



"Forjar encuentros para construir lo común"

Prof. María Constanza Erbeta

Proyecto académico y de gestión **2018/2022**

Liceo Víctor Mercante



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

I. Una nueva presentación	2
II. Mirada retrospectiva y tiempo presente	4
III. La propuesta. El desafío de seguir reinventando la escuela secundaria	7
IV. Objetivos de la propuesta	14
V. Núcleos prioritarios para la Gestión Académica	
V.1. Enseñanza	
V.1.1. Enseñar y aprender en la diversidad	15
V.1.1.1. Trabajar con la heterogeneidad	
V.1.1.2. El pasaje de la educación primaria a la educación secundaria	
V.1.1.3. Dispositivos de acompañamiento y apoyo	
V.1.2. Innovaciones en el formato escolar	28
V.1.2.1. Nuevos entornos de aprendizaje	
V.1.3. Hacia una política de cuidado	38
V.1.3.1. Educación Sexual Integral	
V.1.3.2. Promoción y Protección de Derechos	
V.1.3.3. Convivencia	
V.1.4. Plan de Estudios	51
V.1.4.1. Articulación con la enseñanza de grado	
V.1.5. Sobre los docentes	54
V.1.6. Memoria y Derechos Humanos	56
V.2. Extensión	60
V.3. Investigación	67
V.4. No Docentes	68
V.5. Comunicación Institucional	70
V.6. Organización Institucional	72
V.6.1. De la Estructura Departamental y el Consejo Asesor	
V.6.2. Biblioteca	
V.6.3. Archivo Histórico	
V.6.4. Edificio	
VI. Epílogo	77
VII. Bibliografía	79

Nota al lector: considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura, -por ejemplo, “profesoras y profesores”-, y dado que aún no hay consenso sobre las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para la comunicación el género masculino, advirtiendo que el mismo, como equivalente a toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

I. Una nueva presentación

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

Paulo Freire, 1985

Volver a estas palabras de Paulo Freire para presentarme, revisitarlas, no es casual. Ir en búsqueda del libro, tomarlo entre otros, abrirlo, pasar sus hojas y volver a emocionarme con aquella frase subrayada desde mis años en la escuela secundaria. Volver a pensar en la querida profesora de Filosofía quien marcó en mí, como nadie, el deseo de transformar una realidad injusta por el camino de la educación. Volver a sentir que son estas palabras las que, casi como una marca de origen, me constituyen y reavivan la convicción de que el camino es éste, es por aquí.

A cuatro años de aquella presentación tengo la certeza de no haber estado sola. Un tiempo en el que fueron forjándose el encuentro y el trabajo con otros. La posibilidad de ese encuentro colectivo para pensar juntos, para cuestionar, para ensayar, para conmovirse. Fuimos muchos los que asumimos estas palabras de Freire como un impulso para la acción en la escuela.

A cuatro años también puedo decir que lo que se puso en juego fue esa tensión permanente entre los deseos, las ideas y la realidad. La realidad que irrumpe, que jaquea, que nos atraviesa hasta el dolor más arrasador y profundo, obligándonos a repensarse, a ir por nuevas preguntas, a buscar las respuestas, a hacerlo otra vez.

A cuatro años de la propuesta que presentáramos, me detengo en el título. De forjar encuentros, de educar haciéndole lugar al otro, decíamos. Una nominación que era fundante, identitaria, que permitía orientar y dar sentido a la trama que se pondría en movimiento.

Forjar encuentros haciéndole lugar al otro, sin condiciones, tenía que ver con el compromiso ético y la convicción política de reconocer la alteridad, de registrar su presencia, su semejanza, como un modo de inscribir al otro en el tronco común de la igualdad (Frigerio, 2016).

A cuatro años, hoy volvemos a reafirmar esta idea originaria de forjar encuentros en el espacio privilegiado de la escuela; encuentros que han hecho posible ese pasaje donde lo común es aquello que se constituye.

Forjar encuentros para construir lo común significa en este tiempo histórico la necesidad de pensar la escuela, a la educación en la escuela, como la obstinación duradera de seguir haciendo lugar, de construir lo común.

Sostenemos que educar es un acto político, que la igualdad es el punto de partida de la educación y que es la escuela uno de esos lugares que permiten que el origen no devenga en un destino inexorable.

Entendemos este tiempo de pasaje de los nuevos, al decir de Arendt, como la posibilidad única y singular de ofrecerse como uno de esos fragmentos que construyen una vida y que pueden cambiarle el sentido. Después de estos años compartidos, estamos convencidos del trabajo realizado que, descreyendo de lo inapelable y cuestionando aquello que se presenta como definitivo, se ha

comprometido con el principio de igualdad de los sujetos, se ha abierto en cada búsqueda, en cada deseo, en cada palabra.

Y aunque no siempre podamos confirmarlo, fijarse ese horizonte nos devuelve la dimensión de la voluntad. El intento que se inicia con la voluntad de dar lugar, con nuestra decisión sobre el mundo.

A cuatro años, se pone en marcha una vez más el mecanismo de elección democrática de las autoridades en la Universidad Nacional de La Plata. Consecuencia de un proceso de conquista de derechos políticos de los docentes de pregrado plasmado en el Estatuto de la UNLP y que nos energullece: desde el año 2008 se reconoce la plena ciudadanía universitaria de los docentes de los colegios quienes pueden elegir a sus directores y participar de los órganos de cogobierno.

Es así como hoy nos encontramos ante la posibilidad de elegir nuevamente a nuestras autoridades.

En este marco, he decidido presentarme como candidata en las elecciones para Directora para el período 2018-2022. Tomar esta decisión que ya no es individual, es también junto con otros, será una oportunidad para continuar profundizando las políticas educativas que nos propusiéramos hace ya cuatro años. Y entonces, ese horizonte de posibilidades para las preguntas que se plantean ante las tensiones que siguen generándose en la escuela, se abre nuevamente ante nosotros.

Forjar encuentros para construir lo común no es sólo el título de una propuesta, también remite directamente a su proceso de gestación.

En el caso de este nuevo documento, y más allá del trabajo colectivo que supuso su elaboración junto a un grupo de queridos compañeros y compañeras, celebro el encuentro con María Julia Alba cuya historia personal también está intensamente ligada a la vida de esta escuela.

Producto de una 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 y democrática.

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. Mirada retrospectiva y tiempo presente

“(…) la idea de intentar crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la escuela, porque gestionar una escuela no es andar un instituido, sino fundar experiencias y hacer que la experiencia educativa tenga lugar.”

Semplici, 2010

“Trabajar en la diversidad significa para nosotros considerar a la igualdad entre los alumnos un principio y no un objetivo. Estamos convencidos que la escuela pública debe garantizar la igualdad, la accesibilidad y el pluralismo.”

Semplici, 2010

La mirada retrospectiva que proponemos comienza recuperando, una vez más, el Proyecto *Hacer la escuela*, conducido por la Profesora Semplici y su equipo, el que desde junio de 2006 hasta mayo de 2014 dio forma a la institución¹.

Gestado en el marco del proceso de democratización de los colegios de pregrado, el Proyecto *Hacer la escuela* tenía dos propósitos fundamentales. Por un lado, promover una *cultura institucional de concertación*² que se tradujo durante esos años en la centralidad que cobró en la organización del Liceo la dimensión pedagógico-didáctica y la participación de los miembros de la comunidad como sujetos activos en la construcción del proyecto y en los órganos de cogobierno de la Universidad Nacional de La Plata: Consejo Asesor, Consejo de Enseñanza Media y Primaria y, desde 2008, Consejo Superior y Asamblea Universitaria.

Por otro lado, la apuesta a la *enseñanza en la diversidad*. De este modo, se puso en cuestión la idea heredada de la escuela moderna sobre la homogeneidad de los sujetos a los que se les quería enseñar y se apuntó a visibilizar y a valorar la heterogeneidad como característica inherente a los estudiantes. Con el imperativo del 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 relación con ello, propiciar prácticas inclusivas de la enseñanza basadas en el enfoque didáctico de *aula heterogénea* y, por el otro, a lograr la retención de los estudiantes (Carrera, Schaposnik, Semplici y Erbetta, 2012)³.

Estos propósitos a los que hicieramos referencia se constituyeron en líneas prioritarias que dieron forma al Proyecto *Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro* que se iniciara en junio de 2014.

¹ Para una caracterización periodizada de la vida institucional, ver Semplici, N. (2007). *Propuesta Académica y de Gestión. Período 2007-2010*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

² Semplici, N. (2007). *Propuesta Académica y de Gestión. Período 2007-2010*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

³ Ver Erbetta, M.C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

Partiendo de la concepción de la educación como derecho y desde una mirada sociohistórica en relación al proceso de democratización de la escuela secundaria, *Forjar encuentros*⁴...se propuso interpelar el formato escolar, cuestionarlo, considerando que era allí, que era en esa forma constituida bajo un mandato selectivo desde sus orígenes, donde se encontraba el principal obstáculo para alcanzar la inclusión de todos los jóvenes en la escuela.

En el caso particular de los colegios de pregrado de la UNLP, la tendencia a la democratización del nivel comenzó con el ingreso por sorteo⁵ en el año 1986, fundada 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 (Ziegler, 2012)⁶.

Como sostiene Agratti (2016) “instalar el sorteo como forma de ingreso implica romper con una marca de origen fuertemente selectiva que concebía a los colegios dependientes de las universidades como los formadores de la elite dirigente y como un circuito educativo que culminaba en la universidad. Por ellos transitaban las familias pertenecientes a los sectores socioeconómicamente más favorecidos, los hijos de profesionales para los cuales estudiar en estos colegios constituía una tradición familiar, y al mismo tiempo, una estrategia de distinción que colaboraba en la reproducción del lugar de origen”.

A treinta años de esta transformación radical en el modo de ingreso que marcara una bisagra en nuestra universidad, podemos afirmar que el ingreso directo, si bien fue una condición necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, no resolvería por sí solo el desafío de la inclusión⁷.

El otro hito en el proceso de democratización del nivel lo constituyó la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 que implicó un punto de inflexión en materia de legislación educativa, en tanto que partiendo de entender a la educación como derecho inalienable, estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria.

De este modo, los colegios de la UNLP iniciarían un camino de búsqueda y de desarrollo de estrategias para acompañar el tránsito de los jóvenes por la escuela que, en el caso del Liceo, tal como mencionáramos anteriormente en referencia a los propósitos de la gestión de la profesora Semplici, apuntarían a problematizar la mirada sobre lo diverso y a valorar el trabajo con la heterogeneidad, así como también a implementar dispositivos para la retención de los estudiantes.

Reconociéndonos como parte de una Universidad pública que concibe a la educación como derecho y que “se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad”⁸, quienes hicimos el proyecto *Forjar encuentros*... asumimos como un compromiso ético que la inclusión, en tanto categoría política, nos

⁴ Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁵ 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 cubrirlos.

⁶ Ver Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁷ 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”.

⁸ Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, 2008. Preámbulo.

obligaba a desarrollar líneas de acción al interior de la escuela que garantizaran el ingreso, un trayecto continuo y completo de aprendizajes significativos y la graduación de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva conceptual, el Proyecto *Forjar encuentros...* se estructuró en base a las ideas de trayectorias educativas heterogéneas y de condición juvenil, reconociendo a los estudiantes en su singularidad y como sujetos de derecho.

En este marco, entonces, los ejes de la gestión se organizaron en torno a las políticas de reconocimiento de las diferencias y de acompañamiento a las trayectorias escolares desarrolladas a partir de la aplicación del enfoque didáctico de aula heterogénea y del ensayo de diversas estrategias para la inclusión. Así, entre otras acciones, se diseñaron y pusieron en marcha programas que, como experiencias innovadoras, apuntaron a fortalecer las trayectorias reales de los estudiantes: el *Programa de Tutorías*, el *Programa de Parejas Pedagógicas*, el *Programa Trayectorias en el Liceo*, el *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*, el *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar*, entre otros.

A su vez, y en el contexto de una realidad que convoca al reconocimiento de nuevas subjetividades en consonancia con lo que establecen las leyes de Promoción y Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes y de Educación Sexual Integral, se avanzó en múltiples aspectos incluidos en la normativa con el fin de instituir políticas de cuidado efectivas basadas en un enfoque de derechos y en el marco del principio de corresponsabilidad⁹.

Así, a lo largo de estos años, hemos asumido colectivamente el desafío de construir una escuela cada vez más inclusiva, que acompañe las trayectorias reales de los estudiantes a partir de la reflexión y de la transformación de nuestras prácticas docentes y del diseño de programas y de experiencias pedagógicas que movilicen recursos y estrategias, proponiendo así nuevos formatos.

Finalmente, llegamos al tiempo presente, con el convencimiento de que sólo si seguimos haciendo visibles los sentidos de la educación como derecho, construiremos una escuela abierta al aprendizaje, más democrática, justa y plural.

⁹ El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover y proteger, al mismo tiempo que, para su restitución, deberá estar en relación con los demás actores. La corresponsabilidad está vinculada con un derecho básico de los niños/as y adolescentes a “ser oídos y atendidos, cualquiera sea la forma en que se manifiesten”. Son corresponsables la familia, la sociedad y el Estado en su atención, cuidado y protección. Respecto a las obligaciones por parte de las instituciones, la escuela, como organismo del Estado, tiene la obligación indelegable de garantizar el cumplimiento de las políticas públicas del ámbito escolar en el marco de la protección integral y reconocimiento de los niños/as y adolescentes en tanto sujetos de derecho (Ley Nacional N°26.061/06). La familia es responsable de asegurar los derechos de los/as niños/as y los organismos -como la escuela- tienen que asegurar, a través de políticas, programas, etc. que la familia pueda asumir su responsabilidad.

III. La propuesta. El desafío de seguir reinventando la escuela secundaria

“El Estado Nacional (...) tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (...).”

Ley de Educación Nacional N° 26206/06. Art. 4°.

“La Universidad debe ser firmemente inclusiva y entender a la educación como una línea ininterrumpida e ininterrumpible (...).”

Tauber, 2016

La Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 establece por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad de la escuela secundaria. De este modo, a partir de esta norma, la educación se transforma en un derecho social que el Estado debe garantizar desde la sala de cuatro años en el nivel inicial hasta finalizar el nivel secundario de modo obligatorio y gratuito.

Concebir a la educación como derecho social inalienable, tal como se expresa en la ley, implica asumir en el tiempo presente un posicionamiento ético, político y pedagógico que supone reconocer a la inclusión como categoría política, en tanto garantía y obligación que el Estado asume para que todos los sujetos puedan ser titulares de ese derecho. Por otro lado, nos exige disponer de todos los recursos materiales y humanos para desarrollar líneas de acción al interior de la escuela que garanticen el ingreso, aprendizajes continuos y completos y la graduación de todos los estudiantes¹⁰.

En concordancia con la ley nacional, el Liceo Víctor Mercante forma parte de una Universidad 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 UNLP¹¹. En este sentido, desde el año 2008, las estrategias para la inclusión de los estudiantes ocupan un lugar preponderante en el área de enseñanza de los sucesivos planes estratégicos¹².

En palabras de Tauber (2017) “hoy trabajamos todos juntos por la inclusión y por la masividad con calidad. El desafío de la educación de masas es el seguimiento individual de los estudiantes para que puedan venir y sobre todo quedarse. Contener a nuestro capital humano es fundamental, incluso cuando se gradúan, que se mantengan en el sistema educativo”.

¹⁰La idea de la educación como derecho se contrapone con aquellos discursos que sostienen la idea de la educación como oportunidad, eximiendo al Estado del compromiso de efectivizarlo. Desde esta perspectiva, la obligación del Estado sería mantener la oferta, cualquiera que ésta sea, y del lado del sujeto o de las familias estaría la responsabilidad de tomarla o no; eximiendo así al Estado de mayores compromisos. (Terigi, 2016).

¹¹Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, 2008.

¹²Ver Plan Estratégico UNLP 2010-2014, Plan Estratégico UNLP 2014-2018, Proyecciones Plan Estratégico UNLP 2018-2022. En: Tauber, F. (2017). *Pensar la Universidad. Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018 –2022*. La Plata, Publicación Institucional de la UNLP.

Al comienzo de estas líneas referíamos a la centralidad que cobra la categoría de inclusión como política necesaria en el marco de sostener a la educación como derecho.

Es en este contexto que “no debemos 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). De este modo, y durante estos años, se fue desarrollando un concepto amplio de inclusión desde aquel primer significado restringido de acceder a la escuela y que hoy creemos necesario explicitar ya que define los modos de hacer efectivo el derecho a la educación.

Según Terigi (2016), “la inclusión educativa supone cinco condiciones: que todos y todas quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que asistan a instituciones donde ciertas condiciones básicas estén aseguradas - edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular y de tiempo lectivo -. Que se asegure a todos los chicos y chicas una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades ni con la cultura local, que no codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez que hayan finalizado un determinado nivel educativo. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar plenamente de su derecho a la educación”.

Es por ello que, también en esta nueva propuesta, seguimos compartiendo 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).

Reconocer a la educación como derecho también implica asumir en el tiempo presente una posición política, ética y pedagógica que sostiene que la inclusión y la calidad son inescindibles. En este marco, nos alejamos de aquellos discursos que asocian la expansión o la masificación de la escolarización con el deterioro de la calidad. Pensamos con Rinesi (2016) que entre la idea de derecho a la educación y la idea de educación de calidad hay una relación de mutua determinación. No podemos pensar una educación para todos si no es de la más alta calidad, al mismo tiempo no podemos imaginar una educación de calidad si ésta no es para todos (Rinesi, 2016:30).

El concepto de calidad educativa no es neutro, tiene un fuerte contenido valorativo que se ha ido transformando según el contexto histórico político. Originado en el mundo empresarial, comienza a utilizarse en el campo de la educación en las décadas del '80 y del '90, tanto en Europa como en América Latina, asociado a la medición de resultados de aprendizaje como contralor de la rentabilidad de las inversiones en los sistemas educativos¹³ (Pascual y Albergucci, 2016).

¹³En la década del 90, el concepto de calidad educativa se instala fuertemente en nuestro país acompañado con una reforma educativa y la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales y municipales. La implementación de operativos nacionales de medición de los aprendizajes, las pruebas estandarizadas, la divulgación de los resultados a la comunidad y el establecimiento de rankings entre escuelas, fueron estrategias del Estado para establecer y sostener un sentido de calidad asociado a la eficiencia y al uso eficaz de los recursos.

En contraposición a esta idea, surge a comienzos de la década del 2000 otra perspectiva de la calidad educativa considerada como un derecho social y responsabilidad de los Estados, plasmada en los informes de la UNESCO de 2005 y de 2007¹⁴.

En términos de Pascual y Albergucci (2016:72), “a partir de considerar la educación como un derecho, la calidad educativa pasa a ser un atributo que forma parte de este derecho, en tanto condición esencial y cualidad constitutiva (...). La calidad es una construcción colectiva en clave de responsabilidad compartida por un mayor número de actores educativos. El papel del Estado pasa a ser el de garante de ese derecho y también promotor activo de la gestión de la educación en pos de la calidad”.

Bajo esta nueva perspectiva, “el concepto de calidad educativa deja de estar asociado a la competitividad y a la eficacia y se relaciona con los conceptos de inclusión, equidad, relevancia y pertinencia de los aprendizajes (...)” (PRELAC, 2007; citado en Pascual y Albergucci, 2016:72); más allá de lo cual es necesario tomar en cuenta el señalamiento de Terigi en relación a la ambigüedad con la que se sigue utilizando el concepto de calidad en los discursos acerca de la educación y que oscila entre la idea del “para todos” y la idea de “los mejores”¹⁵.

Habiendo explicitado nuestro posicionamiento político y pedagógico, en este punto recuperamos y reafirmamos los supuestos conceptuales que han trazado las bases del Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 y que durante estos años han marcado las formas en que hemos pensado la escuela y los modos de transitarla de nuestros estudiantes.

Retomamos entonces aquellas ideas que compartiéramos en torno al concepto de trayectoria educativa y al concepto de condición juvenil por un lado; y en torno a la problematización del formato escolar por el otro.

Sobre el concepto de trayectoria educativa

Partiendo de la idea de que no existe el individuo por fuera de la sociedad, de que el sujeto es social por definición, consideramos los recorridos sociales en términos del concepto de trayectoria. 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, todo aquel capital – económico, cultural, social y simbólico- que les permitirá desarrollarse en los diferentes campos. 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.

¹⁴ El Informe de la UNESCO de 2005 entiende que la educación es de calidad cuando se logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas. En la misma línea, el documento del año 2007 *“Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos”*, profundiza esta perspectiva y resalta una nueva concepción acerca de la calidad educativa considerada como un derecho social y una responsabilidad de los Estados. “Es obligación de los Estados velar por el cumplimiento de este derecho a través de políticas públicas, en tanto se reconoce la situación de desigualdad social que afecta principalmente a los sectores más vulnerables de la sociedad en el derecho a acceder a una educación de calidad” (Informe UNESCO, 2007).

¹⁵ “La idea de calidad, en el mundo empresarial, refiere a las características comunes que deberían tener todos los productos para cumplir estándares mínimos de aprobación; pero también se desliza hacia los productos distinguidos, “los mejores”. Esta operación de pasaje del para todos a los mejores se ha dado claramente en educación (...). En este sentido, debemos estar alerta a la utilización de la idea de calidad, si se habla del “para todos” o si se habla de “los mejores”” (Terigi, 2016).

Entonces, 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. Esto va configurando una experiencia educativa que está atravesada por el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que se desarrolla¹⁶.

Asimismo, es importante señalar que, si bien 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, el presente nos lleva a hablar de trayectorias educativas múltiples o plurales porque las experiencias de los estudiantes son diversas y heterogéneas¹⁷. “Trayectorias teóricas en tensión con trayectorias reales. Recorridos esperados de acuerdo a las pautas del diseño del sistema en tensión con desfasajes temporales, relaciones de baja intensidad¹⁸, ausentismo, abandono. Trayectorias alejadas del modelo, fuera del cauce” (Erbetta, M.C. 2013:7).

Sobre el concepto de condición juvenil

Volvemos a compartir la necesidad de desnaturalizar la idea de juventud como categoría ahistórica, universal y homogénea y pensarla desde otra perspectiva, 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).

Como decíamos en el PAYG 2014-2018, 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 construcciones discursivas 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.

En palabras de Chaves (2010:91), “(...) la juventud está signada por “el gran NO”, es *negada* (modelo jurídico) o *negativizada* (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente). Para superar esas perspectivas se propone pensar a la juventud como relación, al joven como posibilidad. Esto incluye todas las caras de la moneda, la

¹⁶Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Página 7.

¹⁷“(...) son los actores mismos quienes en función de sus recursos escolares y sociales construyen su experiencia 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” (Dubet y Martuccelli, 2000; citados por Bracchi y Gabbai, 2013).

¹⁸Terigi 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, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo” (Terigi, 2010: 10,11).

posibilidad no es positiva en el sentido de “lo bueno” o “lo deseable” sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto”.

Consideramos necesario visibilizar que detrás de los comportamientos individuales existe una compleja red de relaciones sociales que los condicionan y en la que se inscriben. Por ello sostenemos, siguiendo a Kaplan (2016:225) que “ni el talento ni la pobreza son cualidades intrínsecas a los sujetos, no forman parte de nuestra naturaleza humana por fuera de la memoria social y biografía singular”.

Los discursos sobre el mérito desligan las condiciones sociales que hacen posible el aprendizaje y tienden a culpabilizar a los individuos por sus fracasos, los responsabiliza. La doxa meritocrática¹⁹ en lugar de la cultura del esfuerzo en situaciones de igualdad pone en primer plano el esfuerzo como valor supuestamente neutral e independiente de la estructura social desigual, exigiendo más a los más desventajados, separando a los exitosos de los fracasados y estableciendo escalas simbólicas que comparan y contrastan sujetos, alentando la competencia versus la solidaridad colectiva.

Así, de acuerdo a las numerosas investigaciones de Kaplan (1992, 1997, 2005, 2008), y tal como expresáramos en el PAyG 2014-2018, sostenemos que las representaciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes construyen también sus trayectorias escolares y determinan sus destinos²⁰. Éste es un factor central a tener en cuenta 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).

En esta misma línea, también queremos introducir la idea de confianza. La importancia de la confianza en la construcción del vínculo pedagógico. Siguiendo a Cornu (1999:19), “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...), es una actitud que concierne al futuro en la medida en que este futuro depende de la acción del otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo”.

Tomando las ideas de Arendt acerca de la novedad que traen los recién llegados, la confianza de la que hablamos es la confianza en la posibilidad, la confianza que permite la apertura para que se exprese lo inesperado, esa confianza que significa al tiempo dar la ocasión de comenzar una nueva historia.

¹⁹Michael Young acuñó el término *meritocracia* dándole un sentido sarcástico y negativo, provocando el debate en Inglaterra hace más de cincuenta años. Su obra, *El advenimiento de la meritocracia*, (1964, citado por Kaplan, 2016) representaba irónicamente la evolución de la sociedad hacia la meritocracia: el poder de los más capacitados. *Coficiente intelectual + esfuerzo = mérito*, constituye la fórmula de validación de los privilegios obtenidos por la nueva clase dominante; años más tarde, el concepto que fue acuñado con un fin crítico era adoptado por el discurso neoliberal que lo dotaba de una connotación positiva de pretensiones universales.

²⁰“Así, la escuela se erige, de modo no intencional, en productora de *habitus* ajustados a las divisiones objetivas que son vividas como comunes y naturales. Las taxonomías escolares son incorporadas subjetivamente de modo no consciente por los estudiantes, como principios prácticos que atraviesan sus trayectorias sociales” (Kaplan, 2016:238).

Sobre el formato escolar²¹

Articulando las ideas sobre la condición juvenil de los estudiantes y en relación a sus trayectorias reales, múltiples y diversas, nos preguntábamos desde qué lugar podíamos definir lineamientos y acciones concretas para lograr la inclusión de todos los jóvenes en la escuela considerando que había un porcentaje significativo de estudiantes que no llegaba a completar 6° año en el colegio²².

Fue a partir de esta pregunta que nos propusimos revisar el formato escolar porque considerábamos que era en el formato en donde se encontraba parte de la respuesta a la imposibilidad de la escuela de hacer efectivo el derecho a la educación de todos los jóvenes.

En esa oportunidad afirmábamos que hablar del formato de la escuela secundaria nos conducía necesariamente a hablar de su historia. Iniciada a fines del siglo XIX con el objetivo de formar a los futuros dirigentes, 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, la escuela moderna se sostuvo en una tensión permanente entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección (Tiramonti, 2012). 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 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 formato²³.

Siguiendo a Southwell (2012:47), hacia las primeras décadas del siglo XX, el formato escolar muestra rasgos estables que han perdurado hasta el presente tales como el saber escolar organizado en ramas y asignaturas de enseñanza simultánea con un currículum graduado; el aula/sección como unidad espacial; el ciclado 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; el examen con una dimensión privada del sujeto y con una dimensión pública representada en las acreditaciones; el individuo como unidad de formación; el distanciamiento de la vida mundana 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.

Como hemos señalado oportunamente, poner en tensión la forma escolar tradicional supone en principio comenzar a “desanudar la histórica equivalencia entre homogeneidad, igualdad y justicia” (Terigi, 2008, citada por Llinás, 2012:126), para habilitar, entonces, la acción política de innovar. Pensar formas alternativas de promoción, flexibilizar la gradualidad o avanzar en trayectos diferenciados por

²¹Para establecer el alcance del concepto de formato escolar seguimos los lineamientos aportados por Tyack y Cuban (1995, 2000; citados por Llinás, 2011), 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”.

²²Los datos mostraban que, si bien había variaciones entre el año 2000 y el año 2013, el porcentaje de estudiantes que no llegaba a 6° año en el colegio era del 28%. Ver Erbetta, M. C. *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Página 9.

²³Ver Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Página 11.

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 llevan a cabo 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 significativo 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”²⁴.

Tal como expresáramos hace cuatro años, continuamos sosteniendo nuestro compromiso irrenunciable como garantes del derecho a la educación de todos los jóvenes que ingresan en el Liceo reconociendo su heterogeneidad, la heterogeneidad de sus prácticas, de sus intereses, de sus particularidades y desiguales modos de construir sus trayectorias sociales y educativas, reconociéndolos en sus potencialidades y en sus posibilidades.

Hoy nos encontramos ante los mismos desafíos, en la búsqueda de respuestas acerca de cómo y desde qué lugar definir acciones concretas que aseguren trayectorias educativas continuas y completas para todos los estudiantes²⁵; acciones que al igual que hace cuatro años sigan orientándose hacia una política de ensayos, de innovación, de cambios que permitan pensar formatos variados que alteren, recreen y reinventen la organización general de la escuela.

Entendemos que la construcción de una escuela que se sostenga en el derecho de todos a ser iguales al mismo tiempo que respetados en su diferencia; una escuela que, habiendo sido originariamente pensada para una elite, pueda transformarse en un “espacio de referencia identitaria de lo común y de lo singular” (Brener y Galli, 2016), no se realiza sin una fuerte voluntad colectiva de docentes que buscan en forma permanente cómo generar caminos de apertura. El recorrido es complejo y turbulento, pero estamos convencidos de que es en ese mismo andar hacia una escuela cada vez más democrática, justa y plural, en que se van forjando encuentros para construir lo común.

Es por ello que en esta nueva presentación y para el tiempo por venir, proponemos una vez más el desafío de seguir reinventando la escuela secundaria.

²⁴Ver Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Página 18.

²⁵Durante estos cuatro años el alcance de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes implementados nos permite evidenciar un crecimiento del número de jóvenes que egresan.

	2012	2013	2014	2015	2016
Cantidad de egresados	103	121	97	128	133
Matrícula total	802	810	822	858	833

IV. Objetivos de la propuesta

Teniendo en cuenta los lineamientos político pedagógicos y teórico conceptuales explicitados, se presentan a continuación los objetivos que organizarán la Propuesta de Gestión Académica para el período 2018-2022 y que 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. Seguir trabajando sostenidamente para garantizar la permanencia, los aprendizajes significativos y la graduación de todos los estudiantes que ingresen al establecimiento, poniendo a disposición todos los recursos humanos y materiales necesarios para ello.
3. Continuar ampliando el alcance de los proyectos y de las actividades del Área de Extensión del colegio.
4. Impulsar el desarrollo de programas de Investigación Educativa a partir de la creación de una coordinación específica, en articulación con la Secretaría Académica del Liceo y con la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.
5. Ampliar y profundizar los espacios de formación y actualización para los docentes.
6. Seguir fortaleciendo el Área No Docente en su articulación con el Área Académica con el fin de cumplir con los objetivos propuestos.

V. Núcleos prioritarios para la Gestión Académica

V.1. Enseñanza

V.1.1. Enseñar y aprender en la diversidad

V.1.1.1. Trabajar con la heterogeneidad

““Nosotros” no dice ni el *Uno* ni la suma de los *unos* y de los *otros*, sino *nosotros* dice de una manera singular plural uno por uno y uno con uno.”

Nancy, 2006

Recuperamos en este punto aquello que enunciábamos en el PAyG 2014-2018 en torno a la escuela secundaria que, como construcción social e histórica, se estructuró a partir de una matriz selectiva que asoció igualdad con homogeneización. La fuerza de este mandato, que tensiona nuestras prácticas, nos impide observar que la uniformización no produce igualdad sino “al contrario; encorseta, fuerza, oculta, invisibiliza singularidades y, finalmente, excluye”²⁶.

La heterogeneidad como característica distintiva de los estudiantes supone, desde nuestro punto de vista, reconocerla y valorarla como potencia. Es por eso que abordar la heterogeneidad nos implicó como comunidad educativa articular diversas estrategias de enseñanza, atender variadas cronologías de aprendizaje, seleccionar contenidos, consignas y propuestas que generasen aprendizajes significativos. Desafíos éstos que hemos asumido entre todos.

A lo largo de estos años y en continuidad con la gestión de la profesora Semplici, hemos venido trabajando desde diferentes espacios institucionales con el objetivo de profundizar la implementación del enfoque didáctico de *aula heterogénea* (Anijovich, 2004, 2012). En esta dirección elaboramos propuestas para dentro y para fuera del aula invitando a espacios de diálogo, de reflexión, de encuentro y de formación con el objetivo de fortalecer nuestras posibilidades de enseñar y de aprender en la diversidad.

Así, se desarrollaron reuniones de nivel por curso, especialmente destinadas a la Educación Secundaria Básica. Las mismas convocaron a profesores, encargados de nivel, preceptores y/o tutores a un espacio de reflexión conjunta que permitiera visibilizar diversas lecturas acerca de los grupos -reconociendo potencialidades como así también problematizando dificultades - en diálogo con las prácticas áulicas, los ensayos, los logros alcanzados, los malestares y las frustraciones con el fin de habilitar acuerdos, sociabilizar estrategias, crear propuestas, alentar proyectos. Estas reuniones fueron ofreciendo un marco institucional propicio que permitiera a todos los actores reconocerse como miembros de una comunidad profesional de aprendizaje (Krichesky y Murillo Torrecilla, 2011).

²⁶Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata, Página 14.

Los espacios de encuentro alentaron el trabajo colaborativo entre los docentes al entender que una institución que apunta al aprendizaje de los estudiantes comprendidos desde la singularidad de sus trayectorias educativas debe generar y acompañar también instancias de aprendizaje para los docentes a partir de un ejercicio colectivo que los reconozca y los valore dentro de una comunidad profesional²⁷. Seguir construyendo una escuela democrática, capaz de hacer lugar al otro, sólo es posible en un clima de confianza que respete los saberes y las prácticas de todos y cada uno de los docentes en un aprendizaje compartido.

En este sentido se inició un recorrido que hace falta profundizar para mejorar las condiciones institucionales que sostengan instancias de encuentro, planificación conjunta y comunicación eficaz entre todos los actores que participan de los diversos programas – *Programa Tutorías en el Liceo*, *Programa Parejas pedagógicas en 2° año*, *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*, *Programa Trayectorias en el Liceo*, *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar* – y el trabajo en equipo docente en las reuniones de curso.

En concordancia con estas líneas, se desplegaron acciones desde las distintas Secciones y Departamentos²⁸ del colegio que apuntaron a fortalecer el trabajo con la heterogeneidad: ateneos, seminarios internos de presentación de propuestas áulicas, conformación de blogs, renovación del material didáctico²⁹, revistas digitales³⁰, visibilizando así las experiencias que se ensayan continuamente en nuestras aulas.

Por su parte, a partir de 2015, la continuidad de la publicación digital “*Hilvanando Experiencias*”³¹ multiplicó a través de este formato su potencial como espacio para aprender, pensarnos y reconocernos como comunidad que sigue apostando a la enseñanza en la diversidad. Tal como expresáramos en la nota editorial de 2016, esta publicación “se propone visibilizar, poner a disposición y valorar la tarea cotidiana que desplegamos los docentes (...) Esto es, en definitiva, considerar la singularidad de cada estudiante, lo cual asume el desafío de (re)pensar la diversidad inherente a los grupos que habitan y habitaron las aulas como condición para el desarrollo de prácticas de enseñanza justas y equitativas. Este recorrido nos convoca a trabajar con la heterogeneidad, a diversificar propuestas de enseñanza y

²⁷“Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje reducen el tradicional aislamiento del profesorado, incrementan el compromiso con la misión y las metas de la escuela, generan una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes poderosos que ayudan a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula” (Krichesky y Murillo Torrecilla, 2011:78).

²⁸Entre otras acciones se gestionó, al inicio de la gestión, la jornada-taller *El aula y las vinculaciones entre las Ciencias Exactas y Naturales*, donde se problematizaron los desafíos de enseñar estas ciencias experimentales, despertar vocaciones científicas con la mirada puesta en el presente del aula y en el futuro de los estudiantes. Estuvieron presentes las expositoras invitadas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación V. Grimaldi, L. Lapasta y C. Wainmaier, y la coordinación de la actividad estuvo a cargo de las Jefas de Sección del Departamento. Al mismo tiempo se acordó con la sección de Matemática un asesoramiento didáctico a cargo de V. Grimaldi donde se trabajó la articulación con la primaria y la revisión colectiva del material didáctico para 1° año.

²⁹Es importante destacar la creación colectiva de un manual para los estudiantes, *LiceoManie*, por parte de las docentes de la Sección Francés, coordinados por la Jefa de Sección.

³⁰Tal es el caso de “*Pensando al Filo*”, publicación digital de los docentes de la Sección de Filosofía, Lógica y Psicología del Liceo Víctor Mercante, que ha publicado ya siete ediciones desde el año 2007 en adelante. http://www.lvm.unlp.edu.ar/revista_pensando_al_filo

³¹Miranda, J (2013). “*Hilvanando Experiencias*”. Registro documental en publicación digital, Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

a hacer más inclusivas nuestras prácticas docentes, sin renunciar con ello a los aprendizajes que conforman una base común de saberes a los que todos tienen derecho”³².

En esta misma línea y para acompañar a los docentes se ofrecieron los talleres *Hacia prácticas alternativas de evaluación y Construyendo estrategias de enseñanza para nuevos escenarios educativos*, como instancias de reflexión y de diseño de prácticas de enseñanza y de evaluación desde el enfoque didáctico de aula heterogénea, permitiendo a los participantes poner en común inquietudes, desafíos y expectativas vinculadas a la educación de los jóvenes, a la vez que habilitando espacios de diálogo interdisciplinario con otros colegas³³.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar realizando reuniones de curso por nivel como espacios de encuentro para el trabajo colaborativo entre los docentes.
- Seguir gestionando las condiciones institucionales que sostengan instancias de encuentro, planificación conjunta y comunicación eficaz entre todos los actores que participan de los diversos programas vigentes y el equipo docente de cada curso.
- Continuar propiciando instancias de difusión y de elaboración de material didáctico dentro del enfoque de aula heterogénea a partir del acuerdo con los Jefes de Sección y de Departamento.
- Continuar con el desarrollo de los talleres *Hacia prácticas alternativas de evaluación y Construyendo estrategias de enseñanza para nuevos escenarios educativos* al tiempo que visibilizar sus producciones a través de jornadas institucionales y de su publicación en “*Hilvanando Experiencias*”.
- Continuar con la publicación “*Hilvanando experiencias*” conformando un equipo editorial interdisciplinario y que convoque a un conjunto de especialistas como evaluadores. Se prevé que pueda alojar diversas secciones, que instale debates, que publique entrevistas y que difunda reseñas críticas de bibliografía relativa a la educación secundaria y sus desafíos.

Programa Parejas Pedagógicas en 2° año

En la línea del trabajo con la heterogeneidad, y para fortalecer las prácticas sustentadas en una tarea cooperativa y colaborativa de los docentes, se ha implementado, a modo experimental para 2° año, la modalidad de enseñanza en pareja pedagógica. Dicha propuesta, el *Programa de Parejas Pedagógicas en 2° año*, da continuidad al dispositivo areal de primer año frente a la fragmentación del diseño curricular y a las dificultades observadas por diversos actores en la gestión del aula como caracterización del nivel³⁴. La presencia de otro docente en el curso respondería a la especificidad de

³²*Hilvanando Experiencias*, Edición 2016. Liceo Víctor Mercante. UNLP. Publicación en línea. <http://www.youblisher.com/p/1570130-Hilvanando-Experiencias-1/>

³³En tal dirección, el taller *Hacia prácticas alternativas de evaluación* que reconoce sucesivas ediciones desde el año 2012, se articuló a partir del año 2016 con el taller *Construyendo estrategias de enseñanza para nuevos escenarios educativos* desarrollado durante el primer semestre, estableciendo de este modo un trayecto de formación horizontal con el propósito de colaborar en la configuración de escenarios de enseñanza que ofrezcan experiencias didácticas diversas e inéditas en consonancia con el mandato de innovación del colegio

³⁴Documento Institucional *Programa de Parejas Pedagógicas en 2° año*. Liceo Víctor Mercante Universidad Nacional de La Plata. Año 2017.

las asignaturas y contribuiría a la tarea de generar situaciones favorables, diversificadas, variadas, estimulantes, intelectualmente activas que potencien el deseo de aprender (Merieu, 2007). Las materias involucradas en esta experiencia son: Matemática, Lengua y Literatura, Física, Química y Biología³⁵.

Creemos que “la pareja pedagógica permite, entre otras acciones, atender al dispositivo del aula heterogénea, colaborar en la planificación de actividades que reconozcan trayectorias diversas, facilitar situaciones de reagrupamientos flexibles, contribuir con las tareas de apoyo y fortalecimiento de proyectos dentro del aula, favorecer la vinculación con los Espacios de Apoyo Disciplinar, con el tutor y con la encargada de nivel para el seguimiento y la evaluación de la trayectoria de los estudiantes”³⁶.

En las reuniones de implementación de este dispositivo, coordinadas por Secretaría Académica, todos los profesores que participan de la experiencia valoraron positivamente la oportunidad de contar con la presencia simultánea de un par en el aula en lo que hace al trabajo *con* otro. Enseñar simultánea y colaborativamente con un colega es vivenciado como una experiencia enriquecedora que contrasta con el trabajo solitario al que se está habituado³⁷.

En palabras de los docentes³⁸, el trabajo en parejas pedagógicas genera un escenario de enseñanza y de aprendizaje más potente en el aula que favorece poder dar respuestas a la diversidad y que posibilita una mayor atención al aprendizaje de los estudiantes. A su vez, habilita a aprender entre colegas, no sólo cuando comparten sus saberes, prácticas y experiencias, sino también cuando realizan devoluciones sobre los propios o planifican y construyen en colaboración.

En esta etapa inicial de implementación, se propuso a cada pareja elaborar un primer registro de la experiencia en formato de narrativa pedagógica con el objetivo de reconstruir y socializar las distintas prácticas implementadas, continuar estimulando escenarios de trabajo en equipo y visibilizar las propuestas innovadoras que se están ensayando. En la evaluación de esta primera etapa, también se incluirá la realización de encuestas a profesores y estudiantes.

³⁵Se implementó designando a un profesor por curso para oficiar de pareja pedagógica, con una carga semanal de 2 horas cátedra. En las otras materias del nivel se propuso trabajar de modo rotativo con el Ayudante o con el Jefe de Departamento o Sección. Ver Documento Institucional *Programa de Parejas pedagógicas en 2° año*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2017.

³⁶Documento Institucional *Programa de Parejas pedagógicas en 2° año*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2017.

³⁷En los casos en que fue posible, las parejas pedagógicas se conformaron con la presencia del docente que acompañó al grupo en 1° año. Esta situación fue ponderada positivamente, en tanto facilita una mayor articulación entre 1° y 2° año, en términos de qué es lo que efectivamente se ha enseñado, permite a los docentes contar con más elementos para evaluar la trayectoria de cada estudiante y del grupo en su totalidad y colabora, de este modo, en el diseño de intervenciones pedagógico-didácticas que ofrecen ayudas situadas y oportunas para la mejora de los aprendizajes. Respecto a las tareas que asume cada miembro de la pareja se han tomado diversas decisiones. Mientras algunas parejas se “reparten” los contenidos a enseñar y/o actividades a coordinar; en otras, el diseño de actividades, el abordaje de temas dentro y fuera del aula y la posibilidad de escenarios de reagrupamiento cambiantes se asumen como tarea conjunta y, en la práctica, se desarrollan de un modo complementario. La presencia de otro docente en el espacio del laboratorio, por ejemplo, es reconocida como alentadora para estimular ámbitos de experimentación en un clima de trabajo más ameno y confiable. En relación a las dinámicas grupales que se plantean, se menciona como criterio de demarcación de tareas la atención a determinado subgrupo de estudiantes que, por distintas razones, requieren de un trabajo más personalizado, escenarios de retroalimentación situados y/o de actividades de profundización para aquellos que lo requieran. También se refiere la implementación de actividades lúdicas como estrategias que es posible ensayar con otro dentro del aula.

³⁸Primer registro documental de los docentes que participan de la experiencia.

Asimismo, nos proponemos fortalecer el impacto de la propuesta a partir de espacios institucionales que habiliten una mayor articulación con los tutores y con los profesores de los Espacios de Apoyo Disciplinar como así también avanzar en la construcción de acuerdos.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al *Programa Parejas Pedagógicas en 2° año*.
- Profundizar el trabajo colaborativo que permita avanzar, en una primera etapa, en la construcción de acuerdos respecto a metas de aprendizaje para el nivel, en articulación con primer año.

V.1.1.2. El pasaje de la educación primaria a la educación secundaria: formar estudiantes trabajando en la heterogeneidad

“En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de conocer el mundo.”

Camus, 1994

“Todas las éticas de la hospitalidad no son las mismas, sin duda, pero no hay cultura ni vínculo social sin un principio de hospitalidad.”

Derrida, 1997

Decíamos “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” (PAyG 2014-2018:15). A pesar de los esfuerzos que diariamente diferentes actores dentro de la institución realizan, muchos son los desafíos que enfrentan nuestros estudiantes en la transición de la educación primaria a la secundaria.

Los desajustes no sólo se producen entre la metodología y los saberes escolares que caracterizan ambos niveles, sino también entre las representaciones que construye la cultura escolar y aquellas identidades que se construyen desde las nuevas culturas juveniles (Falconi, 2004).

“Así, y con frecuencia, las representaciones acerca de lo que un estudiante de escuela secundaria debería ya saber y saber hacer, esto es, las representaciones acerca de un oficio que se considera debiera ya estar plenamente aprendido, entran en tensión con los desempeños académicos de estos “nuevos sujetos sociales que llegan a las escuelas de la mano de la obligatoriedad escolar” (Uanini y Martino, 2010: 73).³⁹”

³⁹Citado en Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba (2014) “*Algunas consideraciones sobre el “Oficio de Alumno”*”.

El escenario es complejo y nos convoca a un trabajo institucional que permita re(inventar) las prácticas docentes y habilite nuevas formas de acompañar la trayectoria de los estudiantes por el nivel⁴⁰. Debemos reconocer inicialmente que aquello que se denomina “alumno” es una construcción histórica que siempre es en relación con *otros*, situada desde el dispositivo escolar y en íntima relación con las expectativas de los docentes⁴¹.

Nos parece que un eje central del nivel de 1° año que atienda los desajustes y las tensiones explicitados consiste en preguntarnos sobre las condiciones pedagógicas que permitan a los jóvenes constituirse como estudiantes⁴².

Se trata de un doble desafío, hacer que los saberes escolares no sean solamente utilidades escolares sino herramientas de formación y emancipación de los ciudadanos (Merieu, 2013) y poner en discusión qué necesita saber y aprender un sujeto para constituirse en estudiante, en sujeto de aprendizaje.

En tanto anclajes y referencias que permitan a los ingresantes transitar el nivel generando escenarios de aprendizaje más amables y potentes - a partir de la escucha y de la demanda de todos los actores del nivel-, nos proponemos, como proyecto institucional para 1° año, promover la enseñanza de saberes estructurados en tres ejes transversales: saberes relativos a la inscripción institucional de los estudiantes; saberes relativos a la convivencia y a la participación institucional y democrática y, por último, saberes relativos a las actividades pedagógicas y académicas.

El primer eje enunciado - saberes relativos a la inscripción institucional de los estudiantes-, remite especialmente a la convocatoria que se viene desarrollando desde el proyecto pedagógico de la Materia Psicología Evolutiva. Recuperando palabras de Giacomín (2017), “*Pasar la posta* como proyecto es la creación de *un espacio*. Espacio nexa entre los/las jóvenes de 6° y los/las de 1° año. Espacio de transiciones recíprocas que consiste en el encuentro entre aquellos que egresan y quienes ingresan al colegio. Espacio de encuentro de subjetividades que son conmovidas al trabajo psíquico. Espacio que es único cada año porque está teñido de las características de quienes participan cada vez. Espacio de elaboración de los miedos y las ansiedades de quienes ingresan. Espacio donde la historia vivida en el Liceo para quien ha cumplido su trayectoria escolar se revisita en una hora, hora terapéutica que marca el inicio de la partida. El alumno nuevo ya ha sido sorteado y está sentado allí

⁴⁰“Los jóvenes que asisten hoy a la escuela secundaria lo hacen ejerciendo sus derechos, no desde una posición de privilegio o haciendo uso de alguna ventaja. Sin embargo, este mandato de inclusión convive con un contexto altamente desigual y excluyente. La actual condición de alumno no puede ser mirada sin tener en cuenta las condiciones materiales de vida de los sujetos que asisten a las instituciones escolares” (Linares, C. y otros, 2007:11).

⁴¹Sin negar la existencia de factores estructurales que influyen y condicionan las prácticas pedagógicas (...) “las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos (...) Esto nos lleva a pensar que los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos que, a su vez, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula (Bourdieu y Saint Martín, 1975). Toda clasificación, por tanto, no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa; esto es, un resultado esperado. A su vez, la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros” (Kaplan, 2008:25-26).

⁴²Como sabemos, los jóvenes no devienen espontáneamente alumnos. Consideramos que esta experiencia, que aspira a ser profunda y transformadora, constituye una obligación de la escuela y un derecho de los estudiantes. “Derecho de los propios alumnos para apropiarse de los bienes simbólicos y materiales de la sociedad. Derecho a la obtención de algo más que herramientas para hacer y adaptarse, derecho a aprendizajes valiosos y significativos, actualizados, y que estén fundados en la democracia y en una ampliación del concepto de ciudadanía” (Linares, C. y otros, 2007:15).

frente al que le cede su lugar, dejando en nuevas manos aquello que tanto ha amado y se lleva en lo más profundo de su subjetividad, su querido Liceo”⁴³.

El segundo eje enunciado – saberes relativos a la convivencia y a la participación institucional y democrática – se pone en marcha durante los primeros días de marzo y antes del inicio del ciclo lectivo con el resto de los niveles pero, en su carácter de transversal, continuará abordándose todo el año. En este caso particular, nos referimos a un segundo momento de reconocimiento de la institución a los estudiantes ingresantes a 1° año a través de las “*Jornadas de Convivencia Escolar. Encontrarnos en el Liceo. Seis años de convivencia compartida*”⁴⁴.

El tercer eje mencionado supone el desafío de abordar las condiciones pedagógicas y académicas de los estudiantes ingresantes para potenciar la posibilidad de atender a la diversidad de trayectorias escolares favoreciendo de este modo el pasaje de la educación primaria a la secundaria. Es así que nos proponemos inicialmente extender la modalidad de enseñanza en parejas pedagógicas en las materias de Lengua y Literatura y de Matemática lo que vendría a sumarse a la modalidad ya existente en las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales.

En esta misma línea, el espacio de la materia Orientación Escolar⁴⁵ promoverá, a partir de la reorganización de los contenidos curriculares, la formación de una comunidad de aprendizaje para la construcción de ciudadanía.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar desarrollando el Proyecto *Pasar la Posta* como primera inscripción institucional de los estudiantes incorporando un soporte digital de presentación institucional que permita a los jóvenes iniciar la construcción de su recorrido, a modo de hoja de ruta, dentro del Liceo.
- Continuar desarrollando las *Jornadas Institucionales de Convivencia* como instancias de recibimiento y de alojamiento de los estudiantes que permitan pensar y construir convivencia en la escuela.
- Fortalecer el espacio de Orientación Escolar a partir de jornadas que visibilicen la experiencia de participar de una comunidad de aprendizaje como ejercicio de construcción, de pensamiento y de ciudadanía.
- Profundizar y coordinar las intervenciones que devengan a partir de la configuración de problemáticas, algunos de cuyos síntomas son las inasistencias, el consumo desordenado de las viandas, el uso de los espacios públicos, los conflictos en las redes, entre otros.

⁴³Giacomín, A. (2017). “Pasar la Posta” Proyecto pedagógico de la materia optativa Psicología Evolutiva de 6º año. Orientación en Ciencias Sociales. Liceo Víctor Mercante. UNLP. El espacio de encuentro entre los estudiantes que egresan y los estudiantes ingresantes se realiza en el mes de noviembre de cada año luego de producido el sorteo de vacantes.

⁴⁴En estos encuentros los estudiantes van tomando contacto con el resto de los actores institucionales: directivos, preceptores, profesores, integrantes del Departamento de Orientación Educativa, integrantes del Centro de Estudiantes del Liceo y trabajadores no docentes para empezar a transitar seis años de convivencia compartida en la escuela. Las jornadas buscan posibilitar un espacio y un tiempo para dar la bienvenida, para empezar a habitar la escuela y para el reconocimiento de la institución y de los actores antes mencionados como así también para habilitar momentos de reflexión en torno a la convivencia como proceso de construcción colectiva.

⁴⁵Ver Apartado V.1.4. Plan de Estudios.

- Favorecer las reuniones regulares de curso a partir de otorgar una hora rotativa por bimestre a los profesores de cada división con el fin de propiciar espacios de evaluación y de seguimiento de las trayectorias de los estudiantes.
- Gestionar las condiciones institucionales para promover la elaboración de proyectos en cada uno de los tres ejes transversales enunciados - saberes institucionales, saberes relativos a la convivencia y saberes académico-pedagógicos - que pongan en diálogo la cultura escolar con las culturas juveniles, que permitan la apropiación de estrategias para organizar el tiempo de estudio, que den continuidad a las tareas escolares, que fortalezcan destrezas metacognitivas para identificar dificultades y que reconozcan referentes para solicitar ayuda. Proyectos que contemplen que la autonomía se enseña a partir de una pedagogía de la elección (Merieu, 2013).⁴⁶
- Implementar, a modo experimental para 1° año, la modalidad de enseñanza en pareja pedagógica en las materias de Lengua y Literatura y de Matemática, que se sumarán a la modalidad ya existente en las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en el nivel.

V.1.1.3. Dispositivos de apoyo y de acompañamiento

“Buscamos las condiciones de posibilidad de ese mundo común entre nosotros y con los “recién llegados” en el lugar “en común” que es la escuela (...) Común en este sentido, y en esta preocupación, no significa “uniforme”, sino “posible”, “abierto”, “para todos”, algo para probar, para cultivar y para construir como tal.”

Cornu, 2008

A partir de junio de 2014 se inició un proceso de revisión de los dispositivos de acompañamiento que fueron conformando una serie de propuestas para sostener la escolaridad de los estudiantes del Liceo en consonancia con los objetivos planteados en el PAyG 2014-2018.

En esta línea fueron creados durante la actual gestión el *Programa de Tutorías en el Liceo* y el *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar*. A su vez, se comenzó a llevar a cabo un trabajo sostenido en la promoción de los Espacios de Apoyo Disciplinar desde escenarios situados como así también una serie de acciones de acompañamiento a los estudiantes recursantes de nivel de la Educación Secundaria Básica.

Sobre el Programa Tutorías en el Liceo

El *Programa Tutorías en el Liceo* se diseñó retomando las preocupaciones, dificultades y propuestas transitadas por un equipo docente conformado a partir del *Programa de Apoyo y Seguimiento de 2° año*⁴⁷ contando como antecedente con la experiencia realizada en 2013 - *Experiencia Piloto: Tutorías*

⁴⁶Una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida, de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas" (Merieu, 2011:5)

⁴⁷Este programa se desarrolló durante la gestión de la profesora Semplici. Ver Documento Institucional *Programa de Apoyo y Seguimiento Académico 2° año*. Período 2010-2014.

para alumnos de 2º año en riesgo académico-. Convocados a una instancia de formación y revisión del programa desarrollada entre octubre y noviembre de 2014, el equipo docente participó en la reescritura y en la adecuación del mismo a partir de los lineamientos establecidos en el PAYG 2014-2018 y coordinados por Secretaría Académica⁴⁸.

Se propuso, entonces, un tutor con perfil docente que pudiera vincularse con todos los estudiantes del curso y que estuviese dispuesto a articular con los otros sujetos involucrados en el acompañamiento de las trayectorias de 2º y de 3º año (preceptores, profesores de los apoyos disciplinares y referentes del Departamento de Orientación Educativa), que mirara a los estudiantes y a los recursos disponibles de la institución como ayudas para acompañarlos en su escolaridad al tiempo que humanizara la mirada sobre la experiencia escolar.⁴⁹

Por lo tanto, esto implicó abandonar una mirada que asignaba déficits a algunos estudiantes para explorar otros modos de acompañar y de ayudar a los jóvenes en su escolaridad -dentro y fuera del aula, de manera grupal e individual-, en sus aprendizajes y en sus historias escolares, desde una perspectiva de reconocimiento de las diferencias y que considera a su vez a las trayectorias de los estudiantes como contingentes y diversas.

La implementación del *Programa de Tutorías en el Liceo* desde el año 2015 hasta la fecha permitió que se consolidara un colectivo docente de diez tutores, que inicialmente se agrupó en parejas para 2º año, extendiéndose a 3º año a partir de 2016, alcanzando finalmente la estructura de un tutor por curso en ambos niveles acompañados a su vez por una asesora pedagógica y coordinados por Secretaría Académica.

Fue así que a lo largo de estos años se fortaleció un trabajo en equipo con los referentes de cada nivel -preceptores, encargadas de nivel del DOE, profesores del curso y profesores de los espacios de apoyo disciplinares- en la planificación e implementación de acciones de acompañamiento grupal e individual.⁵⁰

⁴⁸“Concretamente (...) estas adecuaciones consistieron en un cambio de propósitos, contenidos y destinatarios del anterior programa a partir del reemplazo del "profesor de Apoyo B o especial" por la figura del tutor. Este nuevo actor que irrumpe en el escenario de 2º año deja de ofrecer clases de apoyo de cada asignatura a contraturno para un grupo reducido de alumnos identificados con dificultades de adaptación a la vida escolar, y pasa a formar parte de un equipo interdisciplinario de trabajo que, sumándose a aquellos sujetos implicados en la ayuda y acompañamiento de cada curso (preceptores, Departamento de Orientación Educativa, profesores de cada asignatura, profesores de los respectivos apoyos), contribuiría a la construcción de una mirada integral sobre los estudiantes, sus experiencias y sus problemáticas en el tránsito por el nivel”. Documento Institucional *Programa Tutorías en el Liceo* para estudiantes de 2º y de 3º año. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2016.

⁴⁹Documento Institucional *Programa Tutorías en el Liceo* para estudiantes de 2º y de 3º año. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2016.

⁵⁰Sobre las actividades de acompañamiento y reflexión sobre la escolaridad, los tutores avanzaron centralmente en dos ejes; por un lado, en estrategias para el estudio de los estudiantes y en la organización de sus tiempos (especialmente para el abordaje de las instancias de evaluación); y por el otro, en la comunicación y convivencia entre los estudiantes y con sus docentes. Asimismo fueron trabajadas temáticas tales como la dificultad de atención y concentración en el aula, el uso del celular en clase, la falta de cumplimiento en la entrega de las tareas requeridas, entre otras.

Con el fin de promover la integración, se propuso un trabajo colaborativo entre los y las estudiantes para la elaboración de alguna producción colectiva y que involucrara a las distintas disciplinas escolares, a los preceptores y al Departamento de Orientación Educativa. En esta dirección, algunos cursos también se encuentran participando de los proyectos de extensión que están llevándose a cabo en el colegio.

También fueron incluidas en la planificación tutorial el seguimiento y la articulación con aquellos estudiantes que adeudaban materias previas o que se encontraban en mayor riesgo académico.

El aporte del *Programa de Tutorías en el Liceo* para la construcción de información acerca de las dificultades de tránsito por los niveles⁵¹ ha posibilitado la toma fundamentada de decisiones institucionales como la creación del *Programa Parejas Pedagógicas en 2° año* al que nos refiriéramos anteriormente, entre otras líneas de acción desarrolladas.

Durante el presente ciclo lectivo se podrá evaluar de qué manera se produjo el pasaje de un equipo de tutores de 2° a 3° año junto con la encargada de nivel del Departamento de Orientación Educativa, como estrategia coordinada de seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. De igual modo, también se podrá analizar qué escenarios se han ido configurando en los casos de tutores que se transformaron en profesores de cursos tutoriados.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al *Programa Tutorías en el Liceo* tanto en 2° como en 3° año tal como ha venido desarrollándose en el presente ciclo lectivo.
- Gestionar instancias de formación y de reflexión que comprendan, entre otras acciones, espacios de capacitación y de diálogo con otras experiencias tutoriales universitarias de grado y de pregrado.
- Propiciar la participación en la publicación del Liceo “*Hilvanando experiencias*” a partir del relato de experiencias de acompañamiento tutorial.
- Extender el *Programa Tutorías en el Liceo* a 4° año, atendiendo a las características y a las dificultades del pasaje de la Educación Secundaria Básica a la Educación Secundaria Superior con el fin de facilitar la articulación entre ambos ciclos⁵², acompañar a los estudiantes en la lectura del diseño curricular del nivel y fortalecer su autonomía.

Sobre la promoción de los Espacios de Apoyo Disciplinar desde escenarios situados

En diálogo y en articulación con la propuesta tutorial a la que refiriéramos, se ha trabajado además para fortalecer y jerarquizar los *Espacios de Apoyo Disciplinar*.

Así, se gestionaron junto con los ayudantes y jefes departamentales y de sección, una serie de instancias dentro del calendario escolar para reforzar variadas modalidades de acompañamiento desde los respectivos Espacios de Apoyo Disciplinar - anuales, de materias previas sin promoción, en diciembre y en febrero en todos los niveles, entre otras-.

⁵¹En el caso de 2° año, se mantienen las caracterizaciones de las dificultades del nivel en cuanto a la complejización respecto a 1° año (persisten dificultades de comunicación con algunos profesores, de comprensión de algunos de los temas, de organización de sus tiempos para el estudio), a las dificultades para lograr climas de estudio sostenido dentro de los cursos y al cumplimiento de acuerdos de convivencia. Seguimos entendiendo al nivel como de transición entre el estudiante autónomo esperado por la institución y los procesos de aprendizaje y desarrollo propios de la edad, es por ello que resulta central el acompañamiento, apoyo, orientación y asistencia de los adultos en su organización, percepción e inserción como estudiantes secundarios. Ver. Informe *Programa Tutorías en el Liceo*. Año 2016.

Documento Institucional *Programa Tutorías en el Liceo* para estudiantes de 2° y de 3° año. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2016.

⁵²Durante 2016 se ensayaron diversas estrategias para establecer puentes con 4° año que podrían profundizarse a partir de la presencia de tutores en ambos niveles.

En esta misma línea, se ensayó la organización de encuentros con temario en el apoyo de materias previas, la ejercitación a partir de simulacros de examen y, en algunas secciones, la acreditación de contenidos en espacios de apoyo en articulación con el profesor del curso. Al mismo tiempo, se reforzó el trabajo con los estudiantes y con sus familias, apuntando a un seguimiento de la asistencia con el acompañamiento de los preceptores y de la encargada de nivel.

Por otro lado, durante el presente ciclo lectivo y en forma experimental para 2° año, se gestionaron escenarios de apoyo personalizado en el acompañamiento de algunas trayectorias escolares, sincronizados con el horario de clase, a partir del compromiso de ayudantes departamentales y tutores y de la construcción de logros de aprendizaje y contenidos mínimos acordados con los profesores de cada curso.

Estas acciones, asimismo, han dado continuidad a las propuestas implementadas en torno al acompañamiento de estudiantes recursantes en la Educación Secundaria Básica. Se partió de reconocer que la situación de tener que volver a transitar un nivel responde a una complejidad y a una diversidad de situaciones que no se ajustan a análisis unicastales, reduccionistas. Por ello, tutores, encargados de nivel y preceptores han trabajado construyendo estrategias de acompañamiento con una mirada atenta e integral que articula acciones puntuales y situadas entendiendo que es importante generar escenarios que habiliten una mejora.

Podemos afirmar, entonces, que todas estas acciones desarrolladas aseguraron, durante el ciclo lectivo 2016, la continuidad de las trayectorias escolares de siete estudiantes recursantes de 1° año y de catorce estudiantes que se encontraban en igual situación en 2° año⁵³.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al conjunto de estrategias y acciones de acompañamiento que se desarrollan en los *Espacios de Apoyo Disciplinar*, en los distintos momentos del calendario escolar.
- Fortalecer la función didáctico pedagógica del profesor de apoyo disciplinar gestionando espacios de diálogo y de reflexión interdepartamental como parte de las acciones de revisión de las ayudas académicas.

Sobre el Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar

A fines del año 2014 se diseñó y se comenzó a implementar el *Programa de Acompañamiento Domiciliario*⁵⁴ para la Inclusión Escolar, destinado a estudiantes del Liceo que por motivos de salud u otras circunstancias de vulnerabilidad social, no asistían regularmente a la escuela⁵⁵. Nos referimos a

⁵³En comparación con el ciclo lectivo 2015, 17 estudiantes de la Educación Secundaria Básica debieron irse de la escuela por segunda repitencia. Se trata del 3.8% de la matrícula de la ESB. El análisis de los datos reconoce a 2° año como el nivel más sensible. Las acciones de seguimiento y la información aportada por el trabajo de los tutores confirman entonces nuestra hipótesis respecto a la fragilidad de las trayectorias escolares de los estudiantes que recursan.

⁵⁴El programa reconoce como antecedentes la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la Modalidad Domiciliaria (artículos 17, 60 y 61), las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 164/11 y N° 202/13 y el Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas públicas de Uruguay, entre otros.

⁵⁵Compartimos con Terigi y con Jacinto que el ausentismo configura una problemática compleja y multicausal que debe problematizarse a fin de generar estrategias institucionales que garanticen aprendizajes en escenarios discontinuos (Jacinto, Terigi, 2007).

jóvenes comprendidos en un contexto que requiriera transitoriamente un acompañamiento escolar domiciliario.

Este programa se propuso el acompañamiento domiciliario⁵⁶ como una estrategia, necesariamente acompañada por otras acciones -flexibilización de los tiempos, selección conjunta con el estudiante de materias a acreditar en forma presencial, seguimiento en encuentros periódicos de la encargada de nivel, disposición de horarios de consulta y apoyo para orientarlo antes de las mesas examinadoras- y por acuerdos entre la escuela, el estudiante y su familia con el fin de regularizar su trayectoria escolar y de esa manera, contribuir a su reinserción escolar.

A su vez, y a partir de encuentros de reflexión y de evaluación del dispositivo que reunieron a los preceptores - actores clave que actuaron de nexo entre los estudiantes, sus familias y la escuela-, los miembros del Departamento de Orientación Educativa y de la Secretaría Académica, se configuraron los desafíos, las críticas y las tensiones que enfrentaba el programa en su implementación.

En primer lugar, el desafío de construir y fortalecer el trabajo en equipo, coordinado y con reuniones periódicas que acompañara la labor del preceptor en domicilio. Es necesario sostener un espacio de reflexión y de escucha que permita encuadrar conjuntamente la intervención en el contexto de situaciones familiares complejas.

Por otra parte, se requiere abordar la articulación institucional entre el programa y los profesores del curso, construyendo conjuntamente herramientas de registro del trabajo escolar en domicilio que permitan dar cuenta de las expectativas de logro y de los indicadores de avance en diálogo con el aula, con las propuestas de evaluación y con la acreditación de aprendizajes.

Por último, la necesidad de visibilizar la problemática de las inasistencias. En coherencia con asumir plenamente el derecho a la educación “(...) entendemos el ausentismo como un síntoma que requiere ser desnaturalizado y atendido para pensar las necesidades educativas de cada estudiante y prevenir su encadenamiento causal con la repetición y el abandono”⁵⁷. Asumir la emergencia de esta problemática requiere una reflexión colectiva de su impacto en la ESB y en la ESS. Hemos comprobado que su resolución no depende exclusivamente de una cuestión normativa -la experiencia vital de algunas familias no puede garantizar su cumplimiento-, antes bien nos interpela como institución para potenciar, a partir de un conjunto de estrategias, el sentido de lo escolar⁵⁸.

Por otro lado, durante estos encuentros de reflexión y de evaluación, se han señalado como aportes, además de aquellos indicadores de avance académicos en la trayectoria de los estudiantes incluidos en el programa, un mayor conocimiento de las dificultades que atraviesan algunos de los alumnos⁵⁹ y la

⁵⁶El Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar consistía en la presencia semanal de un preceptor en el domicilio con el objetivo de organizar un espacio que restituyera lo escolar en el hogar del estudiante.

⁵⁷Documento Institucional, *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar*, Liceo Víctor Mercante. Año 2014.

⁵⁸“Según surge de los estudios, no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad; se falta por desinterés, en el marco de una relación flexible con la escuela signada por inasistencias esporádicas pero numerosas, que afectan la continuidad de la experiencia educativa”(Terigi y Jacinto, 2007:99).

⁵⁹“El consumo, la violencia entre pares, el rechazo por la escuela, forman parte de un universo de prácticas que trabajamos (...) Trabajamos intentando identificar y potenciar en ellos códigos grupales capaces de habilitar prácticas solidarias,

construcción de un lazo de confianza y cercanía entre la familia y la escuela. Los actores institucionales que participaron de esta experiencia, especialmente los preceptores y los miembros del Departamento de Orientación Educativa, dieron cuenta de un compromiso y de una implicación afectiva en la tarea sin la cual no hubiera sido posible el logro de los objetivos propuestos.

Así, desde el año 2015 hasta la fecha, doce estudiantes han formado parte del *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar*, ocho de los cuales continúan su trayectoria en la escuela a lo que se suma una estudiante egresada.

Es interesante destacar que recientemente, y ante diversas situaciones de salud que están indicando cambios en las subjetividades de los adolescentes⁶⁰, se han desplegado acciones dentro de este programa que han garantizado la escolaridad a estudiantes con imposibilidad de concurrir a clases. Esto implicó la implementación de propuestas de seguimiento escolar domiciliario acorde a las problemáticas subjetivas en juego, en un trabajo interdisciplinario, en equipo y en red con los profesionales tratantes, con la Dirección de Salud de la UNLP y, en ocasiones, con la Dirección de Niñez de la Municipalidad de La Plata.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al *Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar* por constituir un dispositivo que permite acompañar trayectorias discontinuas y vulnerables.
- Fortalecer la articulación entre los actores que intervienen en el programa a partir de reuniones de equipo periódicas, asegurando así las mejoras que el programa requiere.

afectivas, de reconocimiento del otro, valorando la amistad sobre aquello que se supone que alguien debe hacer para “ser parte”. (Aprea, I. Informe de Acompañamiento, 2016:2)

⁶⁰Al respecto, y como material de orientación, es posible consultar la Comunicación Conjunta 4/16 “*Políticas públicas de inclusión: Trayectorias Escolares, abordaje y orientaciones para definir las propuestas de atención domiciliaria en las infancias y las juventudes en situaciones de salud mental en el campo educativo*”. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, 2016.

V.1.2. Innovaciones en el formato escolar

“Cada una de las instituciones de pregrado enfrenta el desafío pedagógico de la inclusión con calidad académica, desarrollando políticas educativas que partiendo del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, garantizan el acceso, la continuidad escolar y el egreso así como las condiciones pedagógicas, materiales y vinculares que hacen a la trayectoria por la escuela. La inclusión implica atender a la diversidad que genera el ingreso por sorteo a través de diversas y específicas estrategias de permanencia y egreso.”

Tauber, 2017⁶¹

Como hemos venido planteando, tanto en el PAyG 2014-2018 como en esta nueva presentación, el desafío ha sido y es generar nuevos escenarios y dispositivos que propongan otras relaciones con lo curricular porque reconocemos, entre otras cuestiones y en palabras de Terigi (2010) la tensión entre las trayectorias teóricas, los recorridos esperados y las trayectorias reales; los desfases temporales, el ausentismo, las relaciones de baja intensidad con lo escolar, el abandono.

Estos escenarios y dispositivos a los que aludiéramos, y que han estado vinculados directamente con las innovaciones en el formato escolar, han tomado forma en dos programas institucionales: el Programa de *Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* y el Programa *Trayectorias en el Liceo*. Los programas supusieron habilitar trayectos personalizados de cursada y de aprobación por asignatura lo que ha permitido a los estudiantes que han venido cursándolos, no sólo acreditar aprendizajes en la mayoría de los casos, sino también un seguimiento y un acompañamiento por parte de sus docentes que, por la proximidad vincular, han fortalecido su autoestima y la confianza en sus posibilidades.

Sobre el Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora

Uno de esos dispositivos a los que hiciéramos referencia lo ha constituido el *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* que responde de forma innovadora a la acreditación de materias previas, asumiendo la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de las mismas.

La propuesta reconoce que los alumnos con materias previas han construido una serie de saberes y de experiencias de aprendizaje acerca de la/s materia/s en cuestión, puesto que a lo largo del año, y/o en sucesivos intentos, han abordado total o parcialmente los contenidos. Supone entonces que repetir las estrategias de enseñanza ya desarrolladas en el aula, ofreciendo las mismas condiciones para aprender a los estudiantes que cursan el programa, no se presenta como la respuesta más eficaz y puede promover “una actitud derrotista que avala a los propios estudiantes a retirarse de situaciones de aprendizaje” (Capelletti, 2014:68).

⁶¹Tauber, F. (2016). *Pensar la Universidad. Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, 2018-2022*. La Plata, Publicación Institucional de la UNLP.

En otras palabras, este programa habilitaría la posibilidad de (re)crear escenarios, reinventar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, instrumentos y funciones de la evaluación, reconociendo que es valioso ofrecer otros recorridos posibles más allá de la dosificación de una asignatura en “partes iguales”. A su vez, aspiraría al diseño de propuestas de enseñanza situadas y en contexto que atiendan las dificultades propias de la enseñanza de las disciplinas y la singularidad de los grupos destinatarios, diferenciándose del recorrido de los estudiantes en el cursado regular y también de las propuestas que brindan los Espacios de Apoyo Disciplinar⁶².

Entre las acciones de seguimiento y evaluación del programa se encuentran su presentación, al inicio de cada edición a los estudiantes y a sus familias a cargo de Secretaría Académica, conjuntamente con las encargadas de nivel; las acciones de acompañamiento a las trayectorias a través de la utilización de planillas de registro parcial; el seguimiento de la asistencia de los estudiantes en comunicación con el Departamento de Orientación Educativa; la evaluación cualitativa y cuantitativa de las sucesivas ediciones a través de encuestas a docentes y a estudiantes; la documentación de la experiencia a través de entrevistas; la lectura pedagógica de los informes parciales, de los informes finales y de los proyectos de curso⁶³; el diálogo permanente con los docentes, con los estudiantes y con las familias.

Este programa es un dispositivo de inclusión cuyo análisis involucra el impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes que han participado de la experiencia y, al mismo tiempo, la implementación de nuevas prácticas de enseñanza y de formas alternativas de evaluación desplegadas en cada uno de los espacios curriculares que forman parte del mismo⁶⁴.

En relación a la cantidad de estudiantes que ingresaron al programa, podemos afirmar que, en un contexto de crecimiento de la matrícula, no se observaron variaciones significativas en el número de participantes. Se trata en promedio del 15.7% de la matrícula⁶⁵. Por su parte, si lo desagregáramos por materias, sería posible observar cambios en el número de alumnos que participaron⁶⁶. En el análisis de

⁶²Para su fundamentación remitimos al Documento Institucional *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Año 2013.

⁶³La documentación del programa conforma un corpus integrado por el conjunto de la información estadística (2014-2017); las encuestas y entrevistas a profesores y a estudiantes que participaron del mismo junto con la documentación de la experiencia a cargo de la Prof. S. Justianovich y la lectura pedagógica de los proyectos de curso presentados por los docentes a cargo de la Prof. N. Orienti.

⁶⁴El programa pretende habilitar la construcción de diferentes recorridos formativos, recuperando las condiciones (en sus restricciones y posibilidades) que los procesos de enseñanza presentan, dada su complejidad y situacionalidad.

Ver Documento Institucional *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora. Evaluación 2015- 2016* Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁶⁵Cantidad de estudiantes por año. *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*.

Años	2014	2015	2016	2017
Nro. de estudiantes	133	128	135	131

⁶⁶Cantidad de estudiantes por año y por materia. *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*.

Años	2014	2015	2016	2017
Matemática	58	56	61	52
Lengua y Literatura	56	38	48	70
Química	17	35	49	42
Física	20	9	10	6

los resultados cuantitativos puede señalarse que, en promedio, el porcentaje de resolución de las materias pendientes de aprobación alcanza el 75%.

En relación a la experiencia, la mayoría de los estudiantes la ha considerado positiva, destacando entre otros aspectos el tener un horario fijo para dedicarle a la materia; poder revisar contenidos no comprendidos anteriormente; aprender los contenidos de manera diferente; contar con instancias de revisión y de retroalimentación con el docente⁶⁷. En relación a la evaluación dentro del programa, algunos profesores la han entendido como parte del proceso de enseñanza, como un proceso formativo y permanente.

El *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* se desarrolla durante el segundo cuatrimestre de cada ciclo lectivo luego del pasaje de los estudiantes por las mesas de evaluación regulares de los meses de julio y de agosto⁶⁸.

Asimismo, desde el año 2014 se realiza con continuidad una edición intensiva en febrero⁶⁹ en respuesta a la vulnerabilidad de quienes no han logrado, a pesar de sucesivos intentos, acreditar la/s materia/s previa/s y responder al mismo tiempo a las exigencias académicas del año en curso. Este período brinda la posibilidad de atender de manera más personalizada las dificultades evidenciadas en el aprendizaje disciplinar de un grupo de estudiantes que, de acuerdo a los análisis realizados en estos años, no sólo estaría en riesgo de no promover al año siguiente sino que en muchos casos tendrían que irse del colegio por segunda repitencia.

Un desafío a seguir trabajando para fortalecer el programa es en lo referido a las orientaciones didácticas de los proyectos de curso. Nos proponemos acompañar a los docentes en talleres, encuentros de formación y, a partir de una asesoría pedagógica, habilitar condiciones para la innovación educativa.⁷⁰ En este contexto, nos proponemos la revisión del *Documento del Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* en una reescritura conjunta con los docentes que han formado parte del mismo y que deseen compartir su experiencia en el ensayo de prácticas de

Nota: el resto de las materias que participaron de las diferentes ediciones – Ciencias Naturales, Geografía, Biología, Francés, Materia Orientadora de Gestión de las Organizaciones, Seminario – abarcó una cantidad de estudiantes que no superó el número de 6 en promedio.

Aclaración: en el análisis de la cantidad de estudiantes que ingresan al programa en el año 2014 hay que considerar que se aplicó durante el primer cuatrimestre, en comparación con los años siguientes en el que se abrió luego del pasaje de los estudiantes por las mesas de evaluación de julio/agosto.

⁶⁷Al respecto son significativos los argumentos que aportan para pensar la potencia del programa. En las encuestas valoran más todo lo relativo a fortalecer las prácticas de estudio que la posibilidad de rendir exámenes parciales: “*Me ayudó a entender todo lo que no entendí el año pasado*”, “*Al cursarla aprendí mucho más que estudiándola para un examen de febrero (marzo, diciembre o julio)*”, “*Este programa facilitó enormemente el rendimiento al momento de la evaluación*”, “*Me sirvió para estar más segura en la materia de 6°*”, entre otros.

⁶⁸Este programa se inicia como experiencia de innovación en el año 2013 durante la gestión de la profesora Semplici desarrollado en esa oportunidad solamente en 5 materias. El programa se extiende a la totalidad de los espacios curriculares a partir de 2014.

⁶⁹En la edición intensiva de febrero del año 2015, participaron del programa 8 estudiantes; en el año 2016, 22 estudiantes y en el año 2017, 19 estudiantes. Del total de la población que participó en esta edición intensiva de febrero, 35 estudiantes continuaron sus trayectorias escolares en el Liceo, 5 cinco de los cuales ya egresaron de la escuela. De los 14 estudiantes restantes, 7 retiraron documentación por segunda repitencia sin adeudar materias previas, mientras que 7 alumnos terminaron retirándose de la escuela por primera y segunda repitencia, hecho al que se sumó que no lograron acreditar la materia previa (principalmente Lengua y Literatura de 1° año).

⁷⁰Porque “no es cuestión de ‘enseñar menos’ o de ‘bajar el nivel’ (Maddonni, 2014:73), sino de ofrecerles el saber de diferentes modos o bien, en el sentido en que Lerner (2009) lo expresa, se trata de ofrecer diversas perspectivas de apropiación sobre la enseñanza de un “mismo objeto”.

enseñanza y de evaluación innovadoras. Consideramos que a partir de estos espacios de reflexión en diálogo con los talleres que ofrece la escuela⁷¹ será posible socializar y visibilizar otras experiencias que de lo contrario quedarían reducidas a espacios alternativos con pocos estudiantes. En otras palabras, la potencia de estos programas para generar pensamiento institucional colectivo debe medirse en su capacidad para “volver al aula” y enriquecerla.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora*.
- Implementar el *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* durante el primer cuatrimestre de cada ciclo lectivo para los estudiantes de la Educación Secundaria Básica, por ser 2° y 3° año los niveles donde se observan los mayores índices de desgranamiento, con el objetivo de mejorar la articulación con el aula, fortalecer la vinculación con la materia correlativa y la apropiación de las buenas prácticas de estudio.
- Implementar el *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* durante el segundo cuatrimestre para los estudiantes de la Educación Secundaria Superior.
- Dar continuidad a la edición intensiva del *Programa de Acreditación de Materias Previas sin Mesa Examinadora* durante el mes de febrero toda vez que atiende a una población en riesgo de no promover al año siguiente.
- Seguir acompañando a los docentes que participan del programa a través de encuentros de reflexión y de una asesoría pedagógica habilitando condiciones para la innovación educativa.

Sobre el Programa Trayectorias en el Liceo

Para referirnos a los fundamentos político pedagógicos sobre los que se ha configurado el *Programa Trayectorias en el Liceo* volvemos a retomar las ideas de Terigi (2008) sobre la necesidad de “desanudar la histórica equivalencia entre homogeneidad, igualdad y justicia” para pensar los espacios escolares. Así, concebir 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 dichos espacios, propiciando de esta manera una mayor democratización y justicia⁷².

Siguiendo estas líneas, el *Programa Trayectorias en el Liceo*, supuso habilitar trayectos personalizados de cursada y de aprobación por asignatura que superaran la experiencia de recursar un año completo⁷³.

⁷¹Los talleres *Hacia prácticas alternativas de evaluación y Construyendo estrategias de enseñanza para nuevos escenarios educativos*.

⁷²Erbetta, M. C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁷³Como es sabido, la repitencia genera interrupciones en las trayectorias escolares que constituyen marcas expulsivas. “Este dispositivo ha sido legitimado a partir de explicaciones biológicas, psicológicas y pedagógicas procedentes de diversas disciplinas. Centralmente, supone que la oportunidad de recursar el año, repitiendo todas las asignaturas de igual manera (hayan sido o no desaprobadas en su totalidad en el ciclo lectivo precedente), producirá efectos diferentes y traerá como “correlato natural” los aprendizajes “pendientes” por parte de los alumnos. Esta idea- de clara vertiente conductivista- explica mecánicamente los aprendizajes y comportamientos de los sujetos (...) Esta norma, la de repetir frente a la falta de aprendizajes necesarios para acreditar el nivel, no sólo sostiene al alumno desde el déficit, desde lo “no logrado”, lo que “no

Desde el inicio, este programa fue al encuentro de las voces de los docentes y de los estudiantes en un trabajo de reflexión y de análisis para *hacer lugar* a otras condiciones didácticas e institucionales que resulten posibilitadoras de experiencias escolares más justas e inclusivas. *Trayectorias en el Liceo* se fijó como horizonte trascender el nivel de la evaluación de los desempeños para profundizar el reconocimiento de la complejidad de las trayectorias educativas de los estudiantes, alentar espacios de reflexión institucional sobre prácticas de enseñanza capaces de promover otros vínculos entre los estudiantes y sus saberes, y construir, finalmente, nuevas condiciones para la terminalidad del secundario en el colegio.

Tal como se ha ido informando, documentando y difundiendo dentro del espacio del Consejo Asesor⁷⁴, la implementación del programa fue gradual, iniciándose en el año 2015 para el acompañamiento de ocho estudiantes de 5° año que no estaban en condiciones de promocionar a 6° año según la reglamentación vigente⁷⁵.

La selección de este nivel fue estratégica, ya que la estructura curricular de 5° año reúne algunos aspectos clave a considerar: “la convivencia de una gran cantidad de materias - diecinueve en total-; la combinación de asignaturas con modalidad anual y cuatrimestral y, por ende, diferentes momentos de evaluación y de cierre de calificaciones tanto para los docentes como para los estudiantes; la aparición de disciplinas o ‘definiciones disciplinares’ novedosas, así como la inclusión de las materias orientadoras que permitirán a los estudiantes elegir la orientación de su último año de bachillerato, entre otros”.⁷⁶

De modo experimental, y luego de análisis pormenorizados, se consideró la posibilidad de incluir en el *Programa Trayectorias en el Liceo* para el año 2015 a aquellos estudiantes que, adeudando materias, en su pasaje académico de 5° a 6° año, hubieren acreditado un piso del 65% de las materias del nivel considerando además que ello representara al menos un 65% de la carga horaria total del nivel⁷⁷. De esta manera, estos estudiantes tendrían la posibilidad de iniciar su cursada en 6° año junto con su grupo de clase y cursar paralelamente las materias adeudadas, durante el primer cuatrimestre, en el turno de la tarde. La organización horaria de las diferentes asignaturas en cuestión se resolvió en el contraturno en una minuciosa construcción académica con los diferentes departamentos docentes.

pudo”, “lo que le faltó”, sino que también se corresponde con el supuesto mandato de “mantener el nivel” en las instituciones educativas.” Documento Institucional. *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2015. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁷⁴Para un análisis pormenorizado, remitimos al lector a los siguientes documentos institucionales: *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2015; *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2015. Documentación y evaluación de la experiencia. Informe Final; *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2016; *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2016. Documentación y evaluación de la experiencia; *Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2017. Informe final. Experiencias 2015, 2016, 2017.

⁷⁵Estudiantes que al inicio del ciclo quedaron en situación de recurrar el nivel o de retiro de documentación por segunda repitencia, con un porcentaje de materias aprobadas. El Reglamento de los colegios secundarios de pregrado de la UNLP prescribe entre otras cuestiones que, para promocionar al año inmediato siguiente, el estudiante no debe adeudar más de dos materias previas. Asimismo prescribe que no se puede recurrar más de una vez.

⁷⁶*Programa Trayectorias en el Liceo*. Año 2017. Informe final. Experiencias 2015, 2016, 2017. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁷⁷Como requisito de ingreso al programa se aprobó la siguiente combinatoria: contar con el 65% de las materias del nivel cursado acreditado (12 de 19 materias aprobadas), considerando al mismo tiempo, que la suma de dichas horas representara al menos el 65% de las horas totales del nivel (35 de 55 horas cátedra semanales). Esto podría representar entre 3 y 6 materias de acuerdo a la carga horaria de las mismas. De esta primera experiencia participaron 8 estudiantes, todos ya egresados del LVM.

Estos trayectos de cursada y de aprobación por asignatura permitieron evitar la repetición de un año completo, al tiempo que aseguraron la continuidad del proceso formativo con su grupo de pertenencia promoviendo formas más personalizadas de seguimiento y de acompañamiento por parte de los docentes del proceso de aprendizaje.

Hacia el año 2016, y luego de las evaluaciones realizadas, se propuso la extensión del programa al pasaje de 4º a 5º año, considerando para su construcción normativa la estructura curricular del nivel en función de su especificidad en cuanto al número de materias y a la carga horaria de las mismas. Así, se decidió su ampliación para aquellos estudiantes que hubieren acreditado un piso del 75% de las materias del nivel, considerando además que ello representara al menos el 75% de la carga horaria total del nivel⁷⁸. De esta manera, los estudiantes tendrían la posibilidad de iniciar su cursada en 5º año junto con su grupo de clase y cursar las materias adeudadas, durante el primer cuatrimestre, en el turno de la tarde⁷⁹.

“A partir de la evaluación del programa durante los años 2015 y 2016, podría afirmarse que la construcción y sostenimiento de espacios escolares alternativos que habiliten otros recorridos posibles -a la lógica escolar tradicional-, interpela sentidos consolidados y vivencias subjetivas tanto de profesores como de estudiantes”.⁸⁰ Los informes relevan reflexiones, cuestionamientos y ensayos en relación a la organización didáctica de la/s disciplina/s a enseñar; los desafíos que plantea el/los grupo/s de estudiantes a partir de la identificación de diversos recorridos y la construcción del conocimiento acerca de las modificaciones de los espacios y los tiempos del aula tradicional que introduce el programa; los cambios en la concepción y en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, a la vez que las percepciones que docentes y estudiantes construyen en relación al mismo.

Queda claro entonces que la modalidad que asumió el proceso de evaluación⁸¹ permite comprender el programa en un sentido más amplio porque “entendemos que lo que se pone en juego no sólo es la eficacia o ineficacia (en términos taxativos) de los resultados del sistema educativo, sino también y, principalmente, la relevancia y pertinencia de lo que aprenden y de cómo lo hacen en contextos que favorezcan procesos de afiliación institucional”.⁸²

En conjunto y a lo largo de estas ediciones *Trayectorias en el Liceo* posibilitó que quince estudiantes recursantes -que hubieran quedado afuera del colegio de acuerdo a la reglamentación- continuaran su trayectoria escolar en el Liceo. De esta manera se dimensiona el alcance del programa que, junto con

⁷⁸Esto representaba un total de 3 materias sin acreditar. Ver Programa *Trayectorias en el Liceo*. Año 2016. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁷⁹En el año 2016 participaron del programa 12 estudiantes de 5º año y 15 estudiantes de 4º año.

⁸⁰Programa *Trayectorias en el Liceo. Documentación y Evaluación de la experiencia*. Año 2016. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁸¹En términos metodológicos, el proceso de evaluación del programa contempló las condiciones singulares que hacen al pasaje de 4º a 5º año y de 5º a 6º año -tanto en su dimensión curricular como institucional-, las asignaturas involucradas, así como la experiencia de los docentes y estudiantes implicados. Con este encuadre se definió la evaluación a partir de la realización de entrevistas a los docentes, así como encuentros de trabajo y socialización de experiencias, de manera individual y/o en pequeños grupos, en relación a las propuestas de enseñanza elaboradas y grupos de discusión con los estudiantes destinatarios del programa. Programa *Trayectorias en el Liceo. Informe final*. Año 2016. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁸²Programa *Trayectorias en el Liceo. Informe final*. Año 2016. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

otros dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, nos permite evidenciar un crecimiento del número de jóvenes que egresan⁸³.

La continuidad del mismo en el año 2017⁸⁴ supuso, por primera vez, la existencia de una cohorte completa que podía, eventualmente, incluir tanto a estudiantes de 5° como de 6° año. En este sentido, esta situación resultó de mucha relevancia a los fines de la evaluación en tanto permitió visualizar la relación existente entre el alcance de la propuesta y las trayectorias reales de los estudiantes. Esto permitiría, entonces, realizar ajustes y modificaciones.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Dar continuidad al *Programa Trayectorias en el Liceo* para los estudiantes de 5° y de 6° año de la Educación Secundaria Superior.
- Dar continuidad al *Programa Trayectorias en el Liceo* para los estudiantes de 5° año tal como se ha venido desarrollando, en relación al piso de acceso al mismo, en tanto combinatoria de porcentaje de materias aprobadas y carga horaria correspondientes al nivel de 4° año.
- Dar continuidad al *Programa Trayectorias en el Liceo* para los estudiantes de 6° año, modificando desde 2018 el piso de acceso al mismo, en tanto combinatoria de porcentaje de materias aprobadas y carga horaria correspondiente al nivel de 5° año. Como resultado de la evaluación, se propone homologar el piso de acceso a los porcentajes establecidos para 4° año; esto es, una combinatoria del 75% de materias aprobadas y del 75% de las horas de la carga horaria total del nivel⁸⁵.
- Potenciar la vinculación entre las materias cursadas en el programa con las materias correlativas correspondientes.⁸⁶
- Seguir acompañando a los docentes que participan del programa a través de encuentros de reflexión y de una asesoría pedagógica habilitando condiciones para la innovación educativa.
- Evaluar la viabilidad, junto con los docentes a cargo del programa, de formalizar como experiencia piloto en alguna materia, la realización de una cursada en un formato semi-presencial, utilizando los recursos y las plataformas existentes de las áreas institucionales correspondientes de la Universidad Nacional de La Plata⁸⁷.

⁸³Aumento en el número de estudiantes que egresan. En el año 2017 la cantidad de egresados será de 129, siendo la matrícula total de 833 estudiantes. Ver Cuadro en nota número 25.

⁸⁴En el año 2017 participaron 18 estudiantes de 5° año y 8 de 4° año.

⁸⁵Para 2018, entonces, el piso mínimo de acceso al *Programa Trayectorias en el Liceo* tanto para estudiantes de 4° año como de 5° año sería de una combinatoria entre el 75% de las materias aprobadas del nivel y el 75% de la carga horaria semanal correspondiente.

⁸⁶Un dato de la experiencia de este año es que 8 de los 18 estudiantes que pasaron a 6° año nuevamente con más de 2 asignaturas sin acreditar, habían formado parte del *Programa Trayectorias* en el año 2016, con el mismo tipo de asignaturas no acreditadas.

⁸⁷La formalización de esta experiencia, como proyecto piloto en el marco del programa, descomprimaría -en parte- la carga horaria y el sostenimiento presencial semanal a los estudiantes, tema de especial relevancia en los estudiantes de 5° año. Ver *Programa Trayectorias en el Liceo. Informe final. Documentación y evaluación de la experiencia*. Año 2016. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

V.1.2.1. Nuevos entornos de aprendizaje

“Las escuelas deben ser conectadas de manera consciente a una serie de otros entornos de aprendizaje: el aprendizaje de la escuela sale a estos otros lugares, y el aprendizaje de estos otros lugares regresa a la escuela. (...) Los cambios tecnológicos y sociales, culturales e institucionales hacen que el aprendizaje sea una posibilidad continua.”

Burbules, 2014

El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la sociedad contemporánea es profundo y tiene “implicancias simbólicas y materiales en las formas de conocer, comunicarse e interactuar en el mundo” (Litwin, 2008). Esta realidad interpela a la escuela e irrumpe generando nuevos desafíos.

En primer lugar, asumir plenamente el horizonte de la inclusión digital requiere reconocer que la “brecha digital se está desplazando del acceso a los usos” (Dussel, 2010:11). Más allá de las dificultades que encontró el modelo 1 a 1 en su implementación en el aula⁸⁸, un relevamiento actualizado de los estudiantes del Liceo Víctor Mercante -realizado en todos los cursos y niveles- muestra que si bien la mayoría cuenta con conexión a internet, esa alta cobertura no se corresponde con la presencia de computadoras y/o netbooks en los domicilios, ni con la presencia de impresoras⁸⁹, sólo considerando

⁸⁸ Para una evaluación de los alcances y límites del *Programa Conectar Igualdad* remitimos a la lectura del artículo Dussel, I. (2016) “La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el *Programa Conectar Igualdad*”. En: Brener, G. & Galli, G. (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Crujía.

En el Liceo, se inició el *Programa Conectar Igualdad* en el año 2012 con la primera incorporación de netbooks. Se entregaron computadoras a los estudiantes hasta el año 2015.

En relación al impacto en nuestras aulas del uso de las netbooks según los estudiantes, en la encuesta realizada en septiembre de 2017 - población encuestada: 722 estudiantes- se ofrecen las siguientes respuestas tabuladas a las preguntas:

¿En cuántas materias utilizás la netbook en clase?

	1er año		2do año		3er año		4to año		5to año		6to año	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
ninguna	69	70	125	91	65	57	97	89	98	92	80	88
una a tres	22	22	5	4	43	38	8	7	7	7	8	9
cuatro a seis	8	8	6	4	2	2	4	4	1	1	2	2

dos ítems entre otros significativos para pensar la diferencia entre conectividad y usos escolares. Esta información nos permite trazar líneas de acción más eficaces a la hora de implementar una *inclusión genuina* de las TIC en las propuestas de enseñanza (Maggio, 2012).

En segundo lugar, si bien es necesario un relevamiento cuantitativo y cualitativo preciso de la incorporación de las TIC a partir de entrevistas y encuestas a los docentes, sabemos que a lo largo de estos años mucho se ha avanzado⁹⁰-incluyendo el uso de aulas web o de la wiki- en habilitar entornos de *aprendizaje ubicuo*⁹¹ (Burbules, 2012). Todo ello nos permite afirmar junto con la propuesta curricular de Computación que “los cambios acelerados que producen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a la vez que entrañan grandes retos, ofrecen un enorme potencial para transformar la educación. Ellas posibilitan realizar los cambios necesarios para ofrecer una

⁸⁹¿Cuáles de los siguientes elementos tenés o hay en tu casa?

	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
Computadora	75%	69%	79%	72%	76%	78%
Notebook/netbook	72%	68%	87%	78%	88%	86%
Conexión a internet	95%	93%	98%	94%	94%	96%
Tablet	74%	63%	71%	58%	61%	59%
Impresora	59%	62%	71%	61%	77%	69%

Cantidad de alumnos sin conexión y/o sin celular con paquete de datos móviles por nivel

	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
sin ningún tipo de equipo	6	3	0	2	0	0
sin conexión a internet	8	7	1	2	2	0

⁹⁰¿Cuántas materias utilizan plataformas digitales (blogs, twitter, wiki, etc.)?

	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	6to año
ninguna	0	0	0	0	0	2
una o dos	51	39	29	30	28	22
tres o cuatro	28	46	15	20	22	28
cinco o más	3	33	20	22	26	18

⁹¹Hoy la conectividad y el uso de diversos dispositivos, muchos de ellos móviles, nos brindan mayores oportunidades de aprendizaje en diversos contextos integrados a nuestras actividades diarias. Esta realidad pone en cuestión las diferencias entre aprendizaje formal e informal sin eliminar la importancia de los profesores y de la escuela. En otras palabras, el *aprendizaje ubicuo* reconoce que las personas, a partir del acceso generalizado, pueden interactuar con recursos de aprendizaje institucionales formales y con otros recursos de aprendizaje en línea, en cualquier momento y lugar donde estén. Habilita, entre otras cuestiones, un giro hacia la búsqueda de información centrada en problemas con participación activa del estudiante. Uno de los aspectos más sorprendentes de poner oportunidades de aprendizaje en línea en manos de los alumnos es que estos adquieren mayor autonomía y pueden elegir líneas de trabajo en relación con sus intereses. Reconocer el potencial del *aprendizaje ubicuo* no resta importancia a la escuela, antes bien el rol del docente sigue siendo crucial para orientar la selección de información, guiar a los estudiantes en la integración y organización de su aprendizaje, motivar formas activas y sociales de conocer y proporcionar apoyo y asistencia (Burbules, 2014).

educación actualizada y de calidad, generando con su utilización adecuada “ambientes de aprendizaje enriquecidos”⁹².

En tercer lugar, podemos reafirmar entonces que las nuevas tecnologías nos brindan una oportunidad para avanzar en la innovación pedagógica. Esta valorización del aprendizaje con tecnología permite nuevos formatos para los materiales didácticos al tiempo que una revisión del rol del docente y de los estudiantes (Odetti, 2014), reconociendo el potencial de ambos como productores y gestores de entornos personales de aprendizaje.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Impulsar acciones para fortalecer el piso tecnológico, tanto en lo referido a la conexión a internet como al equipamiento del Laboratorio de Informática.
- Potenciar el uso del Laboratorio de Informática para proyectos disciplinares que se propongan la incorporación de las TIC en sus propuestas áulicas.
- Promover la formación de ciudadanos críticos de los consumos digitales a partir de la gestión de proyectos interdisciplinarios que introduzcan el uso de software libre, generen comunidades virtuales de aprendizaje y dialoguen con los consumos culturales de los estudiantes.
- Promover la realización de talleres en articulación con el Departamento de Orientación Educativa y las cátedras de Comunicación Social y Sociología de 6° año destinados a los estudiantes y a las familias que orienten acerca de un uso responsable y seguro de las redes al tiempo que permitan el reconocimiento y la construcción de normas de buen trato y convivencia en internet (netiqueta).
- Dar continuidad al trabajo de formación y acompañamiento a los docentes en el uso pedagógico de aplicaciones y en la preparación de material didáctico para fortalecer las potencialidades de la wiki y de las aulas web, entre otras⁹³.

⁹²Documento Institucional. *Computación. Programa Ciclo Lectivo 2017*. Fundamentación. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

⁹³Tal como decíamos en el PAyG 2014-2018 “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.

V. 1. 3. Hacia una política de cuidado

“En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.”

Convención de los Derechos del Niño. Ley 23849.
Art. 3.

“El intento se inicia con la voluntad de dar lugar... (no cualquier lugar: el que todo semejante tiene derecho a exigirnos). Dar lugar (...) significa renunciar a ocupar el lugar de los otros, alegrarse de compartir, festejar la distribución, colaborar con lo propio en el reparto y con la propia acción a que el reparto no se demore.”

Frigerio, 2016

Desde el inicio de la gestión asumimos un compromiso coherente con “un profundo cambio en la concepción de niñez que obliga al Estado, a las instituciones y a la comunidad a establecer nuevas formas de pensar y actuar sobre la infancia y la adolescencia” (Unicef, 2002:7).

Desde esta perspectiva consideramos que es necesario construir y fortalecer una política de cuidado que tome como principio estructurante el *interés superior del niño*. Entendiendo que la Convención de los Derechos del Niño formula este principio “como una garantía de la vigencia de los demás derechos que consagra e identifica el interés superior con la satisfacción de ellos; es decir, el principio tiene sentido en la medida en que existen derechos y titulares -sujetos de derecho- y que las autoridades se encuentran limitadas por esos derechos”. (Bruñol, 1999:135).

Desarrollar una mirada de cuidado es inherente al oficio de educar y debe estar particularmente atenta al encuentro con lo singular. Al tiempo que afirmamos que nadie existe en forma individual, urge la necesidad de ver(se), reconocer(se) en el otro⁹⁴. Pensar en el otro, con el otro, es un acto de confianza que permite -en el registro de su presencia y alteridad, al decir de Primo Levi- el reconocimiento de su semejanza. Los vínculos así forjados, en la labor paciente y bajo el estímulo de la confianza, permiten la construcción de lo común.

En el marco de la Ley de Protección integral de niñas, niños y adolescentes que nos convierte en corresponsables⁹⁵, entendemos las políticas de cuidado como “una forma de pensar las relaciones

⁹⁴“(…) cada existencia particular constituye un *analogon* de cuanto existe; he aquí por qué la existencia nos parece al mismo tiempo separada y vinculada. Si seguimos demasiado cerca esta analogía, todo se vuelve idéntico; si nos apartamos, todo se dispersa en el infinito. Lo particular es lo general que se manifiesta en condiciones diferentes” (G.Didi Huberman, 2010).

⁹⁵El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover y proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores. La corresponsabilidad está vinculada con un derecho básico de los/as niños/as y adolescentes a “ser oídos y atendidos, cualquiera sea la forma en que se manifiesten” (Ley 26.061).

humanas que particularmente sirve como marco pedagógico para desarrollar políticas preventivas e intervenciones en las escuelas. Porque el trabajo de cuidado está marcado por la relación de servicio, de atención y preocupación por los otros y genera lazos de proximidad entre dos o más personas (...). Implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado. El cuidado debe entenderse como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse)”⁹⁶.

En este espacio compartido que es la escuela, y en el convencimiento de que educar es recibir al otro, es acompañarlo, es disponerse a la novedad del encuentro, llevar adelante una política de cuidado implica habilitar el diálogo, la escucha, el respeto⁹⁷; requiere prestar especial atención a los pequeños detalles, a los mínimos gestos.

Conscientes de que en la escuela se generan marcas subjetivas que van delineando las trayectorias de vida de nuestros estudiantes, la atención se focaliza en no reproducir ninguna práctica que tenga la impronta de la humillación, la vergüenza, el destrato o el descuido, y pueda dañarlas⁹⁸. En definitiva, y desde una perspectiva de derechos, implica asumir la corresponsabilidad.

Finalmente, toda política de cuidado es una política inclusiva. En este sentido, compartimos con Carmen Rodríguez (2016), que la inclusión es siempre una restitución tardía y postergada de lo que fue expropiado. Si hoy nos proponemos educar para la construcción de lo común debemos asumir que “hay justicia sí y solo sí, en el momento en que se toman decisiones políticas se tienen en cuenta a dos fantasmas, a dos ausentes: el fantasma de los que ya no están y el fantasma de los que aún no llegaron” (Derrida, 1993).

Nos proponemos profundizar la implementación de una política de cuidado a partir de las siguientes líneas de intervención:

- Seguir promoviendo propuestas educativas que garanticen el derecho de los estudiantes a recibir Educación Sexual Integral.
- Profundizar el trabajo que se viene realizando en el Liceo para garantizar la Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Son corresponsables la familia, la sociedad y el Estado, en su atención, cuidado y protección. Respecto a las obligaciones por parte de las instituciones, la escuela, como organismo del Estado, tiene la obligación indelegable de garantizar el cumplimiento de las políticas públicas del ámbito escolar (Ley 26.206) en el marco de la protección integral y reconocimiento de los niños/as y adolescentes en tanto sujetos de derecho. Ver Nota al pie número 9. Página 8.

⁹⁶Las políticas de cuidado en la educación secundaria Dirección General de Política y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacados/politicas-de-cuidado.pdf>

⁹⁷Desde el Departamento de Orientación Educativa en articulación con la Regencia y los preceptores se viene trabajando en esta dirección. Se reconoce que el acoso u hostigamiento, presencial o virtual, al igual que situaciones de discriminación que ocurren en el ámbito escolar generan un padecimiento subjetivo. Trabajar con la violencia simbólica que subyace de manera imperceptible a esas prácticas implica un trabajo para involucrar a las familias y a los adultos referentes, para desnaturalizar prácticas estigmatizantes y para reflexionar acerca de las manifestaciones de ciertos prejuicios que podrían estar operando en esos tratos entre pares.

Las violencias en el espacio escolar se caracterizan por su carácter relacional y son reflejo de los contextos también violentos donde se inserta la institución escolar. Las intervenciones se encuadran en el trabajo de convivencia que enmarca a los distintos actores intervinientes y estarán en concordancia con esos vínculos, atendiendo a síntomas o manifestaciones que pudieran aparecer y demostrar un padecimiento de alguno de nuestros/as estudiantes.

⁹⁸En ocasiones, en la transmisión intergeneracional, desde la perspectiva de Korinfeld, “triumfa la premisa del “destino inamovible” “de lo inevitable” del discurso hegemónico (según el cual nada puede hacerse y por ello lo único que queda es destituir al “no humano”, al “muerto-vivo”, al extraño, al otro), como el que expresan las distintas figuras de la distopía zombi. Estos modos de mirar al otro persisten en las prácticas de estigmatización, segregación y microsegregación” (Lozano, A., Castro, V., 2014: 81).

- Promover acciones que atiendan a los consumos problemáticos de sustancias a partir del trabajo articulado con la Dirección de Salud Mental de la UNLP, Subsecretaría de Salud Mental y Atención de las Adicciones –CPA- La Plata y la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires⁹⁹.
- Fortalecer la convivencia como un desafío colectivo.
- Desarrollar acciones que promuevan hábitos tendientes a generar un entorno alimentario adecuado.

V.1.3.1. Educación Sexual Integral

“Del otro lado queda la experiencia de los cuerpos insubordinados. Aquellos que no se ajustan a los esquemas establecidos por la sociedad o al mandato sexual heteronormativo. Cuerpos que viven otras experiencias y buscan su reconocimiento. Cuerpos que escapan a los modelos patriarcales. Sensibilidades que exploran formas que permitan alternativas para vivir los cuerpos, otras maneras de felicidad.”

Giunta, 2016

“(…) el proyecto de ESI pone en cuestión la propia noción de inclusión, la resignifica y la potencia, ya que desde la perspectiva de género y derechos humanos, la única manera de incluir a otrxs en las escuelas es que sea la escuela misma la que devenga otra.”

Morgade, 2016

La Ley Nacional Nº 26.150 del año 2006 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que establece la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada.

Con su sanción se recupera la larga lucha de diferentes movimientos sociosexuales¹⁰⁰ que indagaron críticamente el dispositivo escolar en tanto reproductor y transformador de condiciones de injusticia y exclusión. En este contexto, la incorporación de los lineamientos de la ESI, habilita una mirada crítica sobre la construcción de subjetividades que la escuela tradicional ha sostenido a lo largo del tiempo,

⁹⁹En relación a esta problemática, en junio de 2015 se realizó un *Taller de Prevención y Orientación en consumo problemático de sustancias* a cargo de los Lics. M. Antonietti y L. Manuele, destinado a preceptores y miembros del DOE en el marco del *Programa de Prevención y Orientación en el consumo problemático de sustancias psicoactivas*, organizado por la UNLP y la Subsecretaría de Salud Mental y Atención de las Adicciones- CPA La Plata. Asimismo, hubo intervenciones de ambas instituciones para el abordaje de algunas situaciones puntuales.

¹⁰⁰Siguiendo a Morgade (2016), nos referimos a las diferentes expresiones del movimiento social de mujeres, a las nuevas masculinidades y a los movimientos de disidencia sexual.

abre un escenario favorable para pensar la educación desde una perspectiva de género e introduce en el campo académico y político la noción de “construcción social del cuerpo sexuado” (Morgade, 2016).

El concepto de sexualidad que propone el programa “excede ampliamente las nociones de genitalidad y de relaciones sexuales” al considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. (Cuaderno de ESI para la Educación Secundaria, 2009: 11).

De este modo, el enfoque integral de la sexualidad se aleja de las tradiciones históricamente presentes en la escuela que han oscilado entre la perspectiva moralizante y la biomedicalizante; modelos ambos que la pensaban como un problema o una práctica riesgosa y cuyas acciones se desplegaban en dirección a la prevención y al control del cuerpo.

El Programa de Educación Sexual Integral “supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones sociohistóricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro/a y respetar el propio cuerpo y el de las/os otras/os”¹⁰¹.

Si bien, como sostiene Jones (2009), “(...) educación sexual ha habido siempre, ya que desde siempre en las escuelas se tramitan, validan o censuran ciertas miradas acerca de los sujetos sexuados”. La incorporación de esta perspectiva que pone en tensión la heteronormatividad y la concepción binaria de lo femenino y lo masculino, permite desplegar otros interrogantes que exploran la condición material y simbólica de los sujetos sexuados que están en la escuela y respecto de los que no están y deberían estar. En el mismo sentido, propositivamente aporta a la construcción de las herramientas necesarias para alcanzar una educación sexuada justa (Morgade, 2016).

La incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos en la escuela interpela el orden pedagógico escolar desde el momento en que pone en cuestión aquello que históricamente había sido reducido a la esfera de lo privado y lo visibiliza para analizar la discriminación y la violencia que con frecuencia padecen niños, niñas y jóvenes. (Morgade, 2016). Esta cuestión es central y es lo que ha posibilitado el inicio de un proceso de pasaje desde lo normativo a lo singular al habilitar las voces de quienes han sufrido padecimientos diversos.

Por ello, a diez años de sancionada la ley, sostenemos que el proyecto de ESI resignifica y potencia a la inclusión como orientación de política educativa y nos plantea el desafío de seguir habilitando todos los mecanismos posibles para la construcción de una pedagogía sexuada justa “es decir, una pedagogía que visibiliza, respeta y valora los cuerpos y la experiencia humana en su complejidad histórica, cultural, emocional, ética y material” (Morgade, 2016).

Desde el inicio de la gestión, y en el contexto de una realidad que convocaba al reconocimiento de nuevas subjetividades y a garantizar prácticas de enseñanza más inclusivas, se tomó la decisión pedagógica de hacer efectivo el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral. En consecuencia, y recuperando el trabajo que se venía realizando en forma aislada desde distintos Departamentos y Secciones dentro de la escuela, se comenzó a considerar la incorporación de los

¹⁰¹Documento Institucional. *Talleres de Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Informe 2016*. Prosecretaría de Asuntos Académicos. Universidad Nacional de La Plata.

lineamientos de la ESI a la dimensión curricular del Liceo, en tanto simultáneamente se realizaban acciones de formación para docentes y no docentes y talleres de trabajo con los estudiantes¹⁰².

En tal sentido, las acciones desplegadas buscaron incorporar a la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas con el fin de cumplir con los objetivos fijados por la ley orientados a la transmisión de conocimientos precisos y actualizados, a la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad y a la igualdad de trato y oportunidades entre los géneros¹⁰³.

Estas acciones desplegadas a las que nos refiriéramos, se tradujeron entonces en un Mapeo Institucional¹⁰⁴, que recupera planificaciones, experiencias, actividades y proyectos de los docentes del Liceo dando cuenta así, como un registro flexible y de permanente actualización, de los avances en la incorporación de los lineamientos de la ESI a la dimensión curricular del colegio¹⁰⁵.

Este trabajo en la dimensión curricular fue acompañado con la realización de instancias de encuentro y espacios de formación docente y no docente promovidos tanto desde el Liceo como desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.

Es así que se ofrecieron talleres de Educación Sexual Integral tanto para orientar las prácticas de la enseñanza¹⁰⁶ como para sensibilizar y comenzar a pensar intervenciones ante situaciones de violencia de género en el espacio escolar¹⁰⁷.

En relación al trabajo con los estudiantes, y más allá de aquél que resultara del avance en la dimensión curricular que reseñáramos, durante 2016 y 2017 se llevaron a cabo talleres específicos con profesionales externos al colegio para todos los cursos y niveles con el objetivo de generar espacios de

¹⁰² Documento Institucional. *Informe de avance sobre la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en el Liceo Víctor Mercante*. Año 2016. Secretaría Académica. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

¹⁰³ Artículo 3°: Los objetivos del Programa de Nacional de Educación Sexual Integral son: a. Incorporar la Educación Sexual Integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral; c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Ley 26150/06. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

¹⁰⁴ El registro de las experiencias se organizó en base a los cinco ejes trabajados por los docentes en los espacios de formación y capacitación, a saber: 1. Valorar la afectividad. 2. Respetar la diversidad. 3. Reconocer la perspectiva de género. 4. Cuidar el cuerpo y la salud. 5. Conocer y ejercer nuestros derechos.

¹⁰⁵ Este instrumento se constituyó en un registro vivo y flexible que permite conocer, compartir y actualizar los trabajos que se planifican para cada eje y para cada nivel, a partir de un documento subido a google drive y compartido por todos los docentes del colegio.

¹⁰⁶ -Taller “*Formación en Educación Sexual Integral*,” destinado a docentes y no docentes del Liceo Víctor Mercante. Organizado por el Liceo Víctor Mercante, a cargo de las Lics. P. Bidaurri y F. Tersigni. Años 2015 y 2016.

-Taller “*Herramientas para la construcción de los proyectos de enseñanza*”, destinado a docentes de los colegios de pregrado. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa perteneciente a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, contó con tres ediciones en 2014, en 2015 y en 2016. A cargo de las Lics. P. Bidaurri y F. Tersigni.

-Taller “*Género en el aula. Una introducción a las categorías de género en el espacio escolar*”, destinado a docentes y no docentes del Liceo. Organizado por el Liceo Víctor Mercante, estuvo a cargo de especialistas del CInIG, FaHCE, UNLP. Año 2017.

¹⁰⁷ -Taller “*Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar*”, destinado a docentes de los colegios de pregrado. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa, perteneciente a la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Año 2017.

reflexión y escucha acerca de los modos de vincularse, de las creencias sobre el amor y los mitos que de ellas se derivan, como también sobre los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes¹⁰⁸.

En este sentido, una de las líneas de acción más importantes de la decisión de política institucional ha sido la constitución de la Comisión de ESI del Liceo a inicios de 2016. Definida como un espacio de reflexión colectivo bajo la coordinación de la Secretaría Académica, se conformó por docentes, no docentes y estudiantes, con representación de todos los Departamentos y Secciones.

Las demandas y necesidades que fueron emergiendo en este espacio a lo largo de todos estos meses de trabajo dieron cuerpo a una agenda de cuestiones con la intervención activa de todos los actores.¹⁰⁹ Se acordó inicialmente la importancia de informar y difundir los nuevos marcos legales entre docentes, no docentes y estudiantes¹¹⁰, como así también la de seguir ofreciendo instancias de formación permanente.

Finalmente, se han hecho avances fundamentales en relación con los lineamientos curriculares del Programa de Educación Sexual Integral para el área de Educación Física a partir de la decisión de formar grupos de clase integrados por varones y por mujeres para 1°, 2° y 3° año de la Educación Secundaria Básica.

En continuidad con el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación Física del Liceo, y en línea con las propuestas impulsadas por la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP en torno al Proyecto de “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar¹¹¹” -proyecto integrado de Educación Física para 3° año-, se implementó Educación Física Mixta tanto para 3° año, nivel que forma parte del proyecto integrado, como así también para 1° y 2° años.

Esta decisión institucional, en consonancia con las orientaciones de la ESI, pudo llevarse a cabo gracias al trabajo arduo y comprometido de todos los profesores y profesoras del Departamento de Educación Física quienes están convencidos de que sus clases pueden constituirse en espacios muy importantes de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideas dando lugar a múltiples prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas, “donde los cuerpos puedan formar parte de un intercambio

¹⁰⁸ En 2016 se realizaron los siguientes talleres para estudiantes de la ESB a cargo de la Lics. P. Bidauri y F. Tersigni: para 2° año “Reconocernos, cuidarnos y respetarnos”; para 3° año “¿Qué es el amor? Desarmando mitos y reconociendo señales”. En 2017 se replicaron estos mismos talleres y se incorporó el taller “Derechos Sexuales y Reproductivos. Cuánto más sepamos mejor” para estudiantes de 4°, 5° y 6° años. Teniendo como objetivo fortalecer el trabajo de la ESI, incorporan como marco de referencia la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (Nº 25.673) que permite la identificación de los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes. De este modo, logra complementar el tratamiento de contenidos propios de Biología o de Ciencias Naturales, abordados desde el paradigma de la integralidad propuesto por la ESI, que al tomar a los jóvenes como sujetos de derecho genera nuevas y mejores condiciones para su aprendizaje y enseñanza.

¹⁰⁹ Atravesado el femicidio de Lucía Ríos Müller, fue convocada la Comisión de ESI y con un alto nivel de participación se propuso profundizar el trabajo colectivo en torno a los vínculos y a la violencia de género que se plasmó no sólo en espacios de actualización docente sino también en talleres para todos los estudiantes del colegio.

¹¹⁰ Se creó un espacio en la página institucional del colegio en la cual se puso a disposición de la comunidad en su conjunto la normativa y el material del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

¹¹¹ Documento Institucional. Proyecto “Articulación Curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”. Dirección de Inclusión Educativa. Prosecretaría de Asuntos Académicos. Universidad Nacional de La Plata. Año 2015. Este proyecto articula un trabajo curricular interinstitucional a partir de la integración en las clases de Educación Física de 3° año de estudiantes de los tres colegios secundarios platenses de la UNLP, el Liceo, el Bachillerato de Bellas Artes y el Colegio Nacional.

social en igualdad de derechos y oportunidades” (Cuadernos de ESI para la Educación Secundaria II, 2012:45).

Siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Fortalecer la Comisión de ESI como espacio plural de participación y de elaboración de propuestas a partir de una convocatoria regular.
- Continuar gestionando espacios de formación para docentes y no docentes que brinden herramientas para seguir incorporando los lineamientos curriculares a la educación en el colegio.
- Impulsar, en el marco de la Comisión de ESI, la elaboración de un Proyecto Institucional de Educación Sexual Integral, que permita integrar transversalmente y por niveles, las principales orientaciones pedagógicas fijadas como prioritarias en el marco de la sexualidad integral.
- Continuar ofreciendo talleres para estudiantes sobre distintos aspectos de la sexualidad integral.
- Iniciar un ciclo de talleres para las familias con el fin de dar cuenta de otro aspecto de la Educación Sexual Integral que hace a la corresponsabilidad en la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Comenzar a documentar la experiencia de las clases mixtas de Educación Física con el fin de poder contar con información que permita orientar la investigación educativa de las prácticas escolares y su vínculo con la construcción social del cuerpo sexuado.

V. 1.3.2. Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

La Ley Nacional N° 26.061 de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes se inscribe en un contexto en el que la educación es entendida como derecho y bien público, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, eje de la política educativa y de niñez, en el marco de la corresponsabilidad.

Desde esta perspectiva era necesario abrir instancias de formación y reflexión que permitieran revisar las prácticas institucionales en consonancia con la perspectiva de derechos, lo que implicaba asumir como principal línea de intervención el interés superior del niño.

Es así que se ofrecieron espacios de formación y capacitación tanto desde el Liceo como desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.

Durante 2014 y 2015, se realizaron los primeros cursos de actualización y formación en la legislación de Derechos de niños, niñas y adolescentes a cargo de la Dra. S. Cánepa¹¹² destinados a los miembros del Departamento de Orientación Educativa, Regentes, Jefes de Preceptores, preceptores, profesores y no docentes.

¹¹² *“Curso de actualización en Derechos de niñas, niños y adolescentes. Desafíos y posibilidades en la efectividad de derechos”* a cargo de la Dra. S. Cánepa. A partir de talleres compartidos, se generaron espacios de intercambio de saberes, reflexión y discusión sobre las distintas problemáticas que se presentan con niños, niñas y adolescentes, la efectividad de sus derechos, el concepto de interés superior del niño y los desafíos de articularlo con las prácticas institucionales.

En el año 2016 se ofreció un espacio de formación *“Fortalecimiento de prácticas docentes. Los vínculos relacionales en el escenario escolar. Construyendo nuevos modos de habitar la institución educativa”*¹¹³ a cargo de las Lics. E. Vázquez y C. Lajud destinado a los miembros de los Departamentos de Orientación Educativa de los colegios de pregrado. Recientemente, se convocó a otra instancia de formación *“Urgencias subjetivas en las escuelas. Intervenir en situaciones complejas”* coordinada por el Psic. D. Korinfield¹¹⁴.

Diariamente como comunidad educativa, enfrentamos el desafío de garantizar los derechos de NNA. En este sentido, si bien el conjunto de los docentes y no docentes está implicado, hay dos actores institucionales clave, que, por su proximidad vincular o por su especificidad profesional, cumplen un papel muy importante: los preceptores y el Equipo del Departamento de Orientación Educativa.

Sobre el Departamento de Orientación Educativa

El Equipo de Profesionales del Departamento de Orientación Educativa es indispensable en el diseño de intervenciones y la toma de decisiones destinadas a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

A partir de la detección e identificación temprana del derecho vulnerado, desde la corresponsabilidad y dentro de un marco de trabajo interdisciplinario, se procura cuidar los espacios de escucha, evitar revictimizar a los NNA y articular acciones para garantizar la efectivización de su restitución. Estas situaciones requieren, muchas veces, intervenciones intersectoriales con la Dirección de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de La Plata o con el Organismo Provincial de la Niñez y la Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires como con instituciones de salud, Centros de Prevención de Adicciones del municipio, juzgados, entre otras¹¹⁵.

Reconocemos y valoramos el intenso trabajo que ha venido desarrollando el Equipo de Orientación Escolar durante estos años en escenarios de mayor complejidad donde irrumpen con claridad las urgencias subjetivas. En cada situación que emerge en la vida institucional confirmamos la importancia de su rol en el asesoramiento y orientación a estudiantes, docentes, directivos y familias en relación a

¹¹³ *“Fortalecimiento de prácticas docentes. Los vínculos relacionales en el escenario escolar. Construyendo nuevos modos de habitar la institución educativa”* a cargo de las Lics. E. Vázquez y C. Lajud. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académica. UNLP. Se trabajó en los diferentes encuentros el permanente proceso de transformación de la realidad social y las modificaciones que se generan en las instituciones educativas producto de esos cambios económicos, políticos, sociales y culturales que hablan de una nueva configuración social. A su vez, estos cambios repercuten en las interacciones escolares, en particular en el modo en que se configuran los vínculos entre los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes, y entre las familias y la escuela.

¹¹⁴ Mesa de trabajo: *“Urgencias subjetivas en las escuelas. Intervenir en situaciones complejas”*. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académica. UNLP. En estos encuentros se generó un espacio de diálogo acerca de las diferentes intervenciones que se llevan adelante desde la perspectiva de derechos y cuidados hacia los NNA en el ámbito de las instituciones educativas, reconociendo nuevos roles y funciones de la institución que acompañan también a nuevas conformaciones de las familias y aportes desde la escuela. Permitió discutir e identificar cuáles son las problemáticas de la niñez y de la adolescencia en las que tienen que intervenir los equipos y qué organismos acompañan esas intervenciones y seguimientos; por ejemplo, los aportes del área de salud mental a la educación.

¹¹⁵ En dicho aspecto el trabajo es de manera conjunta y articulada con otros sectores, instituciones u organismos de la comunidad, las familias y el Servicio Local de Protección con el objetivo de proporcionar asistencia y tratamiento integral a estas situaciones que atraviesa el estudiante y también, en muchas ocasiones, algún miembro del grupo familiar, intentando que estas acciones sean lo menos intrusivas y lesivas para cada una de las personas víctimas de dicha situación y acompañando y respetando los distintos momentos del procedimiento para cada situación en particular.

estrategias que acompañen la trayectoria escolar, enriquezcan los vínculos y la convivencia democrática y aseguren la promoción y protección de derechos.

Entre otras estrategias, durante estos años, se ha ensayado a modo de experiencia la continuidad del profesional encargado de nivel en la Educación Secundaria Básica para fortalecer las intervenciones en términos de proceso. Podemos afirmar que se ha conformado un grupo colaborativo e interdisciplinario que busca articular con otros actores institucionales – equipo de gestión, regentes, preceptores, tutores, profesores- un trabajo sostenido y proactivo.

Por último, en este marco, se ha incorporado una nueva trabajadora social al equipo fortaleciéndose así, entre otras acciones, el seguimiento de las diferentes ayudas a la escolaridad¹¹⁶ que apuntan a atenuar ciertas situaciones estructurales familiares para acompañar las trayectorias.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Seguir fortaleciendo el trabajo interdisciplinario del DOE propiciando instancias de formación y actualización permanente.
- Continuar impulsando la jerarquización del equipo de profesionales del DOE solicitando y gestionando ante las autoridades de la UNLP la posibilidad de aumentar la carga horaria correspondiente a su cargo, acorde a la intensificación de las necesidades actuales que interpelan a la institución escolar.
- Incorporar más cargos de profesionales del DOE de modo de contar con un equipo de cinco profesionales por turno.
- Propiciar una instancia de supervisión de las prácticas profesionales a fin de acompañar el trabajo del Equipo de Orientación.
- Seguir avanzando en la construcción de acuerdos que permitan articular el trabajo entre los diversos actores institucionales.
- Gestionar una mayor articulación interinstitucional entre la UNLP, la Dirección de Niñez de la Municipalidad de La Plata y otros organismos de Promoción y Protección de Derechos de la provincia.

Sobre los Preceptores

Los preceptores, desde su rol docente, ocupan un lugar de relevancia en el acompañamiento y cuidado de las trayectorias reales de los estudiantes.

Es fundamental su labor de articulación con el Departamento de Orientación Educativa, los profesores, los tutores, los no docentes como así también la comunicación con las familias.

El acompañamiento diario, a partir de una escucha atenta y cuidadosa, permite a los preceptores la detección temprana de problemáticas tanto individuales como grupales que atraviesan los estudiantes ya sea que se den en el ámbito convivencial, académico y/o personal. Participan de las estrategias de

¹¹⁶ Las Ayudas a la Escolaridad del colegio incluyen ayudas dinerarias, becas de fotocopias y viandas de almuerzo. Durante el año 2017 se ha venido desarrollando un trabajo intensivo en relación al Sistema de Viandas – cuyo incremento en los dos últimos años es notorio- con el fin de organizar y acompañar el momento del almuerzo en tanto desarrollo de un hábito saludable como en relación al cuidado y a la limpieza de los espacios que se utilizan para comer.

intervención, como parte de un trabajo conjunto con otros actores de la institución, que apunta a fortalecer los procesos de escolarización de los estudiantes a fin de que puedan completar su tránsito por la escuela.

Como referentes de distintos grupos, son los primeros en intervenir en los conflictos cotidianos encuadrando su labor en el marco de las leyes de promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. También en su labor cotidiana implementan diferentes estrategias en pos de reforzar los vínculos de los estudiantes entre sí, desde una perspectiva afectiva que implique el cuidado y la solidaridad mutua.

Desde el punto de vista de la dinámica escolar, su participación es fundamental para acompañar a los estudiantes en todas aquellas actividades diseñadas por la escuela, tanto colaborando en la organización de los cursos y fortaleciendo el clima áulico como participando de salidas educativas, actividades planificadas con otros actores institucionales, o en programas institucionales.

Finalmente, reconocemos la importancia del trabajo de los preceptores como actores corresponsables en los procesos de escolarización y entendemos que su participación es primordial en la construcción de los acuerdos de convivencia.

Nos proponemos propiciar espacios de formación, encuentro y acompañamiento con el fin de continuar fortaleciendo el rol docente de los preceptores como también seguir avanzando en la construcción de acuerdos que permitan mejorar la articulación entre los diversos actores institucionales.

V.1.3.3. Convivencia

“Ver en el otro a un semejante supone (...) establecer relaciones interpersonales basadas en la solidaridad y en el *cuidado mutuo*. Reparar en la presencia del otro, estar atentos a sus necesidades, implicarnos, constituyen diferentes aspectos de una solidaridad que, en el marco del respeto por los derechos humanos y en la búsqueda del bien común, no es un acto de caridad sino una *responsabilidad colectiva*.”

Campelo, 2010

La convivencia en la escuela remite a pensar en una trama de relaciones intersubjetivas que incide en las tareas cotidianas de enseñar y de aprender (Cecchi y Farina, 2000). En términos de acuerdos, trasciende lo normativo y va más allá de la elaboración de un reglamento vinculado a un orden escolar cercano al anhelado por las instituciones. La convivencia no constituye un aspecto apartado de lo curricular sino que se encuentra íntimamente ligada a lo pedagógico y se forja a la luz de un proyecto educativo que le da sentido.

Ante la necesidad de normar el funcionamiento al interior de las instituciones, un acuerdo de convivencia opera como herramienta ordenadora desde la legalidad; sin embargo, consideramos que dentro del espacio escolar, este acuerdo tiene, ante todo, una *función socializadora*. Es decir, adquiere

el mismo sentido que, a nuestro entender, tiene la enseñanza: el de iniciar y acompañar a los estudiantes en la construcción de vínculos de cooperación con los otros como parte del proceso de subjetivación.

De este modo, es también función de la escuela propiciar climas donde se construya el respeto hacia el otro: “(...) reflexionar sobre los prejuicios, los estereotipos y los etiquetamientos como formas a partir de las cuales se refuerza la discriminación, (...) revisar las prácticas pedagógicas e institucionales que cotidianamente se ponen en juego, marcadas por determinados modos de mirar a los diferentes actores de la comunidad educativa” (Campelo, 2010:10).

El concepto de *acuerdo* puede definirse en contraposición a los acostumbrados reglamentos de disciplina que aún se encuentran en las escuelas de manera instituida. Éstos funcionan como instrumentos legales para ordenar la rutina escolar y no surgen de la aprobación consensuada por todos los integrantes de la institución¹¹⁷.

Un acuerdo debe superar lo disciplinario, habilitar la reflexión y el diálogo, creando espacios de encuentro para que todos los actores puedan participar en la configuración de una normativa cuyo contenido promueva tanto la apreciación de lo individual como de lo colectivo desde una mirada amplia de la trama de relaciones al interior de la institución escolar.

Estamos convencidos de 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. La palabra, el diálogo, son los medios de los que disponemos para acercarnos, para confrontar, para disentir, para resolver situaciones con los otros.

La institución educativa tiene un rasgo propio al constituirse como lugar de *convivencia intergeneracional* en el que niños/as y adolescentes conviven con adultos. Toda convivencia, ya sea intergeneracional o no, implica reconocer la *alteridad* como condición básica: el aceptar al otro como sujeto pensante y autónomo con quien se mantienen relaciones pedagógicas, intelectuales y vínculos afectivos. (D’Aloisio, 2011:2).

Así, ante los vínculos de hostilidad, ante la puja de intereses, se producen desacuerdos que generan tensiones en la convivencia institucional; en este sentido, el conflicto emerge como una manera necesaria de procesar las tensiones tornándose imprescindible definir estrategias de abordaje en busca de una posible resolución. Por consiguiente, consideramos que el acuerdo de convivencia es el dispositivo de diálogo intergeneracional adecuado dado que, más allá de los conflictos puntuales, “las normas de convivencia establecen un encuadre al vínculo entre las generaciones en la escuela” (Consejos Escolares de Convivencia, 2010).

Sin quebrar la asimetría necesaria entre estudiantes y adultos, seguimos pensando que es constitutivo de la convivencia que los adultos se comprometan con la escucha activa y otorguen a los estudiantes el espacio para que puedan expresar sus inquietudes.

¹¹⁷ Los reglamentos son dispositivos emanados de una autoridad competente que el resto de la comunidad acepta de modo natural; generalmente tienen una existencia previa al ingreso de los estudiantes y también de los docentes, por lo cual no se admiten injerencias que puedan poner en cuestión su validez o eficacia. Por este motivo, advertimos que dichos reglamentos necesitan ser deconstruidos para elaborar, en su lugar, un recurso diferente que desempeñe no sólo una función ordenadora sino también pedagógica, que cobre la forma de un *acuerdo de convivencia*.

Una comisión para la convivencia

Durante la gestión de la Profesora Semplici, en el marco del modelo de concertación, se dio impulso al Consejo Consultivo de Convivencia¹¹⁸, a partir del cual se desplegaron distintas acciones como jornadas institucionales y abordaje de los festejos escolares, entre otras. Sin embargo, hacia el final de la gestión, se fue generando un progresivo desacople entre la complejidad y la urgencia de los conflictos cotidianos y los tiempos de funcionamiento del órgano colegiado que ya no podía dar las respuestas oportunas acordes a las nuevas necesidades.

En el transcurso de estos cuatro años se concretaron algunas propuestas sobre la convivencia en la escuela. En este sentido, se vienen desarrollando las *Jornadas de Convivencia Escolar* para los estudiantes ingresantes a 1° año; las *Jornadas de Convivencia Intercolegial para 2° y 3° año*,¹¹⁹ intervenciones institucionales¹²⁰, entre otras.

A su vez, queremos destacar la importancia del Área de Campamentismo, del Departamento de Educación Física, desde donde también se trabaja intensamente en la convivencia escolar con los estudiantes de la Educación Secundaria Básica.

Más allá de estos encuentros y actividades mencionados, el abordaje de la convivencia en la escuela se ha dado a partir de intervenciones situadas y en equipo de tutores, preceptores, profesores e integrantes del DOE, tanto en forma grupal como individual.

Retomando lo dicho, creemos necesario repensar la convivencia escolar como un eje institucional que atienda a la complejidad de situaciones que configuran lo vincular al interior de la escuela, enmarcado en una política de cuidado y en el reconocimiento pleno de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

Tomando en cuenta los abordajes realizados hasta el momento, consideramos como forma posible para viabilizar esta propuesta, la creación de una comisión *ad hoc*, integrada por representantes de cada grupo de actores que conforman la comunidad educativa -directivos, regentes y subregentes, profesores de los distintos departamentos y secciones, preceptores, estudiantes, no docentes y profesionales del DOE- que evalúe lo realizado hasta el momento y proponga eventuales alternativas tanto para una posible resignificación del Consejo de Convivencia como para la elaboración de un Acuerdo Institucional de Convivencia que pueda ejercer su función como órgano proactivo¹²¹ y compartido¹²², que colabore en el diseño de herramientas que permitan propiciar una convivencia

¹¹⁸ El Consejo Consultivo de Convivencia, creado en el año 1993, 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 Educativa y de no docentes.

¹¹⁹ Durante 2015 y 2016 se realizaron las Jornadas de Convivencia Intercolegial organizadas por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, en el marco del Proyecto “*Articulación Curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar*”.

¹²⁰ En octubre de 2015 se realizó una intervención en el patio externo, *La escuela la hacemos entre todos*, con el objetivo de visibilizar la necesidad de cuidar lo que es de todos haciendo que la basura represente de forma metafórica las diversas situaciones que ocurren en la escuela y que dan cuenta de la falta de reconocimiento hacia el otro como semejante.

¹²¹ Es aquel en el cual, sin dejar de intervenir ante el surgimiento de situaciones puntuales, se priorice la posibilidad de realizar un trabajo sostenido en el tiempo que posibilite promover mejores condiciones para la escolaridad de los alumnos, anticipando y detectando situaciones que puedan terminar en conflictos y que brinde herramientas que permitan abordarlos cooperativamente.

¹²² Porque la convivencia atraviesa a toda la organización escolar en sus diferentes ámbitos y espacios y, en consecuencia, involucra a sus diferentes actores institucionales: docentes, preceptores, tutores, equipos de conducción, bibliotecarios,

basada en el respeto y en la cooperación así como también en dar respuesta a los conflictos que irrumpen en el escenario escolar como parte de la vida institucional.

Adenda. Hacia un entorno alimentario adecuado. Una propuesta sobre Nutrición

Las políticas de cuidado permiten abrir un abanico de acciones dirigidas a la atención de niños/as y adolescentes. En este caso, en relación con la premisa "toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación (...)". (Declaración Universal de los DDHH, 1948) y que esa alimentación sea cultural y nutricionalmente adecuada, creemos que es necesario asistir desde el espacio escolar a una observación y acompañamiento de los hábitos alimentarios de nuestros estudiantes.

Entendemos que la escuela es un lugar privilegiado para la concienciación sobre los comportamientos adecuados de la alimentación, ya que permite, desde un enfoque didáctico, la construcción de conocimientos acerca de los conceptos de alimento y nutrición.

Siguiendo esa pauta, desde la Sección Biología, se vienen desarrollando actividades en el aula tendientes a promover hábitos alimentarios sanos. En la segunda mitad del año, se inició una experiencia acotada con alumnos del ciclo básico cuyo objetivo consiste en trasladar a una aplicación práctica los contenidos sobre nutrición desarrollados en clase. A la par de estas actividades se realiza también un seguimiento sobre el consumo de viandas, desde el Departamento de Orientación Educativa, que acompaña en la promoción de un entorno alimentario saludable.

A partir de estas acciones, se pensó en una propuesta sobre nutrición que, si bien tiene su punto de partida en el área de la Biología, la transversalidad de la temática requiere que sea abordada también desde otras disciplinas, dado que "el desarrollo de los estudios (...) sobre alimentación humana [considera] diferentes unidades de análisis, según condiciones de tipo epistemológico, teórico y disciplinario" (Carrasco, 2007).

Variables socioculturales, históricas y subjetivas "nos indican que ese acto que nos parecía tan sencillo, como es el repetido hecho de comer, debe ser visto como un hecho complejo, como un evento que no es exclusivamente "biológico" ni tampoco enteramente "social", que une lo biológico y lo cultural de una manera tan indisoluble que difícilmente podamos separarlos y esto arranca de las características mismas de la especie humana como especie social" (Aguirre, 2007).

A partir de estas consideraciones es que nos proponemos desarrollar un proyecto dirigido al abordaje de la temática de la alimentación que involucre distintos espacios curriculares, dada su vinculación con los múltiples aspectos que constituyen el comportamiento alimentario.

asesores pedagógicos o psicólogos, alumnos y familias. Es decir, a la comunidad educativa en su conjunto. Hacer de la convivencia una tarea común supone que entre todos los adultos se puedan construir acuerdos respecto de aquello que es importante transmitir a los niños y jóvenes y cuáles son las estrategias más apropiadas para hacerlo. Entendemos que cuando ésto se aborda en forma colaborativa, el saber y la experiencia de cada uno favorecen la construcción de propuestas más valiosas y enriquecedoras.

V.1.4. Plan de Estudios

Tal como expresáramos en el PAyG 2014-2018, el Plan de Estudios vigente en el Liceo 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.

Durante la gestión de la Profesora Semplici, como se recordará, 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.

Desde este punto de vista, y durante estos últimos cuatro años, se concretaron innovaciones y cambios en dos espacios curriculares: Educación Física y Orientación Escolar de la Educación Secundaria Básica y que destacamos por su particular importancia. La perspectiva y el enfoque que adquirieron ambos espacios han contribuido a fortalecer las prácticas de convivencia, de Educación Sexual Integral y de construcción ética y ciudadana enmarcadas en el actual Proyecto Académico y de Gestión.

Sobre el área de Educación Física

En este caso, y vinculado con el Proyecto de Integración de los Colegios de Pregrado de la UNLP, promovido por la Prosecretaría de Asuntos Académicos, hemos acompañado el proceso de articulación curricular para Educación Física integrada de 3º año.¹²³ Este proyecto reconoce a la Educación Física como una disciplina que, a través de las prácticas corporales, posibilita la construcción de espacios que favorecen aprendizajes reflexivos, de participación responsable y creativa. Al mismo tiempo, impulsa el intercambio interinstitucional en la confluencia de líneas de trabajo que se nutren de una mirada complementaria entre docentes de los tres colegios, creando instancias de intercambio y de reflexión entre pares.

Por otro lado, en continuidad con el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación Física del Liceo, y en concordancia con las propuestas impulsadas por la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP en torno al proyecto de *“Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”* - proyecto integrado de Educación Física para

¹²³ El Proyecto *“Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”* articula un trabajo curricular interinstitucional a partir de la integración en las clases de Educación Física de 3º año de estudiantes de los tres colegios secundarios platenses de la UNLP: Liceo, Bachillerato de Bellas Artes y Colegio Nacional. Surgió en 2015 como respuesta a un problema (trabajar en torno a la rivalidad entre los alumnos de las escuelas) y se convirtió en una oportunidad para desarrollar un cambio en las formas de relacionarse, para promover un mejor trabajo entre las instituciones y para enriquecer las posibilidades que se les brindan a los estudiantes. Es decir, se produjo un giro del primer propósito que inauguró el proyecto para dar lugar a otras significaciones en torno a las potencialidades de la experiencia, a otras posibles integraciones. Documento Institucional. Proyecto *“Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar”*. Dirección de Inclusión Educativa. Prosecretaría de Asuntos Académicos. Universidad Nacional de La Plata.

3er año - , se implementó Educación Física Mixta tanto para 3° año, nivel que forma parte del proyecto integrado antes explicitado, como así también para 1° y 2° año.

Por otra parte, se incorporó a la propuesta curricular de Educación Física del Liceo y para estudiantes de 1° año, el *Proyecto de Natación*, al que se suma como se dijo antes, el carácter mixto de las clases.

En el caso de la Educación Secundaria Superior, se mantiene la opción de clases mixtas y se ha avanzado en la inclusión de deportes no convencionales.

Sobre el área de Orientación Escolar

En lo que respecta a los cambios curriculares realizados en el espacio de Orientación Escolar de 1º año, se trabajaron contenidos de Formación Ética y Ciudadana desde el enfoque de la *Filosofía para Niños*¹²⁴, en cuyas prácticas los docentes recibieron capacitación específica.¹²⁵ Dicho enfoque permite pensar el eje de construcción de ciudadanía en la escuela. El nuevo programa trabaja en y con la diversidad y heterogeneidad de la comunidad de ingresantes. “La indagación sobre la propia identidad como sujeto/s constituye una vía al reconocimiento del otro. Preguntarse ¿quién soy yo?, ¿quién es el otro?, es indispensable para la construcción y reflexión sobre la convivencia. Las aulas constituidas en comunidades de indagación proporcionan un ámbito de desarrollo intelectual y afectivo para los niños y las niñas. Por lo tanto, el programa no busca formar “pensadores eficientes” sino personas que “piensen bien”, lo cual incluye tanto una dimensión lógica y crítica, como del cuidado del otro y de la investigación colectiva¹²⁶”.

Otro aspecto a destacar en este proceso de trabajo iniciado en Orientación Escolar es el abordaje de la evaluación, entendida en este caso como *evaluación auténtica, situada o en contexto*; es decir, una evaluación *para* el aprendizaje más que *del* aprendizaje: así, el joven no es pensado apenas como un “objeto” a ser evaluado, sino como un *sujeto evaluador* -concepción relacionada con la idea de evaluación propuesta desde el enfoque didáctico de aula heterogénea-. Entonces, y en concordancia con la *Filosofía para Niños*, la evaluación es entendida aquí como un contenido procedimental de aprendizaje que se apoya en la idea de que el acto de evaluar colabora en el desarrollo de la capacidad de pensar filosóficamente y en el perfeccionamiento del pensar crítico y creativo además de propiciar el autoconocimiento y la autocorrección.

En relación al Plan de Estudios, nos proponemos impulsar, en un trabajo conjunto con el Colegio Nacional y el Bachillerato de Bellas Artes, la posibilidad de apertura de otros espacios curriculares integrados entre los colegios de pregrado, especialmente en relación a las materias y talleres optativos de 6° año de la Educación Secundaria Superior.

¹²⁴ El Programa de Filosofía para Niños fue creado por el filósofo norteamericano Mathew Lipman, pero a su vez enriquecido, resignificado y adaptado al contexto latinoamericano por el argentino Walter Kohan.

¹²⁵ Los encuentros de capacitación y actualización docente que posibilitaron la resignificación del espacio de Orientación Escolar de 1° año se desarrollaron durante los meses de diciembre de 2015 y de febrero y marzo de 2016, y estuvieron a cargo de la prof. L. Agratti y coordinados por el prof. C. Arca de la Sección de Filosofía, Psicología y Lógica del Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía del Liceo Víctor Mercante.

¹²⁶ Documento Institucional. *Programa de la materia Orientación Escolar, 1° año*. Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

V.1.4.1. 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 está formalizada en el *Programa de Articulación Universitaria, modalidad Pasantías Académicas*, a cargo de la Coordinación de las Orientaciones.

El programa que se puso en marcha en el año 2008 - siendo presentado y aprobado por el CEMyP en el año 2009- se ha venido implementando por medio de Acuerdos Institucionales entre el Liceo y las distintas unidades académicas de la UNLP. Desde entonces, se han sumado al proyecto casi la totalidad de facultades de la UNLP¹²⁷.

En el marco de trayectos flexibles, como etapa final de sus estudios, los estudiantes pueden optar en 6° año por realizar *Pasantías Académicas* en algunas de las Facultades de la UNLP.

Los objetivos este programa son vincular a los alumnos con centros, laboratorios o cátedras en donde se desarrollen actividades de investigación científica y de extensión; ofrecer oportunidades para estudiar problemáticas específicas en el campo de diversas áreas del conocimiento; favorecer la autonomía, la responsabilidad y el compromiso necesarios para desempeñarse en la vida universitaria y contribuir a la toma de decisiones de los alumnos sobre su futuro universitario, profesional o laboral.^{128 129}

A través de los años se observa que no sólo el número de estudiantes que accede al programa crece significativamente, sino también la cantidad de propuestas elegidas por cada uno de ellos.

Proponemos continuar desarrollando este programa que posibilita para los estudiantes del Liceo, en el marco de la flexibilidad curricular que propiciamos, completar su formación a través del tránsito por diferentes ámbitos del grado como así también fortalecer su autonomía y responsabilidad.

¹²⁷ El Liceo Víctor Mercante tiene acuerdos con 14 facultades: Periodismo y Comunicación Social, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales y Museo, Informática, Ciencias Exactas, Arquitectura y Urbanismo, Odontología, Ciencias Agrarias y Forestales, Veterinaria, Astronomía y Geofísica, Ciencias Económicas, Bellas Artes.

¹²⁸ Es importante señalar que estas propuestas consisten, exclusivamente, en actividades de formación académica, de tipo teórico-práctico. Para llevarlas adelante, los estudiantes son guiados por profesores y/o ayudantes de cátedra de las facultades, a quienes consideramos como tutores en estas experiencias de pasantías. Al finalizar la pasantía, tanto estudiantes como tutores reciben por parte de las unidades ejecutoras (Liceo y facultad) un certificado que acredita el paso por esta formación.

¹²⁹ Cabe destacar que actualmente existen 42 propuestas diferentes de pasantías ya que algunas facultades ofrecen la posibilidad de integrar a los estudiantes en diversos campos de estudio (por ejemplo, la FaHCE ofrece 1 pasantía por cada carrera, 10 en total; o Ciencias Veterinarias que ofrece 3; Informática ofrece 7; Ciencias Agrarias y Forestales, 4; Ciencias Naturales y Museo, 8; Ciencias Astronómicas y Geofísicas, 2; y las demás 1).

V.1.5. Sobre los docentes

“(…) la educación, es un modo de ejercer el oficio de vivir. En la educación escolar se ponen en juego muchas cosas de la vida de cada uno, mucho de la vida vivida, mucho de la vida no vivida o de la vida que no podrá vivir o que no vivirá según lo que acontezca ahí; entonces es un oficio que tiene que ver con la vida.”

Frigerio, 2017

“El pedagogo que quiere desempeñar concienzudamente su oficio no descuida ninguna ocasión para conocer a sus alumnos (...). Una respuesta, un gesto, una mirada son ampliamente reveladores.”

Germain Louis, 1959. Carta a Albert Camus

Sostenemos desde la perspectiva que entiende a la educación como derecho que el trabajo docente es un trabajo político, institucional, colectivo y colaborativo que realiza derechos (Terigi, 2017).

En esta misma línea es que reconocemos en los docentes del Liceo a un colectivo perseverante y comprometido en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, en la construcción de sus subjetividades e identidades. Docentes que entienden al hecho educativo en su dimensión social, vincular y en su obstinada potencia transformadora que, en palabras de Terigi, genera formas de humanidad a través de los saberes¹³⁰.

En el PAYG 2014-2018 referíamos a la necesidad de seguir pensando el rol docente a partir de acciones concretas y de espacios de actualización, talleres, charlas que ampliaran el campo de formación permanente entendiendo a las prácticas en su dimensión política.

En este contexto se realizaron diversas instancias de encuentro y de formación promovidas tanto desde el Liceo como desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata. Estas instancias incluyeron aspectos vinculados a la formación disciplinar y a las prácticas de la enseñanza,¹³¹ como así también a la formación en aquellas cuestiones que tienen que ver con las políticas de cuidado, tanto en Educación Sexual Integral¹³² como en la actualización sobre la legislación

¹³⁰ Terigi (2017), señala que el trabajo docente hace de los saberes, de su transmisión cultural y escolar su contenido sustantivo, y en esta transmisión genera formas de humanidad en la escuela. Asimismo, la enseñanza, la principal función del trabajo docente, constituye una función institucional no individual. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que hace de las trayectorias escolares el resultado de la acción de muchos docentes, de muchos actores”.

¹³¹ La Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP acompañó la reflexión y revisión de prácticas docentes ofreciendo Cursos de Posgrado en diversas áreas disciplinares: Educación Física, Lengua y Literatura, Matemática, Historia. También en el Área de Francés se desarrolló un curso de Posgrado en el marco de la colaboración de los Departamentos de Francés de los colegios de pregrado y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Asimismo, desde el Liceo, se ofrecieron de modo permanente dos cursos destinados a los docentes, a cargo de las Lics. S. Justianovich, N. Orienti y S. Lyons. *Construyendo estrategias de enseñanza para nuevos escenarios educativos y Hacia prácticas alternativas de evaluación*. Los mismos se desarrollaron todos los años durante el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente.

¹³² Para referencias de los cursos y talleres realizados ver notas al pie 106, 107, 112, 113, 114.

de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes y las implicancias de la corresponsabilidad¹³³.

Reconocemos la significativa participación de los docentes tanto en las actividades que se propusieron a nivel institucional como así también en aquellas que se desarrollaron a través de un trabajo permanente al interior de cada uno de los departamentos y secciones disciplinares. Durante estos años se desplegaron numerosas iniciativas: charlas con especialistas, seminarios internos, publicaciones digitales, actividades de actualización vinculadas con otras unidades académicas de la UNLP, proyectos y experiencias con otros colegios de pregrado, encuentros de socialización de experiencias didácticas, modificaciones de programas, elaboración de materiales didácticos y de libros de texto propios, muestras y exposiciones de trabajos realizados, participación en proyectos de extensión y en diversas actividades de la vida institucional, entre otras.

Finalmente, reconocemos a los docentes del Liceo, profesores y preceptores, en el oficio permanente de educar. “El oficio de educar reposiciona y rejerarquiza el concepto de oficio, cuya historia tiene que ver con el modo particular de ejercer una función, de colaborar en la construcción de lo público, de ser responsable de una situación (...). El oficio también remite a la cuestión de lo inédito, de lo que está más sujeto a los avatares de los encuentros, a lo artístico, a lo artesanal. La noción de oficio remite a lo que pasa en la educación, y es que finalmente siempre estamos confrontados a la novedad, no a la novedad de los tiempos, sino a la novedad del otro como otro” (Frigerio, 2017).

¹³³ - *Curso de actualización en derechos de niñas, niños y adolescentes. Desafíos y posibilidades en la efectividad de derechos*, a cargo de la Dra. S. Cánepa y dirigido a preceptores e integrantes del Departamento de Orientación Educativa. Se realizó en varias ediciones, años 2014, 2015 y 2016.

- *Taller Adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Hacia la construcción de formas de intervención educativa en situaciones complejas*, a cargo de la Dra. C. Bianco y destinado a Jefes de Departamento y Sección, Ayudantes de Departamento y Profesores de Educación Física de 3º año del proyecto de integración. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa, Prosecretaría de Asuntos Académicos, UNLP, año 2015.

V.1.6. Memoria y Derechos Humanos

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

Adorno, 1966

"Si algo centellea en la oscuridad de los tiempos crueles (...) es la facultad de negar nuestro consentimiento."

Primo Levi, 1998¹³⁴

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.

En el marco de una Universidad pública comprometida con la defensa de los derechos humanos y dando continuidad a uno de los ejes centrales de la gestión de la Profesora Semplici¹³⁵, la construcción colectiva de la memoria y la defensa de los derechos humanos sigue siendo una línea de acción prioritaria en el Liceo.

Es así que, tal como enunciáramos en el PAYG 2014-2018, nos propusimos continuar propiciando el desarrollo de políticas de memoria que apuntaran desde la escuela a formar ciudadanos autónomos, emancipados, que tuvieran la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, y que capaces de pensar por sí mismos y de actuar libremente, pudieran contribuir a construir una sociedad verdaderamente democrática que aleje para siempre la posibilidad de un retorno al pasado.

Consideramos que la construcción de prácticas democráticas responsables debe iniciarse y fortalecerse en la escuela, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206,¹³⁶ sancionada en el año 2006.

Recuperando la reflexión de Cueto Rúa (2017), se puede decir que al momento de cumplirse los treinta años del golpe de Estado en 2006, se había llevado a cabo una política de la memoria pública que desde el retorno de la democracia construyó un piso de verdad para el abordaje pedagógico de defensa y construcción de los derechos humanos: el reconocimiento del horror humanitario del

¹³⁴ Primo Levi, citado por Guelerman, 2012:63.

¹³⁵ Las políticas de memoria llevadas a cabo durante la gestión de la Prof. Semplici incluyeron las siguientes acciones: la creación del *Espacio para la Memoria* donde se encuentran los retratos de los desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado vinculados con el Liceo; la designación al Salón de Actos con el nombre de *Chicha Mariani*, fundadora de Abuelas de Plaza de Mayo y profesora de la escuela; la creación de *El Jardín de la Memoria*, iniciativa del Centro de Ex Alumnos del colegio, 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*.

¹³⁶ Ley Nacional de Educación N° 26.206, Cap. II, Art 92. "Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: (...) (c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633".

terrorismo de Estado y la prueba jurídica que permitía señalar en la dictadura la existencia de un plan sistemático de desaparición de personas.

Convencidos de que el saber nos hace libres, que la escuela es un espacio privilegiado de validación de saberes, que la construcción de la democracia es una tarea que nos convoca cotidianamente, los contenidos abordados en este área exceden a la dictadura cívico militar, entendiendo que afrontar la cuestión de los derechos humanos es también hablar de la vulnerabilidad de los sectores excluidos, de las problemáticas de género, así como también las de los pueblos originarios, entre otras. En este sentido Raggio (2017) sostiene que “la transmisión es circular y en movimiento de espiral: va del presente al pasado y del pasado vuelve al presente abriendo nuevos horizontes de expectativas hacia el futuro”.

Consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente y los derechos humanos ha sido una tarea sostenida y colectiva a lo largo de estos años lo que nos ha permitido profundizar los lineamientos de la temática, ampliar las estrategias de abordaje y promover el ejercicio de la ciudadanía democrática.

En este contexto, se realizaron diversas actividades que incluyeron la continuidad de las *Jornadas de Primavera, Lápices y Memoria* en 2014 y 2015¹³⁷ y, a partir de 2016¹³⁸, coincidiendo con el 40° aniversario del golpe de Estado de 1976, la participación activa del colegio en el *Mes de la Memoria* organizado por la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.

Asimismo, y en el marco del “Programa de Reparación de legajos de miembros de la comunidad universitaria detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado” de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP¹³⁹, se iniciaron acciones para la reparación de legajos de víctimas del terrorismo de Estado dejando constancia de los reales motivos que determinaron la interrupción del

¹³⁷ En 2014 y 2015 se realizaron las 9° y 10° *Jornadas de Primavera, Lápices y Memoria* respectivamente. Se cumplían 10 años así de una política sostenida de trabajo en la memoria y los derechos humanos a partir de la realización de estas jornadas que reunieron 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 con los derechos humanos.

En la 9° *Jornada de Primavera, Lápices y Memoria*, estuvieron presentes las Madres de Plaza de Mayo Adelina Dematti de Alaye y Elsa Pavón, también Abuela de Plaza de Mayo; Carla Artés, segunda nieta recuperada por Abuelas en 1985, entre otros.

También, grupos de estudiantes de 6° año participaron durante el año 2014 de las audiencias de los Juicios por delitos de lesa humanidad en el Tribunal Oral Federal N°1 de La Plata: Juicio a los represores del centro clandestino “La Cacha”, acompañado por un trabajo previo y posterior con el Equipo de la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires y de la Dirección de Políticas Reparatorias. En el año 2015, estudiantes de 6° años asistieron al Juicio a los imputados en relación a la Fuerza de Tareas 5 de la Armada por el secuestro, asesinato y desaparición de los trabajadores de la zona de Ensenada, Berisso y La Plata y realizaron talleres en la Comisión Provincial por la Memoria junto con estudiantes de otros colegios.

¹³⁸ En el marco de la propuesta de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP, durante los años 2016 y 2017, el colegio participó del *Mes de la Memoria* organizando actividades de las que formaron parte docentes, no docentes y estudiantes de todos los niveles. Así, entre los meses de marzo y abril - en torno a dos fechas clave, el 24 de marzo y el 2 de abril-, se realizaron eventos con invitados, proyección de películas con sus protagonistas o realizadores y obras de teatro. La dinámica de este nuevo formato permitió que todos los cursos participaran al menos de una actividad en la cual reflexionar sobre algún aspecto referido a las violaciones a los Derechos Humanos en el marco del terrorismo de Estado. En 2017, el eje del *Mes de la Memoria* en el Liceo fue el homenaje a las Madres de Plaza de Mayo con la presencia de Herenia Sánchez Viamonte y Elsa Pavón.

¹³⁹ Resolución N° 259/15, “Programa de Reparación de legajos de miembros de la comunidad universitaria detenidos-desaparecidos y asesinados por el terrorismo de Estado”, UNLP.

desempeño laboral o estudiantil de todos aquellos que fueron víctimas de la última dictadura cívico-militar, en caso de que ello hubiera sido ocultado¹⁴⁰.

También se llevó a cabo el Proyecto de Extensión "*Juventud, Derechos Humanos y Sitios de Memoria*",¹⁴¹ a la vez que un equipo de docentes y de estudiantes continuó participando en forma ininterrumpida del *Programa Jóvenes y Memoria* de la Comisión Provincial por la Memoria.

Fundada en la convicción de que los derechos humanos son inescindibles de las prácticas educativas inclusivas, asumimos los desafíos que implican ensayar nuevos caminos posibles. En esta línea hacemos propias las preguntas de Isabelino Siede (2013) "¿Cómo habilitar en el aula una deliberación ética y política sobre el pasado reciente, que no se diluya en transmisión moralista de conclusiones preestablecidas?, ¿cómo incluir y articular en la enseñanza las demandas de respeto por los derechos humanos que los organismos sociales desarrollaron frente a la dictadura y las demandas abiertas ante los gobiernos constitucionales que la sucedieron?".

Consideramos que el trabajo sobre Derechos Humanos debe ser permanente en las aulas, enlazando áreas y contenidos transversalmente e involucrando a todos los actores institucionales. En tal sentido, se hace necesario seguir construyendo y fortaleciendo espacios de reflexión en torno a la memoria en función de las preguntas, interpelaciones y dilemas de nuestro tiempo frente a quienes desde distintas perspectivas intentan relativizar lo sucedido.

Hoy es absolutamente imprescindible seguir comprometiéndonos desde la escuela a transmitirles a las nuevas generaciones que no hay presente sin memoria y que sostener el ideal humanitario del *Nunca Más* es el único camino posible para contribuir desde nuestro lugar a lograr la convivencia entre hombres y mujeres "cuyo bien supremo sea el respeto y el reconocimiento del semejante" (Guelerman, 2012: 64).

En relación a la problemática de la violencia de género, en el año 2015, a partir de una iniciativa de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP, se aprueba el *Protocolo de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata*. En ese sentido, venimos trabajando en nuestro colegio a través de distintas acciones, generando espacios de reflexión de los que participan todos los actores institucionales, con el objetivo de tomar conciencia acerca de la problemática.

Tal como expresáramos en el PAyG 2014-2018 y acorde 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

¹⁴⁰ Esta tarea estuvo a cargo de un equipo formado por docentes y egresados del Liceo quienes comenzaron la búsqueda y el reordenamiento de datos a partir de los legajos de estudiantes, docentes y no docentes del colegio. Asimismo, y debido a su magnitud, esta tarea sigue en proceso para la elaboración de un registro de memoria con historias de vida y militancia de las personas cuya vida fue cercenada por el Estado.

¹⁴¹ Este proyecto tenía por objetivo fundamental poner en debate las distintas significaciones y resignificaciones del "Destacamento de Arana" como sitio de memoria. Del proyecto participaron estudiantes de 6º año del LVM y de la Escuela de Educación Media N° 37 de la localidad de Arana.

política de los estudiantes y en una escuela que debe ser el lugar estratégico para practicar ciudadanía (Brener, 2012).

Siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar desarrollando políticas de memoria al interior del colegio a partir de estrategias que permitan ampliar la participación de sus actores institucionales.
- Fortalecer la participación del Liceo en las actividades organizadas desde la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.
- Propiciar la realización de trabajos transversales entre docentes de diversas áreas.
- Poner a disposición recursos académicos que respondan a debates actualizados en lo que se refiere a las reflexiones sobre la memoria, los derechos humanos, la diversidad cultural y de género.
- Fortalecer el trabajo conjunto entre la escuela y los responsables de los sitios de memoria de la región, especialmente con la Casa Mariani-Teruggi como también con el área de enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria.
- Crear y gestionar un registro de memoria que recopile historias de vida y militancia de estudiantes, docentes y no docentes, víctimas del terrorismo de Estado.
- Continuar impulsando la participación de estudiantes y docentes en el Programa "Jóvenes y Memoria" de la Comisión Provincial por la Memoria como así también en todas aquellas actividades que estén comprometidas con los derechos humanos en general y con los derechos de los niños, niñas y adolescentes en particular.
- Proponer en un trabajo conjunto con la Prosecretaría de Derechos Humanos y la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, avanzar en la conformación de una *comisión ad hoc* encargada del asesoramiento y/o la intervención ante situaciones que requieran la aplicación del *Protocolo de Actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata* en los colegios de pregrado en general, y en el Liceo en particular.

V.2. 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

“La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y la enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.”

Tommasino y Rodriguez, 2011¹⁴²

Cuando pensamos la extensión en el sistema de pregrado entendemos que, siendo la escuela el lugar donde los estudiantes realizan sus trayectos pedagógicos, ésta constituye una práctica educativa que les permite tomar contacto directo con la realidad. Hacer extensión implica mantener un diálogo con ella, insertarse en la dinámica social y contribuir a la transformación (Freire, 1998).

Para materializar esta ideas y para viabilizar uno de los objetivos centrales que nos trazáramos en nuestra propuesta para el período 2014-2018 fue creada la Secretaría de Extensión del Liceo como área específica para contribuir a la jerarquización de las actividades que hacen a dicha función universitaria, en el convencimiento que en una Universidad Pública la extensión es clave para contribuir a la construcción colectiva de una sociedad más justa e igualitaria.

La Secretaría fue pensada como área específica para promover, facilitar y organizar las actividades de extensión y que constituyen una parte de los aspectos contemplados en la trama curricular.

Para dotar al área de entidad se elaboraron las *Pautas para la Presentación de Proyectos de Extensión*¹⁴³. Asimismo se conformó una Comisión Evaluadora de manera experimental para la evaluación de los proyectos que se presentan al interior de la institución y se convocó a docentes de

¹⁴² Tommasino, N. y Rodriguez, H. (2011). “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Universidad de la República.

¹⁴³ *Pautas para la presentación de proyectos de Extensión, Liceo Víctor Mercante*. (Véase en: http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/pautas_para_la_presentacion_de_proyectos_de_extension_lvm.pdf). Estas pautas definen los requisitos de presentación de los proyectos en términos de las temáticas a tratar, la conformación de los equipos, la duración y la presentación de los informes para su evaluación, e incluyen la grilla de presentación con su instructivo. Se elaboraron teniendo en cuenta las pautas para la presentación de proyectos a las Convocatorias de la Secretaría de Extensión de la UNLP con la introducción de algunas modificaciones *ad hoc* dada las características del pregrado.

distintas disciplinas —quienes a su vez integran el Banco de Evaluadores de la UNLP— para constituir una terna de evaluadores.¹⁴⁴

La Secretaría de Extensión del Liceo ha puesto el acento en el trabajo territorial en la región, en línea con las pautas enunciadas en el documento del *Plan Estratégico de la UNLP 2014-2018*, en consonancia con los objetivos del Consejo Social¹⁴⁵ de la UNLP y atendiendo a la presencia de los Centros Comunitarios de Extensión¹⁴⁶ de la UNLP. A su vez, ha ponderado el intercambio de experiencias con estudiantes de otras escuelas secundarias de gestión estatal de la comunidad¹⁴⁷, de la que también forman parte los estudiantes del Liceo.

En años anteriores, el Liceo desarrolló prácticas de extensión con equipos conformados por docentes del colegio y de distintas Unidades Académicas de la UNLP¹⁴⁸ que sentaron un precedente para pensar en la creación del área. A partir de esas experiencias, se entendió que un área específica le otorgaría por un lado jerarquización a la función de la extensión, y por otro, representaría una oportunidad para materializar el compromiso de nuestra institución con la comunidad en términos extensionistas, según los posicionamientos teóricos que se exponen a continuación.

Consideraciones teóricas en relación a la función de extensión

En la elaboración de nuestro proyecto, la extensión fue concebida partiendo de la idea de la educación como *acción participativa*; idea que se expresa a través de la noción de “diálogo de saberes”, un proceso en el que los sujetos universitarios y no universitarios se reconocen como sujetos cognoscentes (Tomatis, 2017: 22) y cuyo marco de referencia lo constituye el concepto de *educación popular* desarrollado por Paulo Freire¹⁴⁹.

La educación popular es una forma de educación que implica un espacio de diálogo en el que todos aprenden, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo a partir de problemáticas reales. En este punto Freire introduce el concepto de *comunicación* en tanto interacción social que pretende humanizar al hombre y que está basado en la *dialoguicidad* entre las partes que se hallan en un mismo nivel, donde el conocimiento se construye de forma horizontal, y en el que los interlocutores intercambian sus propios saberes y significados¹⁵⁰.

¹⁴⁴ La Comisión Evaluadora se convoca ante la presentación de los proyectos, los correspondientes informes de avance y el informe final. También se estableció que cuando la comisión realice la evaluación de proyectos cuya temática requiera de la valoración desde una disciplina específica, se podrá recurrir o bien a docentes del colegio del área disciplinar correspondiente, o bien a un asesor externo de otros organismos (FaHCE, CPM, etc.).

¹⁴⁵ 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.

¹⁴⁶ 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).

¹⁴⁷ Erbeta, M. C. (2013) *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014- 2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. (Véase en: http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyectoacad_2014_2018.pdf)

¹⁴⁸ Los Proyectos de Extensión anteriores fueron “*Percepción del ambiente y valoración del hábitat*” y “*Pueblos y Espacio en La Rioja*”.

¹⁴⁹ Difundida por Freire, la noción de *educación popular* tuvo antecedentes pedagógicos y políticos como los de Simón Rodríguez y José Carlos Mariátegui, entre otros (Puigrós, 2005).

¹⁵⁰ Dentro de esta lógica, cuando Freire habla de *extensión*, pone en tensión el concepto y dice que “la extensión [frecuentemente] funciona como invasión cultural —actitud contraria al diálogo— operando como concepto de dominación” (Freire, 1998:45). De este modo, “presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade

Estas ideas, justamente, llevan a plantear una reformulación de lo que significa la extensión universitaria, que tradicionalmente ha tenido la impronta de las relaciones de poder que se dan entre “quienes tienen el conocimiento” y “quienes no lo tienen” (Kaplún, 2014). A partir de aquí es que surge replantearse a la extensión como un diálogo o integración de saberes donde prima la reflexión y donde emerge el concepto de *praxis*, ya que el objetivo de la educación popular es la práctica para la transformación social.

En consonancia con dichas ideas y tal como se enuncia en el documento del área¹⁵¹, se formularon los Proyectos de Extensión del Liceo Víctor Mercante teniendo entre sus objetivos el de constituirse en un aporte para el trabajo en el aula, acercándose de este modo a la *integralidad*. Entendida como “la articulación de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes” (Stevenazzi y Tommasino, 2017:55), la *integralidad* constituye una conjunción entre la extensión y la docencia, en la que la extensión es la puerta de acceso de los estudiantes a la comunidad de la cual surgen las inquietudes que se llevarán al aula y luego, en el trabajo conjunto con los docentes, se construirá un conocimiento nuevo¹⁵².

Hacia la curricularización de la extensión

Como ya se ha expresado, entendemos que la extensión es una de las formas que adopta el acto educativo. En ese sentido, la extensión debe convivir con “lo que cotidianamente hacen estudiantes y docentes (...) cualquiera sea la disciplina que el docente dicta” (Tommasino, 2017:157). Esta convivencia no solamente ha de tener lugar en aquellos espacios tradicionalmente asociados con las actividades de extensión; por ejemplo, en una actividad de intercambio entre los estudiantes y la comunidad en el territorio extraescolar, sino que debe constituir la esencia del acto educativo en todas sus formas; es decir, también dentro del aula. Esta idea implica que la extensión debe dejar de ser “entendida como una actividad que se hace en un tiempo extra (extracurricular, extralaboral), de manera aislada, encapsulada” (Tommasino y Rodríguez, 2013:22).

“Curricularizar la extensión implica integrarla en la planificación normal de los docentes, en sus actividades y en su evaluación a la hora de planificar cualquier tipo de cursos que el docente dicta o imparte” (Stevenazzi y Tommasino, 2017:157). Es aquí donde los proyectos de extensión representan una crítica a la concepción tradicional del área que la define por fuera de la discusión curricular y como una instancia aislada tanto de la docencia como de la investigación.

Un camino hacia la curricularización de la extensión es partir del trabajo en el aula, propiciando discusiones teórico epistemológicas desde el enfoque de las ciencias sociales, las cuales habilitan un análisis de las problemáticas sociales actuales a través de “casos concretos vinculados a problemáticas socioambientales que permiten el debate y la reflexión desde diferentes miradas” (Harguinteguy et al, 2014:67).

(...) donde el invasor [quita] significado a la cultura invadida, [rompe] sus características, la [llena], incluso, de subproductos de la cultura invasora” (Ídem). Por estas connotaciones, el autor define a la *extensión* como *comunicación*.

¹⁵¹ Documento de Extensión Nº 1 (2014). Liceo Víctor Mercante. (Véase en http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_extension_lvm.pdf).

¹⁵² En un ámbito educativo enfocado en la integralidad, que se halla dentro del marco de una educación crítica, problematizadora, “la extensión funciona como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento” (Ibídem, 61) por parte de estudiantes y docentes, como “una estrategia pedagógica en sí misma” (Stevenazzi y Tommasino, 2017:158).

Además, el aprendizaje a partir de problemáticas reales, constituye un incentivo para los estudiantes y también para los docentes. Como señalan Tommasino y Rodríguez (2013:29) "(...) cuando hablamos de extensión, enseñanza por problemas y enseñanza activa, los niveles de motivación que nosotros encontramos tanto para docentes como para estudiantes, resolviendo situaciones concretas y reales de la gente, en general son mucho más altos que los que genera el modelo áulico (...)".

De este modo, los estudiantes son verdaderos protagonistas del proceso. Asimismo, "desarrollan habilidades comunicacionales que les permiten fácilmente vincularse con la población, situándolos más cerca de la realidad concreta". En resumen, "las experiencias reseñadas festejan el hecho de que la inclusión de lo social en el territorio —histórica y artificialmente cercado— de lo académico, tensiona, incluso exige redefinir la gramática pedagógica universitaria estándar" (Vercellino y Del Carmen, 2014:17).

Sobre los Proyectos

Siguiendo esta línea de trabajo, se desarrollaron a partir de 2014 nuevos proyectos sobre temáticas vinculadas con la educación, siempre desde la concepción de la extensión como una práctica educativa. Temas como los derechos humanos, la discriminación, la desigualdad social, el cuidado del medioambiente han ocupado un lugar de gran significación en el ideario del Proyecto de Gestión.

La realización de los proyectos requirió coordinar actividades con entidades de la comunidad: organismos de Derechos Humanos, instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, unidades académicas y entidades de la UNLP, agrupaciones y movimientos sociales de la región.

Los proyectos han vinculado a los estudiantes del Liceo con estudiantes de otras escuelas secundarias. Es con ellos que participan, junto a docentes y no docentes, compartiendo el abordaje de las problemáticas que nos incumben a todos como integrantes de la misma comunidad.

Proyectos realizados

Durante la actual gestión, los proyectos presentados e implementados al interior del colegio fueron los siguientes:

2015 "Juventud, Derechos Humanos y Sitios de Memoria. Jornada "Lápices y Memoria" en el ex CCDTyE, Ex Destacamento de Arana"

Comunidad participante: Escuela Secundaria Nº 37 de la localidad de Arana.

El objetivo del proyecto fue trabajar algunas problemáticas que atraviesa la realidad de los jóvenes a partir de lo que es hoy el Sitio de Memoria donde funcionó el centro clandestino de detención conocido como "Destacamento de Arana". De esta manera, "se promovió la incorporación de estudiantes y profesores en los procesos de elaboración de memoria en torno a la última dictadura militar en la Argentina"¹⁵³ con el objetivo de problematizar dicho contexto y su política¹⁵⁴.

En atención a que el tema de los derechos humanos trasciende lo ocurrido durante la última dictadura, surgieron otras cuestiones vinculadas a los mismos, propias de la realidad de los estudiantes de la Escuela Nº 37 y del Liceo.

¹⁵³ Proyectos de Extensión realizados en el Liceo Víctor Mercante. (Véase en http://www.lvm.unlp.edu.ar/proyectos_realizados).

¹⁵⁴ Ídem⁵, en Proyecto de Extensión "Juventud, derechos humanos y sitios de memoria. Jornadas de Primavera, Lápices y Memoria en el ex CCDT y E "Destacamento de Arana"". 2015.

La propuesta se desarrolló a través de talleres participativos realizados entre los estudiantes de ambas escuelas, cuyo proceso y conclusiones, en una etapa posterior, fueron articulados con actividades curriculares en el espacio del aula. Los integrantes de los organismos copartícipes¹⁵⁵ formaron parte de la coordinación de las actividades junto a los docentes.

El proyecto finalizó con una *Jornada “Lápices y Memoria en el CCDT y E ex - Destacamento de Arana”*, organizada en forma conjunta por las dos escuelas.

2016-2017 “Inmigración, identidad y discriminación de ayer y de hoy. El caso de los inmigrantes de Berisso”

Comunidades participantes: Escuela de Educación Media Nº 3 de la localidad de Berisso (2016) y las Escuelas de Educación Media Nº 20 y Nº 25 de la ciudad de La Plata (2017).

El proyecto tiene como propósito abordar la problemática de la inmigración entendida y analizada desde una visión crítica, ya que se trata de un tema que atraviesa a la sociedad toda y, como parte de ella, a la escuela. Hablar de inmigración implica hablar de identidad y de discriminación a lo largo de la historia y en el contexto actual. “La inmigración en la Argentina no es un hecho del pasado: la recepción de ciudadanos de otros países ha sido y es permanente, aunque los orígenes y las circunstancias fluctúen en el tiempo”¹⁵⁶. Ese fenómeno ha dado lugar a un territorio social complejo, caracterizado por una diversidad sociocultural que trae aparejada la discriminación hacia los distintos grupos migrantes que lo componen. Ante esta realidad, el proyecto tiene como principal objetivo “generar estrategias para derribar barreras y prejuicios que dividen a los grupos de distintos orígenes sociales y culturales, valorando la riqueza de la interculturalidad”¹⁵⁷.

Durante el primer año del proyecto, estudiantes del Liceo y de la Escuela Media Nº 3 de Berisso compartieron las actividades de encuentros y talleres que concluyeron con la participación en la Fiesta del Inmigrante de dicha localidad. En 2017, los estudiantes del Liceo comparten las actividades del proyecto con estudiantes de la Escuela de Educación Media Nº 20, con la reciente incorporación de la Escuela de Educación Media Nº 25, ambas de la ciudad de La Plata.

Este proyecto será presentado a la Convocatoria Ordinaria y Específica de la Secretaría de Extensión de la UNLP, 2017.

2017 “Punto azul. Reciclaje con inclusión social en la Escuela”.

Comunidades participantes: Federación de Cartoneros, Carreros y Recicladores y Bachillerato de Bellas Artes “Francisco De Santo”, de la ciudad de La Plata.

El propósito del proyecto consiste en la participación de los estudiantes en la recuperación de materiales reciclables mediante la instalación de un “Punto Azul” en la escuela como un sitio para el acopio de cartón y papel blanco para entregar a cartoneros/as de la Federación de Cartoneros, Carreros y Recicladores (FACCyR). La propuesta apunta a contribuir a la visibilización y al “reconocimiento de la función social y ambiental” de la comunidad de cartoneros y recicladores como

¹⁵⁵ Los organismos copartícipes fueron: la Dirección Provincial de Políticas Reparatorias, la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires, la Escuela de Derechos Humanos Delegación La Plata y la Dirección Nacional de Formación de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

¹⁵⁶ Ídem ⁵.

¹⁵⁷ Ídem ⁵.

trabajadores y a la tarea de tomar conciencia acerca del problema de la basura. Partiendo de los saberes aportados por cartoneros y recicladores, sumados al saber académico, se intenta ir en busca de soluciones posibles a la problemática social y ambiental de la comunidad.

A su vez, la instalación del Punto Azul en la escuela promueve la incorporación de nuevos Puntos Azules: tanto estudiantes, docentes y no docentes, como cartoneros de la FACCyR y del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) trabajarán de manera coordinada para generar Puntos Azules en otras instituciones educativas.

Actualmente, comparten el Proyecto el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP), la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Además de los proyectos reseñados anteriormente, desde la Secretaría de Extensión se han venido desarrollando una serie de actividades con el objetivo de contribuir a la promoción de la extensión en el colegio, en el marco de la *Semana de Promoción de la Extensión* en la Universidad Nacional de la Plata, durante 2016¹⁵⁸ y 2017¹⁵⁹.

Asimismo, se realizaron otras actividades tales como el *Taller de prevención de dengue, zika y chikungunya*, a cargo de docentes extensionistas de la Facultad de Ciencias Naturales de la UNLP, en marzo y abril de 2016¹⁶⁰. También la charla sobre *Zoonosis urbanas, un desafío para todos*, a cargo de la Dra. C. Di Lorenzo y de la Dra. B. Scuffi, profesionales del Laboratorio de la Cátedra de Inmunología de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, 2017.

Por último, la Secretaría de Extensión del Liceo ha desarrollado un vínculo permanente con la Secretaría de Extensión de la UNLP desde junio de 2014, participando de las reuniones periódicas de Secretarios de Extensión de Colegios y Unidades Académicas y de las diversas actividades propuestas en relación a la evaluación de docentes aspirantes a formar el Banco de Evaluadores¹⁶¹ y a la formación y capacitación en el área¹⁶², entre otras.

¹⁵⁸ En la *Semana de Promoción de la Extensión Universitaria 2016* se llevó a cabo una presentación de los proyectos del Liceo¹⁵⁸, de la gestión anterior y de la vigente: “*Juventud, Derechos Humanos y Sitios de Memoria. Jornada Lápices y Memoria en el ex CCDT y E, Destacamento de Arana*”, “*Inmigración, identidad y discriminación de ayer y de hoy. El caso de los inmigrantes de Berisso*” y “*Punto Azul. Reciclaje con Inclusión en la Escuela*” del Liceo Víctor Mercante, junto a la muestra “*Tracción a Sangre*”, del Bachillerato de Bellas Artes, en el Patio de Presidencia de la UNLP. También, dio una charla al Director de Gestión de Proyectos y Programas de Extensión de la UNLP, Médico Veterinario G. Broglia.

¹⁵⁹ En la *Semana de Promoción de la Extensión 2017* se llevó a cabo una presentación de los proyectos vigentes del Liceo: “*Inmigración, identidad y discriminación de ayer y de hoy*” y “*Punto Azul. Reciclaje con inclusión en la escuela*” y de los proyectos en los que el Liceo es copartícipe: de la Facultad de Psicología, UNLP “*Convivencia y lazo social*” y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP “*Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*”.

¹⁶⁰ Con la participación de docentes y no docentes del Liceo, los talleres se realizaron en coordinación con la Sección de Biología del colegio.

¹⁶¹ Desde el Liceo ha enviado listado de aspirantes para formar parte del Banco de Evaluadores durante los años 2014, 2015 y 2016.

¹⁶² Año 2014: participación en la capacitación sobre “*Técnicas y Armado de Proyectos de Extensión*”, dictado por el Director de Gestión de Proyectos de Extensión, UNLP, Veterinario G. Broglia. Secretaría de Extensión, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP; participación en la Jornada “*Extensionistas de Cátedra Libre*”. Secretaría de Extensión, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP; participación en la Jornada de Extensión UNLP 2014. “*Cambio de paradigma en la concepción del Estado. El rol social de la Universidad: alcances de la Extensión Universitaria*”. Edificio de la Presidencia, UNLP; participación en la Jornada “*Cooperativismo para emprendedores*”. Secretaría de Extensión, Facultad de Ingeniería, UNLP. Año 2015: participación en las II Jornadas de Secretarios de Extensión de la UNLP, en la que se tratan varios temas, además de la organización de una Jornada de Extensión para mayo 2015. Año 2016: participación en la Jornada “*Fortalecimiento de la vinculación de la UNLP con la comunidad de su región*”, organizada por la Secretaría de Extensión,

Se destaca asimismo la participación de la Secretaría de Extensión en 2016 en la *Primera Jornada de Niñez, Adolescencia y Juventud* del Consejo Social UNLP¹⁶³. A su vez, y durante este año, la Secretaría se ha incorporado a la “*Comisión de Trabajo por los Derechos de los Migrantes*”, del Consejo Social, UNLP. Desde allí se viene abordando el estado actual de las comunidades migrantes que atraviesan por situaciones de discriminación y vulneración de derechos los cuales se hallan legítimamente garantizados por la Ley de Migraciones Nº 25.871¹⁶⁴.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar impulsando el desarrollo de Proyectos de Extensión del Liceo que convoquen, como hasta ahora, a estudiantes, docentes y no docentes de la institución, destinando fondos propios para su financiación.
- Seguir ampliando el alcance de la extensión universitaria como función tanto en docentes como en no docentes y estudiantes.

Entendemos que el lugar para hacer este trabajo es el aula, es la escuela, la que en concordancia con nuestro pensamiento también constituye el “territorio” que, de igual manera, presenta problemáticas para reflexionar y deconstruir la realidad.

- Conformar espacios de formación al interior del colegio que permitan el intercambio de ideas y de perspectivas y así profundizar y potenciar el vínculo con otros actores de la comunidad.
- Impulsar la participación docente y no docente en instancias de formación en el ámbito de la Universidad, desde modelos donde “la experiencia adquiere centralidad a la vez que es acompañada de reflexiones y replanteos que permitan a quienes se están formando – estudiantes y docentes- obtener aprendizajes de ella (Stevenazzi y Tommasino 2017:57)”.

UNLP. Participación en el “*Primer Seminario de Formación en Extensión Universitaria*” de la UNLP. Cursan el seminario cuatro docentes y una trabajadora no docente del Liceo. Participación en el VII Congreso de Extensión Universitaria en Paraná “*Nuevos desafíos para la transformación académica y social*”, al que concurrieron docentes del Liceo. Año 2017: participación en el “*Taller de Actualización en Extensión Universitaria*” de la Secretaría de Extensión UNLP. Cursan el taller dos docentes y una trabajadora no docente del Liceo.

¹⁶³ Se trataron tres temas: 1. Qué se debate en la formación profesional acerca de la niñez, adolescencia y juventud; 2. El diálogo entre el marco legal protectorio y los efectores del Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos en la construcción de políticas con enfoque de derechos; y 3. Las principales preocupaciones que abordan las organizaciones sociales y los equipos extensionistas en el trabajo territorial con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

¹⁶⁴ En relación a esa coyuntura, el Liceo participa del debate y de las actividades tendientes a visibilizar la problemática. Asimismo adhiere, junto a otras Unidades Académicas y Colegios, a la Declaración emanada de la comisión, con relación a la promulgación del DNU 70/2017 del Poder Ejecutivo Nacional, que introduce modificaciones a la mencionada Ley de Migraciones.

V. 2. Investigación

“(…) es el conocimiento pedagógico que poseen los docentes (…) fruto de una tarea cotidiana, que abre incertidumbres y perplejidades (…)”

Litwin, 2008

Durante estos años de gestión, han quedado pendientes las acciones referidas a uno de los pilares básicos de la Universidad, la Investigación.

En el PAyG 2014-2018 se propuso la participación en el *Programa de Formación en Investigación Educativa en los Colegios del Sistema de Pregrado Universitario*, que aún no ha sido implementado. Por otro lado, al interior del colegio, no hemos desarrollado aún el Área de Investigación dado que se ha priorizado fuertemente el trabajo en las Áreas de Enseñanza y de Extensión con el objetivo de atender y acompañar las trayectorias reales de los estudiantes a través del diseño e implementación de diversos programas de inclusión por un lado, así como el de desarrollar experiencias que vinculen sensiblemente a los actores institucionales con problemáticas sociales actuales por el otro, tal como puede verse en esta propuesta en los Núcleos Prioritarios para la Gestión Académica¹⁶⁵.

Teniendo en cuenta el contexto mencionado, entonces, se propone para el período 2018-2022 y en el marco de los objetivos fijados, constituir una Coordinación que, en articulación con la Secretaría Académica y con la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, indague y desarrolle las líneas prioritarias de Investigación Educativa en el Liceo.

En este caso, se vuelve a proponer como temáticas preponderantes de Investigación Educativa las relacionadas con el desarrollo de metodologías y formas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la enseñanza para la diversidad o bien con aquellas que propongan indagar sobre las vinculaciones entre pares al interior de los grupos escolares.

Se impulsarán asimismo espacios de formación y capacitación para los docentes en Metodología de la Investigación así como la creación de grupos de trabajo que aborden distintas problemáticas que puedan llegar a constituirse en futuras instancias de investigación y que, articuladas con la innovación pedagógica en el aula, permitirían ir dando respuestas creativas al objeto de análisis, de estudio.

Reconociendo la potencialidad del conocimiento pedagógico que poseen los docentes retomamos una vez más las palabras de Litwin (2008) “(…) son los docentes quienes poseen una experiencia práctica, fruto de una tarea cotidiana, que abre incertidumbres y perplejidades...”. De eso se trata, de dar cauce a esas incertidumbres y perplejidades, de producir conocimiento escolar socialmente significativo a través de la indagación sistemática en el aula.

En esa dirección irá el trabajo en el Área de Investigación, que en el próximo período, ocupará un espacio de especial relevancia en la gestión.

¹⁶⁵ Ver apartado V.I Enseñanza y apartado V.I.I. Extensión.

V. 4. No docentes

“El objetivo es contar con una planta no docente acorde a las necesidades de administración, asistencia y mantenimiento de las diversas áreas (...), con una pirámide escalafonaria equilibrada y armónica a las responsabilidades requeridas a cada trabajador.”

Tauber, 2016

Consideramos que el Área No Docente ocupa un lugar estratégico en la organización del colegio al contribuir al logro de sus objetivos principales a partir de un trabajo planificado, colaborativo y articulado de los departamentos técnicos y administrativos y de mantenimiento y limpieza.

Durante estos años, y de acuerdo a los objetivos que nos fijáramos en el PAyG 2014-2018, se trabajó conjuntamente con los responsables de cada área no docente, con los delegados gremiales, con ATULP y con las autoridades de Presidencia para alcanzar un número adecuado de trabajadores y una distribución apropiada de los mismos en las distintas áreas. En este sentido, si bien en los últimos años ha impactado fuertemente la jubilación de un gran número de compañeros, se pudo lograr un sustancial mejoramiento en la planta no docente, tanto por la creación de cargos de ingreso como por la generación de cargos de ascenso.

Asimismo, en relación con los trabajadores en situación de precarización laboral, se ha conseguido cambiar sus condiciones de empleo al lograr que la retribución de su trabajo sea por medio de contratos –equivalentes a lo que perciben sus compañeros de planta por idéntica prestación- en lugar de las Becas de Experiencia Laboral que los ubicaba, como decíamos, en una situación de completa precariedad. A su vez, se ha logrado disminuir el número de trabajadores en esta condición¹⁶⁶.

Es insoslayable el compromiso que el claustro no docente del Liceo brinda en el desarrollo de sus tareas cotidianas. Los últimos años se han caracterizado por la consolidación de equipos de trabajo que funcionan en forma colaborativa y con responsabilidad, destacándose su calidad humana, su calificación y su predisposición a realizar aportes desde sus áreas de trabajo en consonancia con la cultura institucional del colegio.

En estos años ha sido constante la participación de los no docentes en distintas instancias de formación y capacitación tanto en los cursos del Programa de Capacitación Continua para el Personal ofrecido por la Dirección de Organización Institucional de la UNLP, así como en las jornadas de capacitación interna llevadas adelante por el colegio¹⁶⁷. Por otro lado, es sumamente auspiciosa la participación de muchos de los compañeros no docentes en el área de extensión¹⁶⁸, formando parte de la planificación y puesta en marcha de los proyectos que vienen desarrollándose; como así también su intervención desde

¹⁶⁶ El porcentaje de no docentes en esta situación ha disminuido del 21% en 2013 al 13% en 2017.

¹⁶⁷ Es de destacar la participación de los trabajadores no docentes en los talleres de formación sobre Educación Sexual Integral, en los talleres sobre Zoonosis urbanas y también en distintas actividades institucionales.

¹⁶⁸ Es especialmente relevante la participación no docente en el *Proyecto Punto Azul, reciclaje con inclusión social*. Ver Apartado V.2.Extensión.

diversas áreas en las comisiones de trabajo convocadas por la UNLP para la elaboración del *Plan Estratégico 2018-2022*.

En la propuesta anterior¹⁶⁹ sosteníamos que era clave el rol de la Secretaría Administrativa como nexo articulador entre el Área Académica y el Área No Docente. En este sentido, durante estos años, se ha fortalecido la articulación entre las mismas a partir de la gestión integral del conjunto de demandas que poseen los distintos claustros en el desarrollo de sus funciones.

Consideramos necesario viabilizar a la brevedad la elección del representante no docente al Consejo Asesor, tema ya tratado con dicho sector en varias oportunidades. De esta manera, pasarán a integrar un órgano colegiado de asesoramiento a la Dirección del colegio, ampliando así su participación en el proceso de toma de decisiones.

Por último, y reconociendo que desde 2008 la Universidad Nacional de La Plata incluye en su Estatuto al claustro no docente como uno de los estados que la componen y forman parte del cogobierno, seguimos sosteniendo la necesidad de modificar el 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.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar trabajando articuladamente con el sector no docente para impulsar el crecimiento equilibrado de la planta, de acuerdo a las necesidades del colegio.
- Seguir gestionando conjuntamente con las autoridades de la UNLP, de ATULP y de los delegados gremiales para lograr la completa estabilidad de la planta.
- Continuar fortaleciendo el trabajo coordinado que este sector viene desarrollando.
- Continuar favoreciendo la articulación del Área No Docente con el Área Académica desde un punto de vista funcional.
- Continuar propiciando instancias de formación y actualización del personal no docente.

¹⁶⁹ Erbetta, M.C. (2013). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata. Página 32.

V. 5. Comunicación institucional

“En las prácticas de comunicación se juega, en primer lugar, la socialidad, que es la trama de relaciones cotidianas que tejen las gentes al juntarse y en la que anclan los procesos primarios de socialización de los modelos y los modos de vida. (...). Esto es la comunicación como cuestión de fines y no sólo de medios, la cuestión del sentido de la comunicación, pues en los modos de comunicar (...) se expresan dimensiones clave del ser social.”

Martín-Barbero, 1990.

En el PAyG 2014-2018, nos proponíamos delinear un proyecto de comunicación institucional que tuviera en cuenta distintas instancias tanto de circulación de la información interna – en el plano intrainstitucional-, es decir, hacia la propia comunidad escolar del Liceo - como así también de difusión externa – en el plano extrainstitucional.

En tal sentido, se creó el Equipo de Comunicación y Prensa del Liceo en el año 2014 y se incorporaron, de esta manera, comunicadores destinados a esa tarea específica.

Este equipo, en articulación permanente con el Equipo de Gestión y el Departamento de Medios Audiovisuales, desarrolló diferentes acciones que fueran gestando medios propios de comunicación tanto de la vida educativa misma de la institución como así también de todo otro tipo de actividades vinculadas con la vida académica de la Universidad Nacional de La Plata.

El equipo también fue pensado para agilizar y facilitar el acceso a la información de todos los actores institucionales del Liceo, así como también habilitar sus voces, ampliando de esta manera la participación en la vida escolar.

Así, y durante estos cuatro años, se construyó un espacio de visibilidad de las actividades que se desarrollan en la escuela por medio de artículos y de coberturas fotográficas publicadas en el sitio web¹⁷⁰ del Liceo; también, se confeccionó un boletín electrónico mensual titulado “*Noticias del Liceo*” - una síntesis de las notas de la web institucional- y se crearon otros dos canales de comunicación que se articulan con el sitio web: un canal de *Youtube*¹⁷¹ y un perfil en la red social *Twitter*¹⁷². En el primero, se presentan las producciones audiovisuales institucionales. En el segundo, se enlazan y replican noticias y novedades institucionales propias del Liceo y de otras vinculadas a la vida académica e institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, junto con estas actividades, se fue rediseñando la página web del Liceo buscando su actualización, su adecuación a formas contemporáneas de comunicación digital, y a su vez, para poder ir posicionándola como una de las herramientas comunicativas con las que el colegio cuenta para vincularse con el plano extrainstitucional.

¹⁷⁰ <http://lvm.unlp.edu.ar>

¹⁷¹ https://www.youtube.com/channel/UCDemFtkcBbjyUuW-UUn_RDQ

¹⁷² <https://twitter.com/LiceoUNLP>

También, en esta línea, se creó Wiki Liceo¹⁷³, un espacio virtual para compartir materiales de las asignaturas enlazado a la web institucional. Una herramienta del colegio para ser utilizada por docentes y estudiantes que se ha ido afianzando. Actualmente, el 70% de las asignaturas utilizan esta plataforma.

Además, como parte de estas acciones, en el último año, dos publicaciones del Liceo; esto es “Pensando al filo” e “Hilvanando experiencias” fueron incorporadas al SEDICI, repositorio institucional de la UNLP, en el apartado de revistas académicas.

A su vez, se realizó el trámite para que la revista digital “Hilvanando experiencias” sea catalogada en el registro internacional de publicaciones periódicas (ISSN).

En este contexto, la comunicación comenzó a ser entendida desde una perspectiva integral, como un proceso colectivo en el que se pone en juego la producción social de sentidos y una mirada sobre el mundo. Situación que implica una posición ética y política de los sujetos que construyen ese mundo.

Es por esto que la comunicación institucional que asumimos desde el Equipo de Gestión del Liceo Víctor Mercante pretende, de modo organizado, ser un espacio de información, de conocimiento, de memoria e intercambio colectivo; tanto entre los propios actores institucionales -estudiantes, docentes, no-docentes, familias- como entre el colegio y la comunidad plural que no forma parte de la cotidianidad escolar –medios universitarios y otras instituciones propias de la UNLP, organizaciones e instituciones de la comunidad y otros medios de comunicación locales.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar con las acciones que desarrolla el Equipo de Comunicación y Prensa del Liceo orientadas a fortalecer la comunicación institucional del colegio tanto en el plano interno como externo.
- Ampliar la producción de contenidos del portal web del colegio, habilitando espacios de comunicación propios de los actores institucionales, principalmente de los Departamentos y de las Secciones docentes.
- Ampliar las acciones de comunicación interna destinadas a la totalidad de los actores institucionales.
- Ampliar la difusión de las actividades realizadas en el colegio, así como el registro de las mismas.
- Ampliar la producción de piezas audiovisuales vinculadas a actividades significativas del Liceo.
- Fortalecer la articulación con el área de Prensa de la UNLP y con los medios de comunicación universitarios (Radio Universidad y TV Universidad).
- Desarrollar nuevos perfiles del Liceo en redes sociales acorde a las necesidades institucionales.
- Impulsar espacios de formación, capacitación y actualización en cuestiones editoriales destinados a docentes y a responsables de publicaciones.

¹⁷³ <https://lvm2016.wikispaces.com/Home>

V. 6. Organización institucional

V.6.1. De la Estructura Departamental y el Consejo Asesor

El Liceo cuenta con una estructura departamental consolidada, conformada por diversos Departamentos y Secciones. 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.

El Consejo Asesor, órgano colegiado, formado por el Equipo de Gestión, los Jefes de Departamento y Sección, y un representante docente, un no docente y un estudiante, es de fundamental importancia para el funcionamiento institucional. Consideramos necesario, para una vida institucional democrática, continuar con la convocatoria regular del Consejo Asesor, espacio para la expresión plural de la comunidad educativa que amplía los márgenes de legitimidad en la toma de decisiones.

V.6.2. Biblioteca

“(…) 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.”

Caminotti, 2010

En el PAyG 2014-2018, nos proponíamos desarrollar acciones para difundir el espacio de la Biblioteca, su colección y los servicios que presta, fortaleciendo su interacción con las necesidades de información de la comunidad educativa y del público en general.

En relación a ello se ha iniciado un camino de acercamiento a los estudiantes a partir de diversas estrategias como la creación del espacio de libre acceso denominado Sector de Literatura Recreativa cuya colección se forma a partir del requerimiento realizado por los mismos estudiantes, por la actualización permanente de la colección, por los pedidos realizados anualmente por los Jefes de Departamento y de Sección y por la disponibilidad de netbooks entre otras, logrando que cada vez sean más los estudiantes que requieran de los servicios prestados en la Biblioteca.

Durante estos últimos años, y a partir de la incorporación de personal especializado en el área, se ha avanzado en la informatización del fondo documental de la Biblioteca del Liceo. Esto posibilitará formar parte del Sistema Integrado de Gestión de Bibliotecas MERAN¹⁷⁴ que permite administrar los procesos bibliotecarios y gestionar servicios a los usuarios, ofreciendo un sistema de libre uso para cualquier tipo de biblioteca.

¹⁷⁴ Este sistema fue desarrollado en su totalidad por un grupo de profesionales informáticos, bibliotecarios y diseñadores del [Centro Superior para el Procesamiento de la Información](#), dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.

Finalmente, siguiendo las consideraciones conceptuales anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Seguir profundizando estrategias que favorezcan la autonomía de los estudiantes en el manejo de la información.
- Continuar con la actualización de la colección de la Biblioteca.
- Integrar el Sistema de Bibliotecas MERAN.
- Diagramar líneas de acción orientadas a la creación de una Biblioteca de estantería abierta, para lo cual continuaremos trabajando conjuntamente con el personal del área en la informatización, identificación y localización de los distintos documentos, y en la redefinición espacial de la misma para adecuarla a los estándares y requerimientos para el acceso abierto.

V.6.3. Archivo Histórico

A Zulma Totis

“Al mismo tiempo hay que considerar que el archivo, lejos de aspirar a lo estable y perfecto, se refiere más bien a una figura móvil e inestable, un proceso infinito e indefinido. Más que definir algo en concreto, el archivo podría ser explicado como una tendencia o un intento de forma de ser. Los archivos no son nunca completos, pues no son un lugar o un corpus de manera absoluta, sólo una tendencia a serlo”.

Guasch, 2011

“Hacer una fotografía es participar de la mortalidad, la vulnerabilidad, mutabilidad de otra persona o cosa. Precisamente porque seccionan un momento y lo congelan, todas las fotografías atestiguan la despiadada disolución del tiempo”

Sontag, 1973

El Archivo Histórico del Liceo Víctor Mercante fue creado en el año 1998 siendo dirigido por la Profesora Zulma Totis hasta el momento de su fallecimiento en el año 2014.

Entre los años 1998 y 2014 la Profesora Totis dio forma al Archivo del colegio realizando trabajos de limpieza y conservación, así como también de clasificación y ordenamiento del fondo¹⁷⁵.

El Archivo tiene valiosa documentación que recorre la historia del colegio: legajos de estudiantes que datan de principios del siglo XX, libros de calificaciones, actas de exámenes, programas de estudios, resoluciones, reglamentos, notas, información del Centro de ex Alumnos, de la Asociación Cooperadora, concursos y una gran cantidad de fotografías y videos que dan cuenta del transcurrir del Liceo a lo largo de todo el siglo XX.

El material que contiene está en gran parte organizado y los documentos se encuentran en general en muy buen estado de conservación producto del tratamiento que recibieron durante el período de la dirección de la Profesora Totis.

¹⁷⁵ En el año 1998, las autoridades del Liceo Víctor Mercante encomendaron a la Profesora Zulma Totis -especialista en archivos- la organización del Archivo Histórico de la Institución. Al momento de comenzar los trabajos de organización y puesta en valor, el archivo había sido trasladado en dos oportunidades, la primera en el año 1981 consecuencia de la mudanza forzosa del establecimiento al edificio de Presidencia, y un segundo traslado en 1999, a un aula en la planta baja del edificio de la Reforma -ex Jockey Club-, motivo por el cual alguna documentación habría sufrido deterioro. En una primera etapa se procedió a la organización de la documentación, colocándola en estanterías metálicas regulables, ordenándola por procedencia y orden cronológico; se dispusieron contenidos especiales en cajas de cartón junto con documentación suelta organizada por procedencia, tema y año. Con la mudanza definitiva al actual edificio histórico, el archivo se organiza en un aula del subsuelo.

En este sentido, y habida cuenta de la importancia del archivo como fuente histórica y documental para la construcción de la memoria colectiva, tomamos los lineamientos de un informe diagnóstico realizado en 2017, “*Plan de conservación preventiva en el Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante*¹⁷⁶” del cual se desprende la necesidad de implementar acciones a corto, mediano y largo plazo, destinando además recursos humanos permanentes que puedan encargarse de la conservación, clasificación definitiva y puesta en valor de la documentación. También será necesario determinar criterios de valoración, selección y eliminación a fin de que el archivo no se convierta en un depósito de materiales y papeles en desuso.

En tal sentido, la incorporación de especialistas, permitirá no sólo llevar adelante las medidas necesarias para su conservación, sino que además posibilitará que el Archivo Histórico sea un espacio valorado y consultado por estudiantes, docentes, investigadores y todo aquel que quiera conocer parte de la historia del Liceo.

Finalmente, siguiendo las consideraciones anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Designar con el nombre de *Profesora Zulma Totis* al Archivo Histórico del Liceo Víctor Mercante, en reconocido homenaje a su comprometida labor en la creación de este espacio.
- Crear el cargo de Responsable del Archivo Histórico del Liceo a partir de la designación de un especialista en Archivos y Museos en vinculación permanente con el Departamento de Biblioteca del colegio.
- Establecer criterios claros de valoración, selección y eliminación que determine cuál documentación pertenece al Archivo Histórico y cuál documentación no.
- Mejorar el orden y la disposición del espacio que actualmente ocupa el archivo.
- Intervenir sobre las unidades de conservación de aquellos documentos que requieran limpieza y refacción.
- Digitalizar los documentos para asegurar la preservación de la información.
- Releva el material de video en soporte VHS para su catalogación y posterior digitalización.
- Diseñar un reglamento para el acceso, manipulación adecuada y uso del material del archivo.
- Integrar al Archivo Histórico del Liceo Víctor Mercante a la Red de Museos de la UNLP.
- Establecer lazos con fines didáctico pedagógicos entre el Archivo Histórico del Liceo y los Departamentos y Secciones académico disciplinares del colegio.

¹⁷⁶ Jaschek, I. Informe: *Diagnóstico para un plan de conservación preventiva en el Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante*, 2017.

V.6.4. Edificio

En el año 2015, con la reconstrucción del patio interno, hemos logrado culminar el plan de obras proyectado para la recuperación integral del edificio. Dicha recuperación ha sido posible gracias al esfuerzo realizado por la Universidad Nacional de La Plata, por distintos actores del Estado provincial y municipal y por docentes, no docentes, estudiantes, Centro de ex Alumnos y Asociación Cooperadora del Liceo, logrando a lo largo de los años la cesión del edificio desde la provincia de Buenos Aires - poseedora del inmueble- a la UNLP, su reconocimiento como patrimonio histórico y la concreción de las distintas etapas de recuperación.

Asimismo, durante estos años, nos hemos fijado como objetivo el mantenimiento del edificio histórico en los trabajos periódicos que hay que llevar adelante con el fin de subsanar deficiencias o deterioros en los componentes de su construcción. En esta línea se destacan: la pintura de la fachada y paredes exteriores del edificio, la restauración artesanal de la carpintería histórica en diversas aberturas de madera, la realización de defensas de hierro en ventanales de aulas y oficinas, el reemplazo de pisos en ocho aulas, el mejoramiento de la parquización general del predio, la limpieza de los ventanales exteriores, la creación del Aula Taller de Artes, la construcción de canchas de fútbol tenis en el parque, la colocación de bebederos, la pintura interior anual, el mantenimiento de calderas, la colocación del telón en el escenario del Salón de Actos *Chicha Mariani*, el reemplazo de los antiguos pizarrones de tiza por pizarras blancas para fibrones, el diseño y colocación de la señalética interna del edificio, entre otros.

Es importante señalar en este punto lo que significó la gestión del Dr. Tauber en la jerarquización de los colegios de pregrado lo que en nuestro caso supuso un apoyo sostenido para lograr la concreción de las obras de recuperación como así también para las obras de mantenimiento iniciadas en esta nueva etapa.

Finalmente, siguiendo las consideraciones anteriormente presentadas y recuperando lo realizado en estos años, proponemos:

- Continuar con las obras de mantenimiento general del edificio.
- Completar gradualmente el reemplazo de los pisos de madera de las aulas.
- Completar el revestimiento del piso y el proscenio del escenario del Salón de Actos *Chicha Mariani*.
- Gestionar la construcción de un espacio con acústica adecuada para el desarrollo de las actividades de música.
- Iniciar un proceso de evaluación, conjuntamente con las autoridades de la UNLP, sobre las posibilidades edilicias para la construcción de nuevas aulas.

VI. Epílogo

Y amarillas, las tipas de la plaza florecieron

Hacer un alto

Volver a las palabras, las que iniciaron estas líneas, las palabras de Paulo Freire en el libro de la entrañable profesora

Palabras que han acompañado estos años, que acompañan estos días, estas horas, como las tipas de la plaza

Ahora el cierre

Hacer la escuela dijimos

Forjar encuentros para hacer lugar al otro decíamos hace ya cuatro años

Forjar encuentros para construir lo común decimos hoy

Hacer la escuela

Forjar encuentros

Construir lo común

No, no es cierre

Es apertura

De eso se trata

Y amarillas, las tipas de la plaza florecieron otra vez

Lucía

Llegados a este punto nos preguntamos cómo narrar lo inenarrable, cómo contar lo que nos interpela profundamente desde el dolor, cómo referirnos a aquello que irrumpiendo en lo cotidiano nos atravesó institucionalmente, acelerando nuestro aprendizaje sobre los vínculos y las relaciones violentas de género.

Hablamos de Lucía, hablamos del femicidio de Lucía Ríos Müller. Como comunidad educativa nos conmovimos y transitamos juntos no sólo el trágico episodio sino también pensar cómo elaboraríamos el reencuentro, cómo sería el trabajo posterior, qué hacer.

A un año del femicidio de Lucía y retomando palabras del profesor Augusto Pérez Guarnieri, sus compañeros y todos nosotros volvimos a convocarnos en el patio externo del Liceo y le rendimos homenaje en un enorme círculo, vivenciando otros modos de lidiar con su partida, haciéndola presente por medio de un gran tambor que seguirá retumbando por siempre en nuestras vidas.

Exigimos justicia por Lucía y su familia.



VII. Bibliografía

- ACEVEDO, A.M., DURO, E., GRAU, I.M. (2002). *Unicef va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF.
- AGRATTI, L. (2016). *A treinta años del sorteo como forma de ingreso a las escuelas y colegios de la UNLP*. En Blog de debates, publicación digital, Universidad Nacional de La Plata.
- AGUIRRE, P. (2007). *Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis*. Colección Claves para todos. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual.
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- ANIJOVICH, R. y otros. (2004) *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ANIJOVICH, R y MORA, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo editor.
- BERLIN, B.; CALDEIRO, G.; CASABLANCAS, S.; ODETTI, V.; MILILLO, C.; SCHWARTZMAN, G. *Los jóvenes, la escuela y las redes: ¿Cómo se transformaron las escuelas secundarias?* Material de divulgación de la investigación: Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0. En el marco de CIECTI presentado por PENT FLACSO Argentina y el ISFD 108 Manuel Dorrego. Disponible en <http://www.pent.org.ar/investigaciones/jovenes-escuelas>.
- BRACCHI, C. (2013) “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.
- BRACCHI, C. y GABBAI, M.I. (2013). “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.
- BRENER, G. (2013). “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.
- BRENER, G. (2013). “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.
- BRENER, G. (2015). “Convivir mejor en las escuelas”. Ponencia en el II Congreso Internacional de Convivencia. Versión corregida. Buenos Aires, Fundación Fepais. Educación para la convivencia.
- BRENER, g. y GALLI, G. (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- BRUÑOL, M. C. (1999). “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”. *Justicia y Derechos del Niño*. Número 125.
- BURBULES, N. (2012). “El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza”. En: *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* Vol. 13, 3.
- BURBULES, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134.
- BURBULES, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22.
- CAMPELO, A., GARCÍA COSTOYA, M., HOLLMANN, J., LERNER, M., CALARCO, J. y LOZANO L. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. - 1a ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- CAMUS, A. (1994). *El primer hombre*. Ciudad de Buenos Aires, Editorial Tusquets.
- CANNELLOTTO, A. (2008) “Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso”. En: ¿Qué significa calidad educativa? Cuadernos de discusión #3. La Plata, Ed. UNIPE.

- CAPELLETTI, G. (2014) “La autonomía como meta educativa”. En ANIJOVICH, R. (comp.) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CARRASCO HENRIQUEZ, N. (2007) “Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos”. *Revista Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, Vol.15 Nº (30), 80-101. México.
- CARRERA, M.L., SCHAPOSNIK, R., SEMPLICI, N. y ERBETTA, C. (2012). “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.
- CASTORIADIS, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Madrid, Editorial Gedisa.
- CECCHI, C. y FARINA, S. (2000). *El Tercer Ciclo y sus Adolescentes. Nuevos desafíos para el docente*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad de Buenos Aires, Espacio Editorial.
- COREA, C. y LEWCOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- CORNU, L. (1999). “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En: FRIGERIO, G. y otros, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- CUETO RÚA, S. (2017). *Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro)*. En: *Aletheia*, Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE, UNLP, volumen 7, Nº 14.
- D’ ALOISIO, F. (2011). “Apuntes para pensar las convivencias, la experiencia escolar y los procesos de subjetivación entre pares”. Apunte de Cátedra. Psicología Educacional. Córdoba: UNC.
- D’ANGELO, L. y FERNÁNDEZ, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, FLACSO – UNICEF.
- DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A del 10 de diciembre de 1948.
- DERRIDA, J. (1993). *Espectros de Marx, el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. France, Ed. Galilée.
- DERRIDA, J. (1997). “El principio de hospitalidad”. Entrevista. En: *Le Monde*, París.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM.
- DIDI-HUBERMAN, (2010). *Catálogo de la muestra del Museo Reina Sofía: Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Madrid, TF Reina Sofía.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. (2016). “La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa “conectar igualdad”. En: BRENER, G., & GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- DUSSEL, I. (2012). *VII Foro Latinoamericano de Educación. TIC y Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- ERBETTA, M. C. (2013). *Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro. Proyecto académico y de gestión 2014-2018*. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.
- ESTATUTO UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. (2008).
- FALCONI, O. (2004). “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. En: *KAIRÓS. Revista de temas sociales*, Año 8, Nº 14. Universidad Nacional de San Luis.
- FAVILLI, G. (2016). “La enseñanza como política de inclusión”. En: BRENER, G., & GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.

- FEIERSTEIN, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FILIDORO, N. (2005). "Procesos de integración escolar". Conferencia. Primer Congreso Provincial de Educación. Chubut. Disponible en: <http://www.slideshare.net/educacion.chubut/licnormafilidoro>
- FREIRE, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1998): *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 108.
- FRIGERIO, G. (2004). "La (no) inexorable desigualdad". En: *Revista Ciudadanos*.
- FRIGERIO, G. (2017). *Entrevista a Graciela Frigerio*, Don Bosco Argentina Norte.
- FRIGERIO, G. (2016). "Tener o no tener lugar". En: *Epílogos / EL Abrojo. Colección de cuadernillos*. Número 2, AÑO 1. Disponible en: <http://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Tener-o-no-tener-lugar-editado.pdf>
- GARAY, L. (2006). *Violencia en las escuelas. Fracaso educativo*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- GIACOMIN, A. (2017). "Pasar la Posta" Proyecto pedagógico de la materia optativa Psicología Evolutiva de 6º año. Orientación en Ciencias Sociales. Liceo Víctor Mercante. UNLP.
- GIUNTA, A. (2016). "Cuerpos, afectos y emancipación". En: *Verboamérica*. Catálogo. Colección Malba. Ciudad de Buenos Aires, Ediciones Malba.
- GUASCH, A. M. (2011). *Arte y Archivo, 1920 - 2010. Genealogías, Tipologías y Discontinuidades*. Madrid, Ed. Akal.
- GUELERMAN, S. (2001). "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.
- HARGUINTEGUY, F.; GARAÑO, I.; ÁVILA HUIDOBRO, R.; ELSEGOOD, L. (2014). *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda, Undav Ediciones.
- IANNI, N. y PÉREZ, E. (2005). *La convivencia en la escuela: un hecho una construcción: hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. 1ª ed. 4ª reimp. Buenos Aires, Paidós.
- JONES, D. (2009). "¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario ante la ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. En: *Argumentos Revista de crítica social* N° 11. Ciudad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani.
- KAPLAN, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- KAPLAN, C. (1997). *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.
- KAPLAN, C. (2004). "Las nominaciones escolares. ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?". En: *Cuaderno de Pedagogía*, 12, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (2005). "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión". Documento MECyT, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- KAPLAN, C. (2016). "La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo". En: BRENER, G., & GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- KAPLAN, C. (2008). "Las violencias en la escuela desde adentro". En: KAPLAN, C. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. (2013). "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.
- KAPLÚN, G. (2002). "Seis maneras de pensar la imagen organizacional". VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Bolivia.

- KAPLÚN, Gabriel (2014). "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad". En: *InterCambios*, Número 1, junio, 45-51.
- KRICHESKY, M. (2009). "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, pp.127 -137.
- KRICHESKY, G. y MURILLO TORRECILLA, F. (2001). "Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela". En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2011, 9. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>>
- LINARES, M. C. (2007). "Llegar a ser alumno". En: *Pedagogía. Programa Explora Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- LOZANO, A., CASTRO, V., RASCOVAN, S., LEVY, D. y KORINFELD, D. (2014). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época* Editorial Paidós. Praxis Educativa (Arg.) [en línea] 2014, 18 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 3 de octubre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900009>> ISSN 0328-9702
- LYONS, S. y ORIENTI, N. (2012/2017) Material elaborado para el Seminario-Taller interno "Hacia prácticas alternativas de evaluación en el Ciclo Básico". Liceo V. Mercante. UNLP.
- LLINÁS, P. (2011). "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*. Rosario, Homo sapiens.
- MADDONNI, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. *Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- MARTÍN BARBERO, J. (1990). "Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación". En: *Diálogos de la comunicación*, N° 28.
- MERIEU, Ph (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos". En: *Cuadernos de pedagogía* Nro. 373, 18-23.
- MERIEU, Ph. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- MORGAGE, G. (2016). "Cuerpos sexuados en la escuela secundaria: política y políticas en una escuela que deviene otra". En: BRENER, g. y GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- MUTCHINICK, A. y SILVA, V. (2013). "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.
- NANCY, J.L. (2006). *Ser singular plural*. Buenos Aires, Editorial Arena Libros.
- ODETTI, V. (2014). "La experiencia de lectura de materiales didácticos hipermediales: el caso de los estudiantes del PENT-Flasco". En: *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- ONETTO, F., CUPO, V., ERRO, S., GARZANITI, I., MARTIÑÁ, R., SHIMAZU, A. SILVA, A. TALLONE, A. (2010) *Consejos Escolares de Convivencia. Cuadernillo de trabajo para las escuelas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- PASCUAL, L. y ALBERGUCCI, M. L. (2016). "La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados". En: BRENER, g. y GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

- RAGGIO, S. (2017). "Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela". En: *Aletheia*, Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE, UNLP. Volumen 7, Nº 14.
- RECTORADO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2010). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Hacia la Reforma Universitaria, Número 10, mayo, 12-23.
- REGUILLO, R. (2000). "Las culturas juveniles, un campo de estudio: breve agenda para la discusión". En Revista Brasileira de Educacao.
- REGUILLO, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma Editorial.
- RESOLUCIÓN Nº 1709/09. Acuerdos de Convivencia. Punto 2: *Aspectos centrales de los Acuerdos Institucionales de Convivencia*. Folio 4. DGCy E.- Pcia. de Buenos Aires.
- RINESI, E. (2016). "La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad". En: BRENER, G. y GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- ROCCA, S. y GUTIÉRREZ, G. (comps.). *Escuela, Políticas y Formación Docente*. Editorial UEPC, Córdoba.
- RODRÍGUEZ, Carmen. (2015). "Sin lugar para el lugar común". Conferencia, Compromiso Educativo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xijk1xwt44Q>.
- ROMERO, C. (2011). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- RUIZ, E. M. (2005). "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa". En: *Revista de educación*, 337, 235-250.
- SCHMUCLER, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Biblos.
- SCLAVI, M. (2009). "Escucha activa y segunda modernidad". En: *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos*. Roma, EUROsociAL - CISP. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYXJpYW5lbGxhc2NsYXZpfGd4OmU2MDNlMmRhOWUzYmEzNw>
- SECRETARÍA DE EXTENSIÓN. LICEO VÍCTOR MERCANTE. (2014). Documento de Trabajo Nº 1.
- SEMPlici, N. (2007). *Propuesta Académica y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Período 2007-2010*. Liceo V. Mercante, UNLP.
- SEMPlici, N. (2009). *Propuesta Académica y de Gestión para el Liceo Víctor Mercante de la UNLP. Período 2010-2014*. Liceo V. Mercante, UNLP.
- SENDÓN, M. A. (2011). "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*. Rosario, Homo sapiens, pp.155- 178.
- SIEDE, I. (2013). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- SIRVENT, M.T. (1984) "Estilos participativos ¿sueños o realidades?" En: Revista Argentina de Educación. Año III, Nº 5. Bs. As.
- SKLIAR, C. y TELLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- SONTAG, S. (2006). *Sobre la fotografía*. (1era Ed. 1973). Buenos Aires, Ed. Alfaguara, Bs. As.
- SOUTHWELL, M. (2011). "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*. Rosario, Homo sapiens.
- SOUTHWELL, M y VASSILIADES, A. (2016). "Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica". En: BRENER, g. y GALLI, G. *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.
- STEVENAZZI, F. y TOMMASINO, H. (2017). *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad de Córdoba.

- TAUBER, F. (2016). *Pensar la Universidad. Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018 – 2022*. La Plata, Publicación Institucional de la UNLP.
- TAUBER, F. (2016). Videos UNLP. "Presentación candidatura de Tauber a la presidencia de la UNLP período 2018-2022". Disponible en: <https://youtu.be/GXZUKNi6wwU>
- TAUBER, F. (2017). "Entrega de la mención de honor Domingo Faustino Sarmiento". Disponible en: <https://fernandotauber.com/2017/01/03/entrega-de-la-mencion-de-honor-domingo-faustino-sarmiento/>
- TENTI FANFANI, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". En: *Educação & Sociedade*, pp. 335-353.
- TENTI FANFANI, E. (2013). "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, Publicación digital.
- TERIGI, F. (2010). Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Santa Rosa, La Pampa.
- TERIGI, F. (2013). "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, Publicación digital.
- TERIGI, F. (2016). *¿El fin de la inclusión educativa? Sobre la educación como derecho u oportunidad*. Charla de la licenciada Flavia Terigi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- TIRAMONTI, G. (2011). "Escuela media: la identidad forzada". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo sapiens.
- TIRAMONTI, G. (2013). "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, Publicación digital.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2010). "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República". Arocena, R., y otros. Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas. Montevideo, Extensión - Universidad de la República.
- TOMATIS, K. (2017). "Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur". En *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- TOMLINSON, C.A. (2009). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- UANINI, M. y MARTINO, A. (2010). "Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso". En: *Algunas consideraciones sobre el Oficio de Alumno*. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- URRESTI, M. (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En TENTI FANFANI, E. (compilador). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- URRESTI, M. (2008). "Malestar en la escuela media. Articulación de factores para acciones integradas". En: *Revista Novedades Educativas* N° 208, Bs. As.
- URRESTI, M. (2005). "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.
- VERCELLINO, S. y DEL CARMEN, J. (2014). "Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos". III Jornadas de Extensión del Mercosur JEM, Tandil 10 y 11 de abril. Disponible en: extension.unicen.edu.ar/jem/completas/170.doc
- VIEL, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- ZIEGLER, S. (2011). "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*. Rosario, Homo sapiens.

Documentos Institucionales

Programa de Apoyo y Seguimiento Académico 2° año. Liceo Víctor Mercante, UNLP. Años 2010-2014.

Programa de Acompañamiento Domiciliario para la Inclusión Escolar. Liceo Víctor Mercante, UNLP. Año 2014.

Programa Tutorías en el Liceo para estudiantes de 2° y de 3° año. Liceo Víctor Mercante, UNLP. Año 2016.

Programa de Parejas Pedagógicas en 2° año. Liceo Víctor Mercante, UNLP. Año 2017.

Programa Trayectorias en el Liceo. Documentación y evaluación de la experiencia. Informe Final. Liceo Víctor Mercante, UNLP. Años 2015-2017.

Enseñanza

Líneas prioritarias de gestión académica

1º año INGRESO	2º año	3º año	4º año	5º año	6º año EGRESO
<ul style="list-style-type: none"> -Diseño agrupado por áreas. -Parejas pedagógicas en Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. -Flexibilización en el agrupamiento de alumnos: distribución rotativa realizada por el docente entre Apoyo y Aplicación. -Acompañamiento psicopedagógico dentro de la carga horaria según criterio del Departamento de Orientación Educativa. -Trabajo por proyectos a partir de tres ejes transversales: saberes relativos a la inscripción institucional de los estudiantes, saberes relativos a la convivencia y saberes relativos a las actividades pedagógicas y académicas. -Inclusión de natación en la propuesta de Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profundización de los contenidos disciplinares. -Parejas pedagógicas en Matemática, Física, Química, Biología y Lengua y Literatura, en forma sistemática. -Fortalecimiento de la gestión del aula con el acompañamiento del ayudante de departamento en el resto de las materias. -Reagrupamientos flexibles de estudiantes al interior del aula a partir del programa de parejas pedagógicas. -Apoyo disciplinar por fuera de la caja curricular. Propuestas y escenarios situados en relación a las demandas del calendario escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profundización de los contenidos disciplinares. -El agrupamiento se mantiene estable dentro del horario escolar. -Apoyo disciplinar por fuera de la caja curricular. Propuestas y escenarios situados en relación a las demandas del calendario escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comienza a flexibilizarse la adscripción del alumno al grupo definido por la división. -Introductorias: una misma materia: tres módulos diferentes por trimestre. -Apoyo disciplinar por fuera de la caja curricular. Propuestas y escenarios situados en relación a las demandas del calendario escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Continúa flexibilizándose la adscripción al grupo. - Materias anuales y cuatrimestrales. -Régimen de asistencia por materia. -Primera experiencia de optar: Seminario. - Apoyo disciplinar por fuera de la caja curricular. Propuestas y escenarios situados en relación a las demandas del calendario escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación orientada. -Interdisciplinariedad e integración. - Los estudiantes arman su propio recorrido. -Ingreso flexibles de contenidos actualizados. -Optatividad. -Talleres y materias. -Agrupamiento por interés, por cuatrimestre. - Régimen de asistencia por materia.
					Programa de Pasantías Académicas
				Programa Trayectorias en el Liceo	
	Programa de Acreditación de Materias Previas sin mesa examinadora. Implementación en el Primer Cuatrimestre para Ciclo Básico.		Programa de Acreditación de Materias Previas sin mesa examinadora. Implementación en el Segundo Cuatrimestre para Ciclo Superior.		
	Programa de Tutorías: implementación de un tutor por curso que aporta una mirada integral sobre todos los estudiantes. Articulación de acciones grupales e individuales con el /la preceptor y el/ la encargada de nivel entre otros actores del nivel.				
Socialización y desarrollo de entornos de aprendizaje virtuales: wiki, aulas web, blogs, entre otros. Materias obligatorias y talleres optativos /extracurriculares de computación.					
Educación Sexual Integral: Talleres para estudiantes de Ciclo Básico y Ciclo Superior. Integración curricular de contenidos correspondientes a los Lineamientos Curriculares de ESI. Educación Física Mixta en todos los niveles.					
Talleres extracurriculares: Teatro, Ensemble, Fotografía.			Talleres extracurriculares: Match de improvisación, Ensemble.		
Equipo interdisciplinario del Departamento de Orientación Educativa.					

Reelaboración propia a partir de Lyons y Orienti, 2012 en CARRERA, M.L, SCHAPOSNIK, R., SEMPLICI, N. Y ERBETTA, C. Problematicación 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, Octubre de 2017.