construcción de la convivencia fue un eje central que se plasmó en el Proyecto de Convivencia Institucional. En este proyecto se sostenía que el aprender a vivir con otros como hecho educativo que encierra valores, necesitaba del diseño de diversas estrategias institucionales para su construcción. Por ello, se implementaron distintas acciones a partir del impulso dado al Consejo de Convivencia<sup>14</sup>: jornadas entre los distintos actores institucionales, actividades para los alumnos ingresantes y para algunos cursos particulares que así lo requirieron, abordaje de los festejos escolares entre los que se destaca el del día del bachiller.

Decíamos que la escuela es un lugar privilegiado para aprender a vivir con otros. Es el estar juntos en el espacio escolar, es la posibilidad del encuentro con el otro único y singular, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinado (Skliar, 2008). Y, si pensamos con Arendt a la educación como posibilidad de poner al mundo, una y otra vez, en manos de lo nuevo que trae cada generación, entonces es la escuela un lugar único para forjar relaciones entre los sujetos que se basen en el respeto y el reconocimiento del semejante.

En todo encuentro con el otro semejante existen conflictos. Pensamos el conflicto como una manera necesaria de procesar las tensiones y las pujas de intereses que se expresan tanto en la sociedad como al interior de la escuela. El negar la existencia del conflicto es un modo de comprender las relaciones sociales que lo sitúa en el lugar de la anomalía. Ocultarlo o evitarlo suele ser funcional a estrategias de tipo punitivas en las que los problemas se dirimen solamente en términos de culpables y víctimas (Brener, 2012).

De este modo, comprendemos al conflicto como inherente a la vida de las instituciones y como fuente de aprendizaje institucional. Entonces, “... atendiendo a la diversidad y a la heterogeneidad del ámbito escolar (...) la mejor manera de abordar estos conflictos es pensarlos como dificultades de las relaciones que se establecen entre las distintas personas o grupos y no como características estáticas de unos o de otros; pues de ese modo, correríamos el riesgo de que sólo una de las partes asuma la responsabilidad de la relación. Y de lo que se trata justamente es de poder ampliar el universo del

---

<sup>14</sup> El Consejo Consultivo de Convivencia es un órgano colegiado formado por representantes de los distintos claustros que componen el colegio: representantes de autoridades, de profesores, de preceptores, de estudiantes, del Departamento de Orientación Psicopedagógica.

semejante y de que lo bueno o lo malo no cobren relatividad según de qué o de quién se trate” (Lacerra, 2012).

Asimismo, nos alejamos de aquellos discursos influenciados por los medios de comunicación que sostienen la noción de “violencia escolar”, como si hubiera una violencia propia de la escuela. Estos discursos se asocian con formas de tratamiento de los conflictos estigmatizantes y judicializantes. No sólo no podemos hablar de violencia escolar sino que tampoco debemos asociar violencia y conflicto. El conflicto es propio de cualquier relación de alteridad y como dijimos, también fuente de aprendizaje.

En las escuelas, como en la sociedad, existen relaciones asociadas a distintas formas de violencia. Por ello, algunos investigadores y científicos sociales hablan de violencias en plural para referirse a un abanico amplio de relaciones de superioridad / inferioridad que se dan en las escuelas.

En particular, nos interesa puntualizar, siguiendo las investigaciones de Kaplan y su equipo, en un tipo de relaciones de inferioridad / superioridad que denominamos relaciones de humillación, relaciones de violencia de baja intensidad (Mutchinick, Silva, Kaplan, 2012; Brener, 2012). Estas relaciones tienen una fuerte presencia en el ámbito escolar, no amenazan de manera directa la integridad física de los actores, pero tienen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren/padecen (insultos, burlas, apodosos ofensivos, palmadas). Son relaciones móviles y sólo resultan significativas en determinados contextos de poder particulares de cada institución, cultura y sociedad. Es necesario comprender este tipo de situaciones para visibilizarlas, desnaturalizarlas y, a través de una intervención oportuna, poder modificarlas.

Estamos convencidos que la línea de trabajo prioritaria, en este sentido, es el diálogo entre los actores, la resolución de conflictos en base a la palabra. En este marco pensamos que el rol de los adultos es central. Acordamos con Brener que es necesario “un hacerse presente que va más allá de estar con el cuerpo, más precisamente se trata de poner el cuerpo y estar disponible (...) Mirar para otro lado, enojarse y no actuar, quejarse sin sentirse parte, son todas variantes de la ausencia adulta” (Brener, 2012: 342).

También consideramos que debemos repensar la significación de las normas para los jóvenes, acordando espacios para su construcción que, sin quebrar la asimetría necesaria entre estudiantes y adultos, los involucren, den lugar a su palabra y así refuercen el sentido de la convivencia.

Si bien entendemos que la convivencia es una construcción colectiva que involucra a la totalidad de los actores institucionales, nos interesa destacar las actividades llevadas a cabo por el cuerpo de preceptores del Liceo, ya que como docentes tienen a su cargo una parte central del trabajo con la convivencia escolar, tanto de los estudiantes entre sí, como de los estudiantes y los distintos miembros de la institución. Por otra parte, cumplen una importante función articuladora pues intervienen o derivan todas las problemáticas que ellos presentan, ya sea a partir de la propia observación, de las demandas de los estudiantes o de los planteos de profesores, no docentes, familias. En este sentido, pensamos la tarea de articulación desde una participación activa y comprometida en todas aquellas situaciones que se producen día a día en la escuela y no como agentes pasivos de comunicación o meramente observadores y derivadores de problemáticas.

En vistas al Proyecto que presentamos y teniendo en cuenta, por un lado la falta de periodicidad del trabajo que lleva a cabo el Consejo de Convivencia en estos últimos meses y, por el otro, la complejidad que reviste el abordaje de las problemáticas vinculares, proponemos una dinámica de reflexión conjunta en torno a la resignificación de este órgano colegiado junto con la apertura de nuevos modos de intervención más puntuales y acotados incluyendo a todos los actores institucionales: directivos, profesores, preceptores, no docentes, estudiantes, profesionales del Departamento de Orientación Psicopedagógica.

Queremos destacar la importancia del Área de Campamentismo, del Departamento de Educación Física, desde donde se ha venido trabajando en torno a la convivencia escolar. Es por esto que desarrollaremos como hasta el momento la labor realizada en la organización de campamentos con alumnos de la escuela y estimularemos la integración en estas actividades de estudiantes de otros colegios del sistema de pregrado.

Destacamos la creación en 2012 del Observatorio de Prácticas de Convivencia Escolar -OPCE-, dependiente de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, con el fin de dar lugar a un espacio de trabajo conjunto desde el sistema de pregrado universitario que fortaleciera las prácticas de convivencia escolar a través de diferentes actividades educativas. Entre las actividades más importantes se destacan aquellas destinadas a integrar a los estudiantes de los colegios del sistema de pregrado tales como las jornadas de convivencia intercolegial y, especialmente, aquellas iniciativas que, en este caso, apuntaron a profundizar el vínculo entre los jóvenes de los colegios secundarios situados en la ciudad de La Plata desde los talleres extraprogramáticos<sup>15</sup>.

Continuaremos participando de las actividades del Observatorio de Convivencia Escolar y, en la misma línea, impulsaremos la apertura de espacios curriculares para cursar talleres y materias optativas integrando las matrículas del Colegio Nacional, del Bachillerato de Bellas Artes y del Liceo Víctor Mercante.

Por último, respecto a la tarea de los profesionales del Departamento de Orientación Psicopedagógica, resaltamos la importancia que tiene la incorporación de una trabajadora social en el equipo interdisciplinario que, desde la especificidad de su mirada, enriquece el abordaje e intervención en problemáticas vinculares.

Consideramos que hay que fortalecer el rol del Departamento de Orientación Psicopedagógica solicitando una ampliación de la carga horaria para los referentes de cada nivel, de modo de aumentar las posibilidades de intervención y mejorar la articulación con los otros actores institucionales.

---

<sup>15</sup> Se ofrecieron talleres en cada uno de los colegios para ser cursados por todos los alumnos. En el Liceo se desarrollaron el Match de Improvisación y el Ensamble Musical.

### V.1.10. Construcción colectiva de la memoria

“La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”.

Adorno, 1966

“...entender y aceptar el desafío [de la escuela] posibilitará la toma de la palabra por parte de quienes puedan sumarse, en tanto sujetos autónomos, a la defensa de una cultura y de un principio: la convivencia entre hombres cuyo bien supremo esté constituido por el respeto y el reconocimiento del semejante.”

Guelerman, 2001

La construcción colectiva de la memoria fue un eje central de la gestión de la Profesora Semplici, que se tradujo en la concreción de un Espacio para la Memoria donde están presentes con sus retratos los desaparecidos y asesinados por el terrorismo de estado vinculados con el Liceo. En la misma línea se le dio el nombre de *Chicha Mariani*, fundadora de Abuelas de Plaza de Mayo y profesora de la escuela, al Salón de Actos. También, se inauguró recientemente, a iniciativa del Centro de Ex alumnos del colegio, el Jardín de la Memoria en homenaje a los docentes, no docentes y estudiantes víctimas del terrorismo de estado. Además, se desarrollaron diversas actividades vinculadas con la memoria y los derechos humanos entre las que se destacó la realización anual de la Jornada de Primavera, Lápices y Memoria<sup>16</sup>.

Haciendo nuestras las palabras de Adorno, y desde lo más íntimo, seguimos sosteniendo que la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación. Si pensamos que la educación es el arte de forjar encuentros con otros, con quienes tenemos el compromiso ético de la hospitalidad, es en ese encuentro en el que está depositada la posibilidad de contribuir, desde nuestro lugar, a lograr la convivencia entre hombres “cuyo bien supremo sea el respeto y el reconocimiento del semejante” (Guelerman, 2012: 64).

Comprendiendo que somos parte inescindible de las prácticas sociales que se desarrollan en las sociedades que habitamos, y además, entendiendo la responsabilidad ética ante el otro como una responsabilidad total, sin condiciones, es que comenzaremos a desterrar la posibilidad del genocidio (Feierstein, 2007).

“Si algo centellea en la oscuridad de los tiempos crueles” decía Primo Levi, “es la facultad de negar nuestro consentimiento” (Primo Levi, citado por Guelerman, 2012: 63). En este marco, entendemos el desarrollo de políticas de memoria que apunten desde la escuela a formar ciudadanos autónomos,

---

<sup>16</sup> La Jornada de Primavera, Lápices y Memoria, que se viene realizando por octavo año consecutivo, reúne a docentes, no docentes, estudiantes e invitados de diversas organizaciones sociales y políticas en talleres, charlas y actividades de diverso tipo, alrededor de ejes relacionados con la memoria y los derechos humanos.

emancipados, que tengan la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, y que capaces de pensar por sí mismos y de actuar libremente, contribuyan a construir una sociedad verdaderamente democrática que aleje para siempre la posibilidad de un retorno al pasado.

En este contexto, continuaremos propiciando la realización de Jornadas que vinculen la Memoria con el presente y las perspectivas de un futuro más justo e igualitario.

También, estimularemos la participación de los docentes y estudiantes del colegio en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial de la Memoria, como así también en todas aquellas actividades que estén comprometidas con los derechos humanos en general y los derechos de los niños, niñas y adolescentes en particular.

Asimismo, impulsaremos el trabajo conjunto con los responsables de los sitios de memoria de la región, especialmente con la Casa Mariani-Teruggi –Asociación Anahí- y con el Destacamento de Arana –Dirección de Políticas Reparatorias del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires- a través de visitas y trabajos de extensión de los docentes y los estudiantes. Estamos convencidos de que esos sitios no sólo vinculan el pasado con el presente sino que, al habilitar el encuentro entre las generaciones, contribuyen a mantener viva la llama de la memoria, la verdad y la justicia.

Por último, relacionado con los lineamientos de política educativa que expusimos anteriormente y que reconocen a los jóvenes en sus posibilidades y potencialidades como actores sociales con capacidad de acción y de decisión, asumimos nuestro compromiso con todas aquellas iniciativas que impliquen fortalecer y ampliar sus derechos. En este sentido, consideramos que el Centro de Estudiantes tiene un rol central que cumplir como órgano colegiado de participación política de los estudiantes en un contexto de ampliación de sus derechos políticos y en una escuela que debe ser el lugar estratégico para practicar ciudadanía; una invitación a la política, a pensar en los otros, en vivir mejor juntos y de manera más justa (Brener, 2012).

## V.2. Investigación

“...contribuir a desarrollar la investigación educativa en el sistema de pregrado, encuadrándose en un modelo integrador donde se entrelazan el conocimiento didáctico con los conocimientos escolares y profesionales, así como con las variables del contexto escolar que permiten comprender la escuela e incidir en su transformación.”

Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado Universitario, UNLP, 2013.

El Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado<sup>17</sup>, aprobado por el Consejo Superior en agosto de 2013, marca un punto de inflexión al concretar, para este nivel de la UNLP, la posibilidad de comenzar a desarrollar la investigación, uno de los pilares que estructuran la vida universitaria.

En el caso de los colegios, la actividad de producción de conocimiento está vinculada a la práctica docente y se relaciona con el concepto de investigación educativa. Siguiendo a Litwin (2008) “el conocimiento pedagógico que poseen los docentes los hace aptos para este proceso de investigación más que a ningún otro especialista (...). Son los docentes quienes poseen una experiencia práctica, fruto de una tarea cotidiana, que abre incertidumbres y perplejidades”. Como se señala en el Programa anteriormente mencionado, “indagar y reconocer la complicada trama de los mundos escolares, la modalidad de las prácticas educativas que anidan en su interior, las representaciones que los propios actores involucrados en el proceso educativo tienen de sí mismos y sobre la dinámica de la organización de la cual forman parte”, son algunas de las problemáticas susceptibles de ser investigadas.

En este contexto, el concepto de investigación educativa se articula con la innovación pedagógica ya que la indagación sistemática en el aula permitirá dar respuestas creativas a las temáticas educativas objeto de análisis.

El Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado, a implementarse a partir de 2014, se propone “fomentar investigaciones que contemplen problemáticas propias de los contextos en que los docentes se desenvuelven cotidianamente. Teniendo en cuenta dicho propósito, los proyectos deberán enmarcarse en las líneas temáticas/estratégicas que defina cada institución”<sup>18</sup>. La convocatoria estará destinada a equipos de investigación conformados por un Director y tres docentes, todos ellos rentados. Los proyectos tendrán una duración de dos años y serán

---

<sup>17</sup> El Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado fue elaborado por un equipo de docentes de los cinco colegios del sistema de pregrado en el marco de la Prosecretaría de Asuntos Académicos. En el caso del Liceo fue la Profesora Nora Semplici quien tuvo a su cargo dicha tarea.

<sup>18</sup> Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado, 2013.

evaluados por la Secretaría Académica de la institución y por una Comisión de Evaluadores externos, integrada por miembros de la comunidad académica nombrados por el Consejo de Enseñanza Media y Primaria.

Consideramos que el horizonte de posibilidades que significa la implementación de este Programa debe acompañarse de la creación de un área específica, el Área de Investigación como Secretaría, cuya principal función será promover, facilitar y organizar las actividades de investigación en el colegio. En relación a las funciones de la Secretaría, se priorizará la capacitación docente en Metodología de la Investigación, el estímulo a la presentación de proyectos dentro del Programa mencionado, como así también se destinarán fondos propios para aquellos proyectos que, considerados relevantes por el colegio, no hayan sido seleccionados.

En el marco de los lineamientos teórico-conceptuales y políticos presentados y los objetivos fijados para el período 2014-2018, proponemos como líneas prioritarias de investigación educativa las relacionadas por un lado, con el desarrollo de metodologías y formas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la enseñanza para la diversidad y, por el otro, aquellas que propongan indagar sobre las vinculaciones entre pares al interior de los grupos escolares.

### **V.3. Extensión**

“La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural.”

Estatuto UNLP, 2008. Preámbulo.

Esta área es clave porque tal como se expresa en el Preámbulo del Estatuto, la extensión permite a la universidad desarrollar su función social, tendiendo puentes con la comunidad. Estamos convencidos que en una Universidad pública que concibe a la educación como un bien social es la extensión lo que posibilita su contribución a la construcción colectiva de una sociedad más justa e igualitaria.

En el Liceo se comenzó a trabajar en esta línea desde 2010 con la participación en la convocatoria anual a Proyectos de Extensión de la UNLP<sup>19</sup>, y también a partir del estímulo dado desde la Gestión al desarrollo de actividades de extensión. En este último caso, si bien no eran proyectos rentados por la Universidad, dichas actividades realizadas por docentes y alumnos constituyeron, por un lado, una

---

<sup>19</sup> Los proyectos de Extensión del Liceo fueron: “Percepción del ambiente y valoración del hábitat” dirigido por el Ing. Agrónomo Jorge Lanfranco. Actualmente se está desarrollando el Proyecto “Pueblos y Espacio en La Rioja” dirigido por los Profesores Realini, Piancazzo, Goñi y Escobar.

experiencia formativa para los estudiantes y por el otro, fortalecieron la práctica extensionista del colegio.<sup>20</sup>

En este marco, consideramos que los colegios de pregrado universitario tienen el compromiso ético y la obligación política de orientar su accionar con sentido social jerarquizando la actividad de extensión. Para ello, proponemos la creación de un área específica, el Área de Extensión como Secretaría, cuya principal función será promover, facilitar y organizar las actividades de extensión del colegio organizadas en tres planos: el curricular, como programa propio del Liceo y como programa de la UNLP.

Será fundamental priorizar la participación en el Consejo Social<sup>21</sup> como así también la incorporación a los Centros Comunitarios de Extensión<sup>22</sup>, ya que es en estos espacios con inserción territorial donde se puede contribuir a dar respuestas a las problemáticas de los grupos más vulnerables de la región. Proponemos destinar fondos propios para el financiamiento de Proyectos y actividades de extensión, más allá de aquellas que sean solventadas por la Universidad.

Asimismo, incluimos en el Área de Extensión el intercambio de experiencias educativas con otras escuelas secundarias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Pensamos que dicha vinculación debería impulsarse desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos, de modo tal que aquellas experiencias de los colegios de pregrado que hayan permitido dar respuesta a diversas problemáticas escolares (inclusión, convivencia, entre otras) puedan ser transferidas, adaptadas o redimensionadas en otros ámbitos de la educación pública.

---

<sup>20</sup> Las actividades de Extensión desarrolladas fueron: Taller de Teatro dirigido por la Prof. Sequeira y Narradores de Cuentos dirigidos por la Prof. Carut.

<sup>21</sup> El Consejo Social está formado por representantes de la UNLP y de diversos organismos públicos, provinciales y municipales, educativos y científicos, sindicales y movimientos sociales.

<sup>22</sup> El Programa de Gestión Territorial a través de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, se propone planificar y gestionar la intervención de la extensión en la comunidad a partir del análisis y acuerdos que sean realizados en el marco del Consejo Social de la UNLP y de los surgidos por actores diferentes de la región que tengan vinculación con las distintas dependencias de la Universidad. (Programa Territorial de Extensión Universitaria, 2011).

#### **V. 4. No docentes**

“... una forma de gestión participativa que consolida el rol del cogobierno universitario y ayuda a construir colectivamente un proyecto de Universidad sustentado en el consenso de las mayorías y fundamentalmente en el respeto por todas y cada una de las opiniones que se expresan para mejorarla.”

Pensar la Universidad Nacional de La Plata, 2009

Si miramos atentamente el diagrama institucional podemos advertir que el Área No Docente ocupa más de la mitad de la organización. Con esta observación no sólo se pretende resaltar la importancia del área en términos cuantitativos sino, fundamentalmente, poner en primer plano su impacto en la meta principal que tiene la escuela. El colegio como organización no debe ser pensado sin cada uno de los departamentos no docentes que lo componen, los que realizan un aporte sustancial para que sus objetivos puedan cumplirse.

Esta apreciación es especialmente relevante en un contexto en el cual la Universidad Nacional de La Plata, desde 2008, incorpora en su Estatuto al claustro no docente como uno de los estados que la componen y forman parte del cogobierno como los Consejos Directivos, el Consejo Superior y la Asamblea Universitaria. La conquista de derechos políticos por parte de los no docentes y su reconocimiento legitima la importancia de su función en la vida universitaria.

En el caso de los colegios de pregrado, dependencias de la Presidencia, los no docentes no participan en la elección del Director. Sin embargo, desde el año 2012, conforman el Consejo Asesor de cada institución al ser reconocida su participación como miembros plenos en el Reglamento de los Colegios de Pregrado. De este modo, integran un órgano colegiado cuya principal función es asesorar a la Dirección ampliando así el proceso de toma de decisiones al interior de cada establecimiento.

En este contexto, consideramos que debe formalizarse a la brevedad la participación del representante no docente al Consejo Asesor. También expresamos nuestro convencimiento de que, desde una perspectiva de mediano o largo plazo, debemos impulsar la modificación del artículo 112° del Estatuto que rige la elección de autoridades en los colegios con el fin de incorporar a los no docentes en la elección del Director.

Un problema central de la Universidad Nacional de La Plata, consecuencia del impacto de las políticas neoliberales de décadas pasadas en relación a los trabajadores no docentes, es el alto número que se encuentran en una situación de empleo precario. Si bien la actual gestión de la UNLP ha realizado esfuerzos para ampliar la estabilidad laboral, aún persiste un importante grupo en estas condiciones. En el caso del Liceo, alcanza a un 21% de su planta.

Respecto a esta situación, expresamos no estar de acuerdo con el sostenimiento de estas formas precarias de trabajo y nos comprometemos, en el marco de la Universidad, a buscar soluciones que permitan terminar con la flexibilización laboral.

Si analizamos la planta no docente del colegio desde una perspectiva global, comprobamos que en la mayoría de las áreas hay menos personal que el necesario para el desarrollo óptimo de las tareas. En este marco, pensamos una estrategia de crecimiento de la planta diseñada conjuntamente con los delegados no docentes, que permita atender a las necesidades estructurales del establecimiento.

Desde un punto de vista funcional, estas áreas se organizan desde la Secretaría Administrativa; espacio clave que posibilita una mirada integral al conjunto de las mismas. Debe constituirse asimismo en un nexo privilegiado de articulación con el área académica, permitiendo orientar las actividades técnico-administrativas en función de la misión principal de la escuela. Es por ello que pensamos a la figura del Secretario Administrativo como parte del Equipo de Gestión y consideramos necesaria su participación permanente en el Consejo Asesor.

## **V.5. Comunicación institucional**

*“La acción comunicativa es un hecho ético, es decir, político, no instrumental [...] La comunicación no es todo, pero debe ser hablada desde todas partes; debe dejar de ser un objeto constituido, para ser un objetivo a lograr.”*

Schmucler, 1997

En relación a la comunicación institucional, consideramos necesario delinear un proyecto integral que tenga en cuenta distintas instancias, e incorpore las perspectivas de circulación de información interna y aquella destinada a la difusión. El sentido de fortalecer la comunicación institucional es facilitar el acceso a la información de los miembros de la comunidad, habilitar sus voces y ampliar las formas de participación en la vida escolar.

En este contexto, se propondrá el desarrollo de diferentes planos de trabajo: el intra-institucional y el extra-institucional. El plano intra-institucional refiere a la comunicación hacia el interior de la comunidad académica, además de la difusión de información de diverso tipo hacia docentes, no docentes, padres y estudiantes. El plano extra-institucional apunta a la producción de gacetillas para los medios de comunicación y otros organismos que tengan interés en la información o que puedan replicarla, como es el caso del Área de Prensa de la UNLP.

Llevar a cabo esta propuesta requiere la designación de un responsable de prensa y comunicación que deberá desempeñarse en relación continua con las autoridades del colegio, a fin de complementar los saberes técnicos con los requerimientos político-institucionales y académicos. También deberá trabajar de modo articulado con el Departamento de Medios Audiovisuales, cuyos miembros se encargan de desarrollar y mantener la página web del colegio, y de registrar aquellas actividades académicas que lo requieran.

En el plano extra-institucional, una línea de acción prioritaria será implementar una política de difusión con la intención de dar a conocer y compartir, a través de los medios masivos y de los comunitarios, las actividades que desarrolla una institución cuya identidad<sup>23</sup> tiene una fuerte inserción en la ciudad por sus actividades educativas, por su relación con los ex alumnos y ex trabajadores, y por su compromiso con la comunidad como escuela pública de la UNLP. Para ello, deberá realizarse la cobertura de actividades en soporte escrito, digital y multimedial y luego, garantizar la distribución del mismo a los contactos de prensa y al Área de Prensa y Difusión de la Universidad Nacional de La Plata - órgano que tiene una vinculación diaria con los medios y podría facilitar en una primera etapa la relación del Liceo con los mismos-.

Por otra parte, la información producida por el trabajador de comunicación no sólo deberá circular entre los contactos de prensa, sino que será incorporada en la página web del colegio. En ese sentido, también se evaluará la ampliación o rediseño del sitio de internet para albergar más contenidos y otras herramientas comunicacionales.

En síntesis, proponemos generar un trabajo en comunicación que implique por un lado, la consolidación de medios propios – en principio la página web y un boletín electrónico- y, por el otro, la cobertura de actividades y difusión en medios del colegio, de la UNLP, masivos y alternativos.

## **V. 6. Organización institucional**

### **V.6.1. Estructura Departamental**

La estructura vigente del Liceo está organizada en Departamentos y Secciones de acuerdo al Reglamento de los Colegios de la UNLP.

Durante el año 2008 una Comisión de docentes del colegio analizó la estructura departamental, a pedido de la Dirección, y elaboró un informe cuyos fundamentos y propuestas fueron la base de las modificaciones introducidas en el año 2012. Las mismas incluyeron cambios de nombres, creación de secciones y fusión de algunos departamentos.

De este modo, la actual estructura cuenta con los siguientes Departamentos: Ciencias Sociales y Filosofía, Artes, Educación Física, Orientación Psicopedagógica, Preceptoría, Biología, Ciencias Exactas y Lengua y Literatura y Lenguas Modernas. En estos últimos los cambios están pendientes de realización.

En el caso de Biología y Ciencias Exactas, se acordó la fusión de ambos pasando a conformar un único Departamento, denominado Ciencias Exactas y Naturales, integrado por cuatro secciones -Matemática, Física, Química y Biología-.

En cuanto al Departamento de Lengua y Literatura y Lenguas Modernas, si bien la propuesta había sido articular ambos departamentos, luego del análisis y discusión entre los docentes, se acordó efectivizar

---

<sup>23</sup> En este sentido es preciso señalar que como plan de comunicación una característica a tener en cuenta será el discurso en relación con la identidad del Liceo. Por lo tanto, debe indicarse que “el discurso identificador es siempre un discurso en tensión [...] En general, discurso interno y externo son diferentes. El primero [...] es privado, dirigido a individuos y grupos concretos, poco controlado; el discurso externo es público, dirigido a colectivos no individualizados, altamente controlado” (Kaplún, 2002: 8-9).

su separación. De este modo, quedarán definidos dos departamentos, el de Lengua y Literatura y el de Lenguas Modernas; éste último con dos secciones –Inglés y Francés–.

Consideramos que los cambios señalados deberán concretarse en el corto plazo dando así por finalizada esta etapa de revisión de la estructura departamental.

En relación a la modalidad de elección de Jefes de Departamento y Sección, en el Reglamento de Colegios, apartado Docentes, aprobado en octubre de 2012, queda establecido que la misma se realizará conforme a lo dispuesto por cada colegio (Art. 84°).

Es nuestro compromiso irrenunciable mantener la forma histórica de elección de Jefes de Departamento y Sección que caracteriza al Liceo, la elección directa por los pares.

#### V.6.2. Consejo Asesor

El Consejo Asesor, componente central del modelo de gestión de concertación fue jerarquizado, desde 2007, adquiriendo un funcionamiento regular, con temario previo y confección de actas. Asimismo, se incorporaron como miembros permanentes el Representante docente al CEMyP y la Secretaria Administrativa. De este modo, si bien seguía teniendo carácter asesor, en un colegio donde los Jefes de Sección y Departamento son elegidos por sus pares, este órgano colegiado se convirtió en ámbito para la expresión plural de las voces de los docentes y amplió los márgenes de legitimidad en la toma de decisiones.

En octubre de 2012 se aprobó un nuevo Reglamento de Colegios en el que, en el apartado Docentes, el articulado referido al Consejo Asesor (Arts. 99°, 100°, 101°) establece la modalidad de funcionamiento que venía implementando el Liceo, con una frecuencia de reunión mensual. Además incorpora como nuevos miembros a un representante docente, uno no docente y uno por el Centro de Estudiantes, los tres elegidos por sus pares.

Consideramos fundamental, para una vida institucional democrática, continuar con la convocatoria regular del Consejo Asesor el que, como ya señaláramos, es un espacio para la expresión plural de la comunidad educativa que amplía las posibilidades de consenso para la implementación de las políticas delineadas por la Gestión.

Nos comprometemos a formalizar a la brevedad la inclusión de los nuevos miembros.

#### V.6.3. Biblioteca

Aspiramos a la construcción de una “biblioteca dinámica, flexible, actualizada, de libre acceso, con espacios para el trabajo en grupo y la lectura silenciosa. Un lugar de encuentro entre pares. Un ambiente acogedor. (...) Un espacio de igualdad que garantice el acceso a la información” (Caminotti, 2010).

En este contexto, entendemos prioritario continuar desarrollando acciones que tiendan a difundir el espacio de la Biblioteca, su colección y los servicios que presta, fortaleciendo su interacción con las actuales necesidades de información de la comunidad educativa. En relación a ello, apuntaremos a que los usuarios se identifiquen con su funcionamiento, puedan reconocer sus necesidades informativas, cómo cubrirlas y expresarlas, y logren autonomía en el manejo de la información. También, propiciaremos, en el espacio de la Sala de Estudios, la implementación del libre acceso a estanterías abiertas por las que el estudiante pueda recorrer la colección y acceder por sí mismo a los contenidos.

Por otra parte, debemos profundizar el vínculo con la Red de Bibliotecas de la UNLP (Roble) -espacio virtual donde se articulan todas las Bibliotecas de nuestra universidad a través de catálogos en línea- accediendo de esa manera a las herramientas que allí se desarrollan, procurando la informatización del fondo documental de la Biblioteca del Liceo.

Finalmente, continuaremos con la actualización de la colección de la Biblioteca -tanto en soporte papel como en soporte digital-, aplicando una política clara de selección y compra, priorizando la satisfacción de las necesidades informativas de los usuarios.

## VI. Epílogo

“...la acción política hace posible el despliegue de las fuerzas creativas e imaginativas de los hombres [...] cada nacimiento es una esperanza de ideas y de cambio del mundo...”

Arendt, 1986

“Si pensamos la tarea de educar como relación *forjadora de encuentros* que producen transmutación en las formas de existir, pensar, decir, hacer y sentir, nos hacemos cargo de su dimensión ética desplegada en los esfuerzos de crear encuentros que alegran los cuerpos y favorecen la afirmación de nuestro modo de vivir.”

Skliar, 2008

Forjar encuentros es darle a la escuela la posibilidad de recibir al otro sin condiciones, de hacernos responsables por él en el sentido más profundo del término. El estar juntos en el espacio escolar habilita el encuentro del que hablamos, el encuentro que pretendemos forjar, el encuentro con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinado (Skliar, 2008).

Forjar encuentros es conversar con el otro. Un acto simultáneo de resistencia y transformación. Resistencia a los modelos dominantes y homogeneizantes de pensar, decir, hacer y sentir. Transformación que al generar nuevas formas de vivir afirman y desarrollen las potencialidades de cada cuerpo individual para la creación de nuevas formas de existencia colectivas.

Forjar encuentros es la apertura para que se exprese lo inesperado. Son las nuevas generaciones, los herederos, y al decir de Arendt, aquellos en los que depositamos la tarea de renovar el mundo, los que emprenderán algo nuevo, algo que no imaginamos.

Forjar encuentros es forjar lo público, lo común. Es abrir nuevos sentidos, nuevos modos de convivencia entre semejantes que posibiliten la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Forjar encuentros es el arte de educar haciéndole lugar al otro.

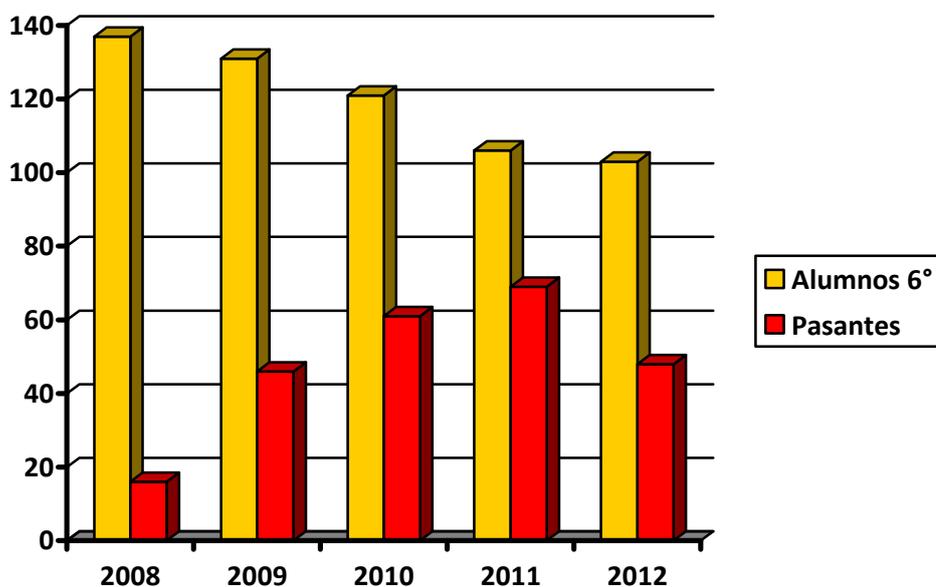
## VII. Anexo

Cuadro 1: Desgranamiento matrícula total: comparación nº de ingresantes nº de egresados.

Cohorte	Desgranamiento	Promedio
2004 - 2009	17 %	28 %
2005 - 2010	32 %	
2006 - 2011	40 %	
2007 - 2012	31 %	
2008 - 2013	19 %	

Datos: Secretaría Académica – Agosto de 2013.

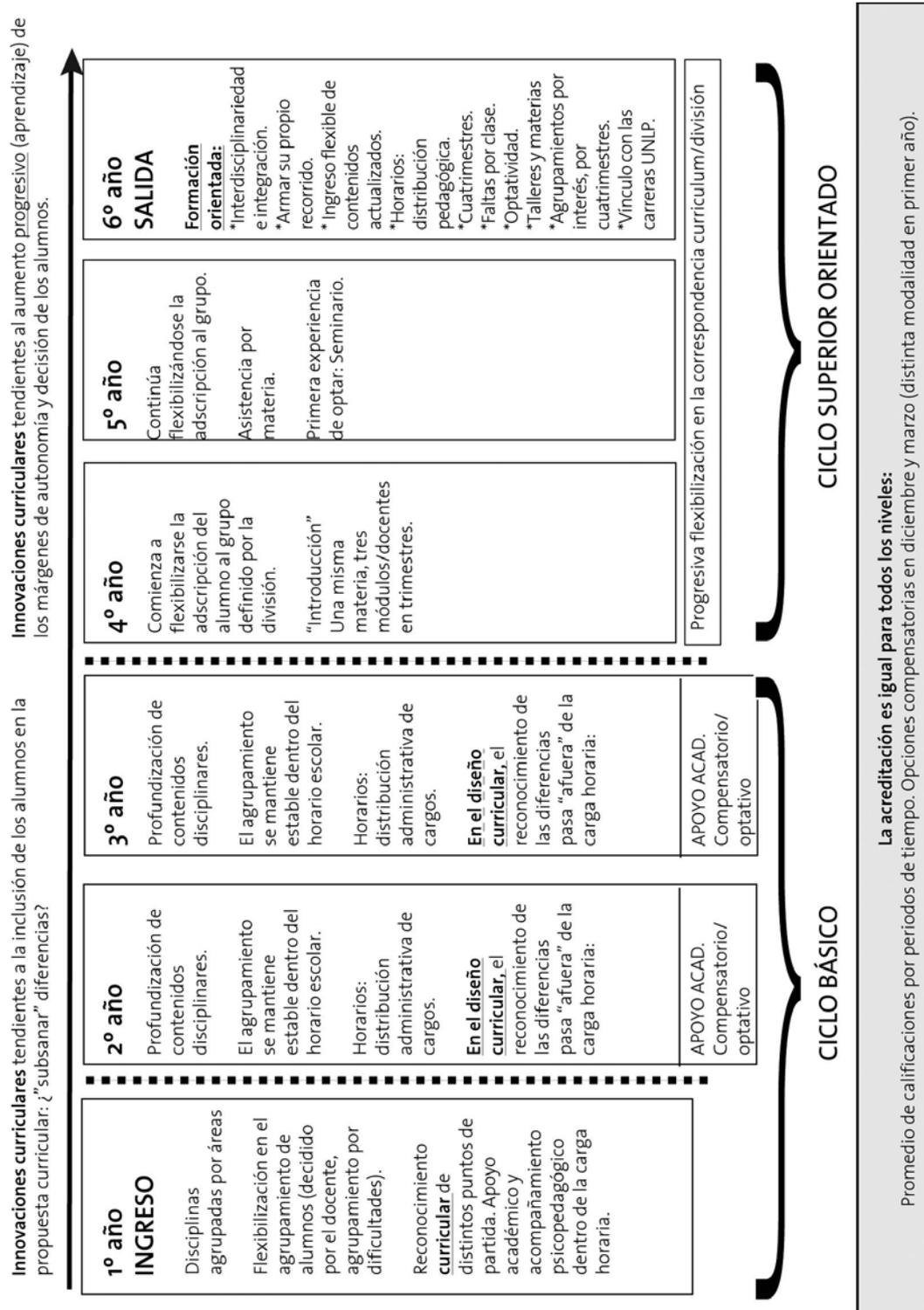
Gráfico 1: Pasantías Académicas



Datos: Coordinación de las Orientaciones – Agosto de 2013.

Cuadro 2:

**Estrategias tendientes a la retención desde el Plan de Estudios (Lyons y Orienti, 2012).** En: CARRERA, M.L., SCHAPOSNIK, R., SEMPLICI, N. y ERBETTA, C., *Problematizaciones sobre lo diverso y acciones emergentes. Tensiones en los colegios de pregrado ante el cambio de época.* Ponencia presentada a la XI Jornada de Enseñanza Media Universitaria, JEMU, La Plata, 2012.



## VIII. Bibliografía

- ABATE, S. *Las tutorías en la carrera de Ingeniería: algunas coordinadas pedagógicas*. La Plata, Enseñanza Universitaria. Tutorías, UNLP, 2012. Publicación digital <http://sedici.unlp.edu.ar>
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2011.
- ANIJOVICH, R. y otros. *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ANIJOVICH, R y MORA, S., *Estrategias de enseñanza, Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo editor, 2012.
- BORZI, S., COLÁNGELO, A., URTUBEY, E., Material elaborado para la Capacitación Técnico-Pedagógica: “El preceptor y la escuela, aportes para reconsiderar su práctica”, de los Preceptores del Liceo “Víctor Mercante”, 2007.
- BRACCHI, C. “Pensar el secundario”. Entrevista. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- BRACCHI, C. “Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social”. Entrevista. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- BRACCHI, C. y GABBAL, M. I., “Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias”. En: KAPLAN, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- BRACCHI, C. y GABBAL, M.I. “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- BRENER, G., “Evadir o eliminar el conflicto es lo que está en íntima relación con el aumento de diferentes formas de violencia”. Entrevista. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- BRENER, G., “Quiero tener tu presencia, quiero que estés a mi lado”. Entrevista. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- CAMINOTTI, M. L.; *Propuesta para el concurso de Director de la Biblioteca del Liceo Víctor Mercante*. Liceo Víctor Mercante, 2010.
- CARRERA, M.L., SCHAPOSNIK, R., SEMPLICI, N. y ERBETTA, C., *Problematizaciones sobre lo diverso y acciones emergentes. Tensiones en los colegios de pregrado ante el cambio de época*. Ponencia presentada a la XI Jornada de Enseñanza Media Universitaria, JEMU, La Plata, 2012.
- CASTORIADIS, C., *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Madrid, Editorial Gedisa, 1988.
- COREA, C. y LEWCOWICZ, I., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C., *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E., *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós 2013.
- FEIERSTEIN, D., *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FILIDORO, N., “Procesos de integración escolar”. Conferencia. Primer Congreso Provincial de Educación. Esquel, Chubut, 2005.
- Disponible en <http://www.slideshare.net/educacion.chubut/licnormafilidoro>
- FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- FREIRE, P. (1984) *¿Extensión o comunicación?*. México, Siglo Veintiuno, 1984.
- GUELERMAN, S. “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”. En: GUELERMAN, S. (compilador), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma Editores, 2001.

- KAPLAN, C. *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- KAPLAN, C. *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- KAPLAN, C. "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión", Documento MECyT, Buenos Aires, 2005.
- KAPLAN, C. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue, 2008.
- KAPLAN, C. "Las violencias en la escuela desde adentro". En: KAPLAN, C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- KAPLAN, C. "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana". En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- KAPLAN, C. Entrevista en elSigma.com en junio de 2012. En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- KAPLÚN, G. "Seis maneras de pensar la imagen organizacional", en VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Bolivia, 2002.
- KRICHESKY, M. "Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela". En: MISIRLIS, G. (compiladora), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM, 2009, pp.127 -137.
- LACERRA, Valeria; *Propuesta para la jefatura del Departamento de Preceptores. Período 2012-2014*, Liceo Víctor Mercante, Mayo de 2012.
- LYONS, S. y ORIENTI, N., Material elaborado para el Seminario-Taller interno "Hacia prácticas alternativas de evaluación en el Ciclo Básico.
- LLINÁS, P., "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (incommovible) forma de la escuela secundaria". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.
- MUTCHINICK, A. y SILVA, V., "Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad". En: KAPLAN, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.
- ORIENTI, N., "¿Qué profesores necesita esta escuela? Notas en torno a la formación docente universitaria de cara a las exigencias que plantea una escuela secundaria para todas/os". Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Nº 5, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 2010, Laborde Editor, Año 6. (Con referato positivo. ISSN Nº 1851-6297).
- PERRENOUD, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Ediciones Morata, 2008.
- REGUILLO, R., "Las culturas juveniles, un campo de estudio: breve agenda para la discusión". En Revista Brasileira de Educacao, 2000.
- REGUILLO, R., *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma Editorial, 2007.
- RODRÍGUEZ DE ANCA, A. "Paradojas del reconocimiento. Algunas reflexiones acerca del tratamiento curricular de la diferencia". En DÍAZ R. y ALONSO, G, *Construcción de espacio interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2000.
- ROMERO, C., *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2011.
- SCHMUCLER, H. *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Biblos, 1997.
- SEMPlici, N; *Propuesta Académica y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Período 2007- 2010*, Liceo Víctor Mercante, 2007.
- SEMPlici, N; *Propuesta Académica y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Período 2010- 2014*, Liceo Víctor Mercante, 2010.

- SENDÓN, M. A., "El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011, pp.155- 178.
- SKLIAR, C., "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad" . En ROSATO, A; VAIN, P. (coord.) *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- SKLIAR, C. *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*.
- SKLIAR, C. y TELLEZ, M., *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc, Buenos Aires, 2008.
- SOUTHWELL, M., "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.
- TENTI FANFANI, E., "Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones". En: TENTI FANFANI, E. (coordinador) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2013. Publicación digital.
- TERIGGI, F. "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia, 23 de febrero de 2010. Santa Rosa, La Pampa. Citado en: Lyons y Orienti (2012).
- TERIGGI, F. "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria" En: TENTI FANFANI, E. (coordinador) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2013. Publicación digital.
- TIRAMONTI, G., "Escuela media: la identidad forzada". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.
- TIRAMONTI, G., "Dimensiones en la discusión de la problemática en la escuela media". En: TENTI FANFANI, E. (coordinador) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2013. Publicación digital.
- TOBEÑA, V., "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.
- TOMLINSON, C.A., *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- URRESTI, M., "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En TENTI FANFANI, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2008.
- URRESTI, M., "Malestar en la escuela media. Articulación de factores para acciones integradas". En: Revista Novedades Educativas N° 208, Bs. As., 2008
- URRESTI, M., "Las culturas juveniles", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Ciudad de Neuquén, 2005.
- VIEL, P., *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- ZIEGLER, S., "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo sapiens. Rosario, 2011.