



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría Políticas Públicas para la Educación

“LA INCLUSIÓN A PARTIR DE LA OBLIGATORIEDAD: análisis de un caso.”

Directora de la Maestría: Dra. Graciela FRIGERIO

Secretaria Académica: Milagros SÁDICO

Director del Trabajo: Gustavo RUGGIERO

Maestranda: María Florencia BISIGNANI

Santa Fe, Febrero de 2016

ÍNDICE

Agradecimientos

La trama de una construcción.

Conocimientos sobre el tema.

Capítulo I

Nociones conceptuales para abordar la inclusión en la educación secundaria

1.1- La idea de institución

1.2- La política y lo político

1.3- Sobre la inclusión

Capítulo II De la selección a la obligatoriedad de la escuela secundaria

2.1- Al principio fue selectiva, para pocos

2.2- La provincialización de la secundaria

2.3- Hoy es inclusiva, para todos

Capítulo III

Opciones metodológicas para abordar la inclusión educativa.

3.1- Encuadre teórico metodológico

3.2- El estudio de caso como estrategia de investigación

3.3- En búsqueda de la información

Capítulo IV

EESO N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”.

4.1- El Glorioso Nacional

4.2- Recorriendo sus muros

4.3- Analizando sus pasos

Capítulo V Los días que siguieron a la ley

5.1- Todas las líneas vienen al ex Nacional

5.2- Que no estén en la calle

5.3- Nadie me preguntó si estoy de acuerdo

Algunas anotaciones... para seguir pensando

Bibliografía

Anexos

Anexo I: Guía de observación institucional

Anexo II: Entrevista N°1

Anexo III: Entrevista N° 2

Anexo IV: Entrevista N°3 **Anexo**

V: Entrevista N°4

Anexo VI: Entrevista N°5

Agradecimientos

Encontrarme escribiendo estas últimas páginas, significa haber llegado a una instancia de innumerables aprendizajes. Este estado de situación, me lleva a buscar entre los archivos la carta de presentación que fuera entregada a principios del año 2014 solicitando la admisión de cursado, al Sr Decano Prof. Claudio Lizárraga a la carrera de postgrado Maestría en Políticas Públicas para la Educación que se llevaría adelante en esta Alta Casa de Estudios, la Universidad Nacional del Litoral, cuya dirección estaría en las manos de la pedagoga y asesora reconocida internacionalmente Dra Graciela Frigerio.

Ser parte, cumplir este gran anhelo supone un importante esfuerzo institucional, personal y familiar, es un reto... un desafío... un horizonte. Claro que no lo puedo llevar adelante sin la ayuda de Otros; Otros conocidos y Otros que fueron surgiendo en los primeros momentos de cursado...y nos fuimos encontrando cuarenta y cinco colegas que mediante la palabra circundante de aquel primer día comenzamos a tejer, en un espacio común, con múltiples y variadas hebras, la trama de una posible educación.

A Graciela por haber pensado junto a Otros este postgrado, por iluminarnos en este pasaje de formación, por su “hospitalidad”, por su humildad, su sabiduría, su generosidad, por tanto... Al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y a la Universidad Nacional del

Litoral por ofrecernos este espacio, sin dudas habrá un antes y un después de este Kairós...
A Gustavo director académico de este trabajo de escritura.
A los Profesores que fueron partícipes de esta formación.
A Milagros por orientarnos en este trayecto...
A Patricia por acompañarnos...
A mis compañeros- colegas, por enseñarme tanto...de todo...
A los Directivos que amablemente abrieron las puertas de la institución que fuera tomada como corpus empírico de este trabajo, y a los diferentes actores entrevistados por el gesto...
A Silvia y a Oscar...
A mi familia, a mi esposo que siempre me estimula a crecer en esta increíble profesión, a mis hijos Bautista y Constanza porque todos los días me recuerdan lo maravilloso que es estar viva.

La trama de una construcción

Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia, es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado.

Graciela Frigerio

La Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 instala en nuestro país la obligatoriedad de la escuela secundaria, erigiéndose sobre el mandato de la inclusión educativa. Entendemos que esto se convierte en una problemática para un sistema educativo que no ha podido modificar aun su matriz de origen. Este es el punto donde encuentra relevancia el tema seleccionado bajo el título *La inclusión a partir de la obligatoriedad: análisis de un caso*. El propósito de este escrito, es analizar desde una postura hermenéutica, sobre los efectos que produce en los actores institucionales las políticas de inclusión socioeducativa a partir de la obligatoriedad que instala la Ley de Educación Nacional N°26 206/6, en la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento” (ex Colegio Nacional N° 1), de gestión pública, de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. En el primer capítulo, *Nociones conceptuales para abordar la inclusión educativa*, establecemos un telón de fondo que vertebra el trabajo dado que en él plasmamos algunas nociones conceptuales que reflejan un contexto político, económico, social y cultural actual, Estas nociones sirven de sostén para entablar un recorrido bibliográfico que proponemos

entrelazarlos al estudio de nuestra problemática; entendiendo que son imprescindibles para poder realizar en lo que sigue el análisis del corpus empírico.

En el segundo capítulo, *Al principio fue selectiva, para pocos*, realizaremos un punteo histórico acerca de la conformación de los colegios nacionales en el país, profundizando en el referente empírico, y desde allí poder navegar sobre los cambios y transformaciones que acontecieron en el nivel secundario hasta el día de hoy. No pretende ser un recorrido histórico por la educación secundaria, sino de rescatar los puntos nodales que evidencian transformaciones al interior de la misma y los efectos que producen en una escuela emblemática para la ciudad.

En el tercer capítulo, *Opciones metodológicas para abordar la inclusión educativa*, abordamos la estrategia investigativa del estudio de caso enmarcado en un sistema de instrumentalización y recogida de la información que ayuda a comprender y documentar los efectos de la política de inclusión en las voces de los actores institucionales.

En el cuarto capítulo, *EESO N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”*, emprendemos mediante una descripción densa las particularidades del referente empírico en la cotidianeidad escolar nuestros días en un establecimiento singular.

En el capítulo quinto, *Los días que siguieron a la ley*, realizaremos una triangulación donde se recuperen las narrativas disponibles recogidas mediante las técnicas mencionadas en el tercer capítulo.

Finalmente, en el sexto capítulo, *Algunas anotaciones... para seguir pensando*, unas últimas notas sobre el caso en estudio, algunas reflexiones permiten dar significación a los referentes teóricos planteados en un primer momento y que podrían eventualmente comprender tanto los límites como los alcances de unas políticas.

Palabras claves: Educación Secundaria- Institución- La política- Lo político- Inclusión
Conocimientos sobre el tema.

Iniciamos una primera fase de exploración sobre lo investigado y escrito haciendo foco en la temática que nos convoca; es entonces que hemos seleccionado un conjunto de trabajos que, pueden conformar lo que llamamos el estado del arte.

Entre los autores con los que comenzamos a dialogar, encontramos a Perla Zelmanovich, quien en su tesis doctoral (FLACSO, 2013) nos invita a realizar un abordaje sobre *Las*

paradojas que presenta la inclusión de los adolescentes en la escuela media argentina, a partir de la confluencia de tres dimensiones la subjetiva, la socio-cultural y la educativa institucional, identificando puntos ciegos en los desajustes entre las políticas inclusivas y los efectos educativos, así menciona la conmoción en los docentes por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes y la adjudicación a los estudiantes de las dificultades para el ejercicio de la función docente.

Karina Kaplan en *La inclusión como posibilidad*, una publicación que fuera desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA; 2006), realiza un análisis minucioso en cuanto a la relación existente entre pobreza, educación, desigualdad social y educativa, los vínculos entre escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Un trabajo realizado en el año 2012 por un grupo de investigadores integrado por Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Suburlatti; acerca de *La obligatoriedad de la escuela secundaria en los regímenes académicos*, realizan un análisis sobre dos iniciativas implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden con diferente intensidad ciertos aspectos del régimen académico: las Escuelas de Reingreso y las Escuelas Secundarias Básicas. En ambos casos se trata de experiencias que buscan introducir modificaciones de la vida escolar otorgando cierto lugar al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema de inclusión / exclusión.

Del mismo modo, Guillermina Tiramonti (2014) junto a un grupo de notables investigadores que conforman el Grupo de los Viernes en el marco del Área de Educación de Flacso Argentina elaboran el texto *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; texto que pone en consideración la potencialidad de experiencias, verdaderas innovaciones institucionales para repensar el conjunto de las instituciones del nivel y sus limitaciones para avanzar en su democratización.

Finalmente, Debate 07- *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana* es un documento presentado por SITEAL cuyos compiladores Néstor Suarez y Florencia Sourrouille junto a numerosos investigadores entre ellos Laura Jacinto y Pablo Gentili, nos permiten conocer la realidad en América Latina donde

cada vez hay un mayor acuerdo respecto a la necesidad de que las nuevas generaciones puedan completar la educación secundaria ya que se considera que la finalización del nivel secundario es una condición indiscutible para que todos los niños y adolescentes logren acceder a un conjunto de saberes irrenunciable para afrontar los desafíos que representa hoy la vida en sociedad. Esta meta requiere, una redefinición del sentido de las políticas educativas de la región, las que no sólo están orientadas a que los niños y niñas accedan a la escuela –expresión del principio de igualdad de oportunidades educativas- sino que buscan, además, que permanezcan en sus aulas, y que accedan allí a una educación de calidad.

Capítulo I.

Nociones conceptuales para abordar la inclusión educativa

Contemporáneo es aquel que tiene la mirada en su tiempo, para percibir no las luces, sino la oscuridad (...) percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne no deja de interpelarlo.
Giorgio Agamben

1.1- La idea de institución

Comenzamos el capítulo tomando aportes de las lecturas que venimos realizando a destacados autores que abordaron el tema de las instituciones y el análisis institucional. Cuando hablamos de la institución nos estamos refiriendo a una forma de organización perdurable de cierto aspecto de la vida colectiva, nos referimos a una dimensión no material de la vida humana, sino a una dimensión simbólica constituida por normas, significados y representaciones que operan al modo de un marco regulador, es decir un cuerpo de carácter jurídico, cultural que a partir de sus diferentes componentes determinan una forma de intercambio social. Este concepto incluye diversos tipos de instituciones como ser el matrimonio, la familia, la sexualidad, el cristianismo, el ejército, la educación; lo que guardan en común es que en ese intento de ordenar, legitimar y normalizar prácticas, no se orientan tanto a la individualidades específicas, sino a la adjudicación de funciones, roles y relaciones que se establecen entre los diferentes actores. Kaes (1996) señala que una institución es una realidad bifronte porque se encuentra fuera de los sujetos, tal lo describimos anteriormente; y está dentro de los sujetos en tanto esas formas son internalizadas con el correr del tiempo. Por otro lado entendemos a las organizaciones como un conjunto compuesto por diferentes partes que realizan funciones diferenciadas pero que la conforman coordinadas de tal modo que las partes forman una unidad o totalidad. La noción de organización está más orientada a una serie de posiciones materiales y sus relaciones.

Aunque las instituciones y las organizaciones generalmente se emplean como sinónimos son cualitativamente diferentes; puede verse a las instituciones como algo abstracto y a las organizaciones como algo más concreto. Enriquez (2002) dirá que la institución en tanto valor universal está detrás de cada organización; este está detrás, se define como su espacio de concreción. Por lo tanto la razón de ser de una organización no puede pensarse por fuera de las instituciones.

Según Lidia Fernández (1998, p.17-26) una institución es un objeto cultural que expresa una cierta cuota de poder social. Además de preservar la subsistencia del conjunto social, las instituciones son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder de bienes económicos, sociales y culturales. Por otro lado, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Para esta misma autora, “la institución universal Escuela es el resultado de la especialización – en un tipo particular de establecimiento- de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja”.

En esta misma sintonía, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993), se refieren a “la institución escuela como otras que comparten la escena social es un producto histórico y como tal debe ser pensada”. En referencia a nuestro sistema educativo, éste está directamente relacionado en sus orígenes con la instrucción pública, la cual está vinculada con los principios de las Revoluciones Francesas e Industrial. Por ello, el contrato fundacional entre la escuela y la sociedad estaba caracterizado por la construcción de una institución que:

- “transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos,
- transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo,
- creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social” (Frigerio y Poggi, 1993, p.20)

Corrientes institucionalistas francesas, han llamado la atención sobre dos hechos vinculados al mundo de las instituciones:

- las instituciones representan a aquellos custodios del orden establecidos que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organizan su mundo, de otro modo, caótico, amenazante;
- a esto añaden el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica institucional: lo instituido: lo fijo, lo estable, la inercia lo instituyente: el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación, huir de la inercia (Frigerio, 2013)

Este tipo de establecimiento, el educativo, posee una cultura institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993); o estilo institucional (Fernández, 1998). Tomamos la idea de cultura institucional que las tres autoras mencionadas definen como

“aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando la decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (p. 35).

Estas investigadoras parten de considerar a las instituciones como espacios atravesados por múltiples negociaciones. Desde este lugar, las mismas no son pensadas como mecanismos en los cuales los actores son parte de un engranaje sino como permanentes construcciones en la que ellos mismos habitan y a la vez son habitados. Actores que, en la relación con Otros y con la institución misma, construyen cotidianeidad, relacionándose de múltiples maneras frente a los mandatos, frente a las zonas de incertidumbre.

En lo que sigue de este trabajo partimos de considerar algo prácticamente obvio, a la escuela como una institución social, la que fuera creada como administradora de conocimientos, normas, valores y habilidades técnicas, entre otros; los cuales son legitimados públicamente. La escuela como espacio físico, con tiempos y normas establecidos comunes a todos. Pensar lo común en la escuela es pensar al decir de Laurence Cornu, pensarla como un lugar habitable, donde el joven, de nuestro estudio, sienta que lo están esperando.

“Es propiciar que cada uno tenga un lugar, una posibilidad de expresión y de acción; propiciar que los movimientos, los ruidos y fenómenos de grupo no fundan a todos en un animal colectivo de pasiones inquietas e injustas; prevenir los fenómenos de humillación, de persecución; propiciar que lo común sea favorable a las subjetivaciones y cuidado en común – del lado de los adultos -, hasta en las mismas palabras que abren y cierran las puertas, las inscripciones y las jornadas de clases.

Es propiciar la hospitalidad”. (Cornu, 2008, p.139)

La escuela como espacio público, espacio de encuentro entre generaciones que articula pasado, presente y futuro (Korinfeld, 2013, p.53) ese entretejido, que podemos definir como

una cartografía de lazos. (Ídem, p.67). Sin embargo, para Estanislao Antelo (2013) hay “escuelas que coaccionan, prohíben dominan y dice “no”” (p.72). Hay escuelas que funcionan o se transforman en instituciones rígidas, se vacían de sentido, sólo producen reglas, se vuelven organizaciones totalitarias, gestionarias, instituciones totales¹, que capturan la vida de los estudiantes obturándolos, excluyéndolos... todo dependerá de los modos en lo referente a la tarea, en el gobierno institucional en la forma de reinventarse. Existe para el análisis institucional en toda su complejidad una herramienta central: el analizador; en palabras de Lapassade (1974)

“es un dispositivo artificial que produce una descomposición de la realidad en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente (...) El concepto es utilizado en el campo institucional para designar a aquellos acontecimientos o hechos no programados o aquellas técnicas diseñadas expresamente, que provocan la expresión de un material y permiten captar significaciones antes ocultas y aún inconscientes para las propias actividades”.

Pueden desempeñar la función de analizadores por ejemplo los tests, las entrevistas, las encuestas, entre otros, dado que desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia que lo produce. Podríamos decir que el analizador es un revelador, algo que revela que hace correr el velo, que quita la máscara de lo oculto, es el indicador de un conflicto. Para Loureau se trata de provocar la institución, de obligarla a hablar. En este trabajo exploramos sobre la dinámica institucional de una escuela de la ciudad de Rosario por medio de un analizador: la entrevista. Intentamos recuperar y analizar las voces implícitas en los testimonios ofrecidos por cada actor institucional, constituyendo una

¹ Las instituciones totales son caracterizadas por Erwin Goffmann como aquellas en que: «primero, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución» (Goffmann, 1992).

oportunidad para que se posicionen como quienes piensan, construyen y sostienen

institucionalizando las políticas públicas en el marco de los principios de obligatoriedad, inclusión y derechos de todos jóvenes destinatarios de dichas políticas.

En algunas páginas que siguen nos ocuparemos de ellos: los jóvenes.

Esta categoría es definida por varios autores como un constructo histórico y social. En este marco profundizan que las sociedades construyen a las juventudes como un hecho social inestable, que oscila entre los límites movedizos de la dependencia infantil y aquello que caracterizan como autonomía adulta (Viñar, 2008; Kantor, 2008; Dente y Brener, 2013). Así, Arminda Aberastury, se refiere a esta etapa como un tiempo de confusión, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y el ambiente circundante; momento en la vida en el que debe transitarse un triple duelo: duelo del cuerpo infantil, duelo por la identidad infantil y duelo por los padres de la infancia.

Más allá de las particularidades genéricas, los jóvenes son portadores de una cultura social propia en las formas de hablar, escribir, establecer vínculos con pares- adultos, es decir en las variadas formas de habitar el cuerpo las que por cierto actualmente distan notablemente de la cultura escolar actual. Podemos decir que existe una importante brecha entre lo que les ofrece el mundo social y lo que ofrece el mundo escolar. A estas culturas juveniles la escuela tiende a negarle existencia en muchos casos, convirtiendo el encuentro en un desencuentro o conflicto generacional (Korinfeld, 2008; Viñar, 2009) que termina por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad y jóvenes. Débora Kantor sostiene que la escuela busca otros rostros para ella misma y busca encontrar a los alumnos... encontrando a los jóvenes. (Kantor, 2013: 209) Las instituciones educativas se encuentran congestionadas de acciones y frases que sin dudas sirven para ejemplificar situaciones que estigmatizan, excluyen, desprecian y expulsan a los jóvenes de las aulas:

- No hay vacante. No hay más lugar para 1ero y 2do año.
- Es la tercera vez que repite el año, pero no molesta, se queda atrás callado.
- Es la manzana que pudre el cajón.

- A estos por más que les des una maquinita...²

- Yo le doy clases a los que me siguen, los otros vendrán a rendir.

- No sé para qué viene si va a ser cartonero como el padre.

Sabemos que existen modelos pedagógicos institucionales muy distintos en el sistema educativo, y que por lo tanto, cada modelo se cristaliza en cada institución, en los diferentes estilos de gestión de los equipos directivos, en la comunidad educativa toda. Las ejemplificaciones citadas en el párrafo anterior, nos invitan a reflexionar en torno al reconocimiento de los sujetos al interior de las escuelas.

“Si entendemos que la educación no puede basarse en adjetivos calificativos descalificantes, ni la apelación a las diferencias, ni la afirmación de la desigualdad de las inteligencias ofrece atractivos. Toda afirmación que naturalice lo que no tiene nada de natural (las representaciones de los sujetos acerca de sí mismos y de los otros), termina colaborando en que la desigualdad se naturalice” (Frigerio, 2005; p. 2).

Retomamos a Cornu, y reflexionamos sobre la recepción del joven, nuestro huésped que busca alojamiento en este mundo común de las instituciones donde lo común no es lo homogéneo.

La recepción del joven es un momento fundante a la hora de hablar de inclusión educativa, esta categoría refiere a un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico (Briscioli, 2013), y en un gran número de caso depende de cómo las condiciones de escolarización se lleven adelante, pueden obstaculizar o facilitar la progresión por el sistema educativo. A su vez, nos preguntamos junto a Bárbara Briscioli (2013) si una propuesta alternativa de escolarización permite producir cambios en los tránsitos por la escuela Secundaria.

² El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 firmado por la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Se trata de una política de Estado implementada por la Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de

En muchas ocasiones damos por sentado que los jóvenes ingresan en tiempo y forma a la escuela, por lo cual esperamos que la permanencia y el egreso sean lineales, acordes al

Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad recorre el país distribuyendo netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal.

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>

plazo estipulado, conforme se establece en la LEN con la obligatoriedad. No obstante son muchas y variadas las causas que hacen que los jóvenes no se encuentren en tiempo y forma requeridos en ella obstaculizando de este modo su obligatoriedad:

- Invisibilización en las transiciones escolares y la articulación con la educación primaria. El pasaje de un nivel educativo a otro en muchos casos dificulta el ingreso a la edad establecida. En esa transición entran en juego cuestiones a considerar como las distancias, fundamentalmente los chicos que viven en zonas rurales, o bien sin escuelas cercanas a su hogar; condición que los acompañará a lo largo de toda su escolaridad-, que “altera” el ingreso con la edad establecida para el nivel secundario; cuestiones de índole pedagógica que llevan a la repitencia del 1º año del secundario.
- Una escolaridad de baja intensidad, al decir de Gabriel Kessler (2004), denomina de esta manera al desenganche que manifiestan algunos jóvenes respecto de las actividades escolares: asistencia irregular, incumplimiento en la realización de las tareas de estudio y de las normas de convivencia. Todos estos son motivos que atentan contra los supuestos que poseemos respecto al aprendizaje, que requiere de la presencialidad y de la preocupación de las tareas escolares. En muchos casos el fin anunciado es el abandono escolar.
- La (sobre)edad, al que ya hiciéramos referencia, como acontecimiento que ocurre solamente en la escuela. Conforme a la perspectiva de Flavia Terigi, la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar deberían tener cierta edad y entonces hemos inventado la categoría (sobre)edad para referirnos a ese desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que debería tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar” (Terigi, 2010, p. 12).

- El ausentismo, vinculado a cuestiones de índole laboral, maternidad/paternidad adolescente, bullying, seguridad, familiares, de salud, problemas judiciales, adicciones, económicos o bien por el mismo “desenganche” de muchos jóvenes con la escuela.

Es importante que señalemos que todos, absolutamente todos los actores escolares son claves en los momentos tanto del ingreso como la permanencia, con el fin de acompañar a los jóvenes en su egreso de la escuela secundaria; ya que para lograrlos es necesario que el mismo pueda establecer o re-establecer el vínculo con la institución a la que llega como nuevo o como aquel que ya la abandono pero tiene intenciones de retomar sus estudios, sin dudas, para este último ya la escuela no tiene sentido de la misma manera.

La resolución del Consejo Federal de Educación N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente considera que

“El Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales deben asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales, y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

Rescatamos el sentido de amorosidad que nos ofrece Derrida (2004). Ésta tiene que ver con un gesto, la amorosidad se rebela contra toda indiferencia, desprecio, invisibilidad o descuido. Es nexo, vínculo, confianza, pertenencia, se constituyen en palabras que vertebran el trabajo en la institución educativa.

Al respecto, Silvia Bleichmar y en relación a o que venimos trabajando, nos advierte que

“La escuela es un lugar indudable de inclusión y re-subjetivación. ¿Qué quiere decir subjetivación? Quiere decir formación del sujeto. Quiere decir herramientas no para la producción sino para la socialización. La pregunta es entonces: ¿qué tipo de sujeto queremos formar, para qué tipo de país, en los próximos años? (...) Por eso estamos redefiniendo qué lugar le vamos a dar al proceso de re-subjetivación en la formación escolar (...) ¿Qué quiere decir un sujeto? El sujeto tiene dos características: en primer lugar es alguien que conoce. Conocer no quiere decir tener información sino que quiere

decir producir hipótesis... un sujeto es alguien que conoce pero que además es consciente de su propia existencia. El ser humano es el único que se pregunta por su propia vida y por el sentido de su vida. La reducción del sujeto a su vida biológica es de alguna manera el despojo no solamente del trabajo o de la identidad sino de la subjetividad, de poder producir algún sentido para la vida”. (Bleichmar, 2005).

Conforme a la temática que venimos anunciando, en cuanto a la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa, para la permanencia de los jóvenes es necesario mencionar a las trayectorias escolares, si nos remitimos a la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación, establece que las políticas educativas para los jóvenes deben garantizar:

“Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país” (Res. CFE N° 84/09, p. 166).

Con el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, indudablemente es necesario, utilizando palabras de Sandra Nicastro (2006), volver la mirada hacia las relaciones institucionales, pedagógicas, revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al alumno como sujeto de derecho, lo que implica, a su vez, recuperar la centralidad del conocimiento, pensar en la inclusión de variados formatos e itinerarios pedagógicos y revisar de forma integral las prácticas de evaluación. Como se ve, y retomando el concepto de cultura institucional que proponíamos en los comienzos, conforme como se vaya desplegando en las distintas acepciones y posibilidades permite alejarse del determinismo institucionalista que cree que la escuela es un todo homogéneo que incluye un único repertorio de acción. Llegamos a este punto y creemos necesario pensar en la cultura escolar (Viña Frago, 2001; Rokwell, 2009) como el enlazamiento y la distancia conveniente entre la normativa y las prácticas pedagógicas liberadoras, es una ayuda interesante para recorrer el territorio de qué produce lo escolar, cuánto hay de singular y de general en dicha producción.

Atravesamos tiempos en los cuales necesitamos volver a mirar, a nombrar, repreguntarnos por algunos significados. (Nicastro, 2010; p.211)

“La multiplicidad infinita que es un niño o un joven (alumno) siempre escapa a cualquier encuadre educativo y, por lo tanto, es necesario fijarlo, esto es construir un niño o un joven escolarizable y disponer las estructuras del aparato estatal escolar para educarlo, o sea, incorporarlo al funcionamiento regulado de la sociedad, garantizando la reproducción del lazo social”. (Cerletti, 2008; p.52)

1.2- Sobre la inclusión

En el año 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación promueve un debate a nivel nacional con el propósito de diseñar una nueva norma que derogue la ya existente Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en el año 1993, proceso que da como resultado la actual Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006.³

Según estudios desarrollados sobre la tendencia expansiva de la matrícula en el nivel secundario, ésta se mantuvo hasta el 2002, año en el que se registra el mayor número de estudiantes en dicho nivel. Sin embargo, a partir del ciclo lectivo siguiente, en el año 2003, los datos registrados comienzan a reflejar un lento pero importante descenso de la matrícula. (DINIECE, 2009)

Entre las hipótesis que intentan de algún modo dar sentido a este debilitamiento, una de ellas refiere a la crisis⁴ que azotó a todo el país en el año 2001 llevando a un alto porcentaje de la población a una situación de pobreza y exclusión. Luego, se evidencia una significativa recuperación económica reflejada en la creación de empleos, y las mayores posibilidades de

³ Aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006 y promulgada por presidencia de Néstor Kirchner, el 27 de Diciembre del mismo año para ser publicada unos días más tarde, el 28 de diciembre en el Boletín Oficial N° 31 062.

⁴ Alicia de Alba (2007) entiende por Crisis Estructural Generalizada (CEG) a “...el debilitamiento general de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. (...) se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales. ” (de Alba, 2007; p. 98-99). En la transición entre el siglo XX y XXI las situaciones de CEG se manifiestan a través de lo que de Alba (2006, 2007, 2009) denomina:

- *Rasgos disruptivos* o que prevalecen de configuraciones sociales anteriores que se muestran de manera significativa en el espacio social. Realizan dislocación del orden de las cosas en una CEG. Son los encargados de mostrar indicios tendientes a conformar tejidos sociales para una nueva configuración discursiva.
- *Elementos que provienen de otras estructuras*: Se encuentran en proceso de desestructuración que son activados de diferentes maneras en el marco de la CEG.

ocuparlos es de los jóvenes, entonces la posibilidad de escolarización entra en gran tensión con la actividad laboral.

Una última hipótesis, de entre las que venimos registrando, tiene que ver con motivos endógenos propios del sistema educativo. Gran cantidad de jóvenes deciden ingresar a las Escuelas de Educación Media Para Adultos (EEMPA) dado que la misma representa una

- *Elementos nuevos e inéditos*: Surgen del contexto de la CEG. Expresados por significantes flotantes, pueden emerger como rasgos disruptivos o no y pueden manifestarse como una práctica discursiva articuladora.

oferta diferenciada al modelo tradicional de educación porque se trata de una modalidad que posibilita una organización más flexible del tiempo y menor duración del recorrido para obtener la titulación.

A pesar de los esfuerzos educativos realizados, las tendencias estructurales hacia la baja terminalidad del nivel medio siguieron constantes, y representaron verdaderos desafíos en cuanto a la universalización de la educación secundaria, siendo imperioso revisar y reforzar estrategias que propicien el egreso de la educación secundaria de los jóvenes. (DINIECE; 2009)

De este modo lo expresa el Consejo Federal de Educación en el documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina en el año 2008

“la escuela secundaria constituye uno de los ejes centrales de la actual agenda educativa. La Ley de Educación Nacional declaró la obligatoriedad de este nivel, lo cual tiene consecuencias muy profundas sobre los diseños curriculares, la organización institucional, los criterios pedagógicos, las normas de convivencia, los sistemas de evaluación y el desempeño docente. La obligatoriedad de la escuela secundaria implica un enorme desafío tanto para el Estado nacional y las administraciones jurisdiccionales como para la sociedad en su conjunto. Lograr la universalización de la escuela secundaria es mucho más que un programa educativo. Es un componente fundamental del proceso de construcción de una nación justa, solidaria e inclusiva”.

Con las reformas estructurales del sistema educativo en 1993 y 2006 ⁵, se legisla la obligatoriedad del nivel secundario completo; dando así lugar al ingreso de grupos sociales que antaño debieron ausentarse del sistema escolar por efectos de la pobreza y la segregación urbana. En los capítulos que siguen abordaremos este tema con mayores precisiones.

Estudios realizados por Pablo Gentili (2011; p 76) dan cuenta que el proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en América Latina y el Caribe desde la promulgación de los Derechos Humanos.⁶

En función de lo expresado en el párrafo precedente, como marco normativo nacional nos remitimos a la LEN que en el Título I, sobre las Disposiciones Generales; en el Artículo 1° declara que “...la presente ley regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella...”⁷

Además de introducir el reconocimiento de la educación como un derecho la Ley de Educación Nacional establece a la educación como un bien público y social, así en el Artículo 2° podemos leer que “...la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”.

Estamos ante un importante “proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal con respecto a la obligatoriedad escolar” (Gentili; 2009, p. 81); en este sentido, el capítulo IV sobre Educación Secundaria, el Artículo 29° de la ley establece que “la educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad

⁵ Hacemos referencia a la Ley Federal de Educación N° 24 195/93 que modifica la estructura académica del Sistema Educativo y se extiende la obligatoriedad de la educación a 10 años. La Ley Nacional de Educación N° 26. 206/06, define la unificación de la estructura académica, la obligatoriedad se extiende a 13 años, desde la sala de 5, el nivel primario hasta séptimo grados y el secundario hasta quinto o sexto año. Cabe aclarar que mientras se escribe este trabajo, el 7 de enero de 2014, se establece la obligatoriedad en el nivel inicial desde la sala de 4 años.

⁶ En el plano internacional se reconoce desde 1948 a la educación como derecho comprendido en el marco de la declaración de los derechos humanos. En el art. 26, inc.1 declara que: toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria (...).

⁷ El Artículo 14 de la Constitución Nacional establece entre los derechos y garantías que gozan todos los habitantes de esta Nación el “...de enseñar y aprender”.

pedagógica y organizativa destinada a las/os adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria”.

Siguiendo las interpretaciones de Gentili (2009) este crecimiento fue extraordinario y, aunque aún persistan mecanismos que niegan a los sectores más pobres las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas, la universalización de la escolaridad ha sido sistemática durante toda la mitad del siglo XX. Así este período ha estado marcado por el crecimiento de la capacidad de los sistemas escolares para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos.

Ahora bien, de lo que venimos desarrollando veamos algunas salvedades necesarias. El diccionario de la Real Academia Española (RAE) define a la *obligatoriedad* como una

cualidad de obligatorio; analicemos la etimología de la palabra obligatorio que es por lo tanto la sustantivación de ese adjetivo derivado de obligar. La desinencia “-torio” deriva de la forma “-dor”; es decir que detrás de un obligatorio hay un obligador. Si la desinencia “-dor” es de oficio y ejercicio, obligador, se dedica a obligar. El lexema "ligar" (ligare en latín) nos recuerda que estamos hablando de algo tan físico como atar. Y el prefijo ob- nos indica que no se trata de atarnos en nosotros mismos, sino a algo o a alguien; y que una vez atados, nuestros movimientos ya no estarán sujetos a nuestra voluntad (y ni siquiera a nuestra necesidad), sino a aquel o a aquello a que estamos atados.

Entonces en el marco de la ley estaríamos ligando al joven estudiante con la institución escuela. La escolarización plena de los jóvenes, en esta cadena de significados, sería la provisión de la institución escuela para poder cumplir con la enseñanza obligatoria involucrando al Estado en una dimensión legal.

Introducimos algunos datos provenientes de UNICEF sobre los trabajos realizados en el año 2010 que nos informan que:

“...la escuela secundaria en la Región, logra en promedio, que sólo la mitad de los adolescentes finalice sus estudios, y buena parte de ellos lo hace con sobreedad. Aún entre los que lo logran, los conocimientos adquiridos varían en circuitos diferenciados de calidad, en alta coincidencia con sus niveles socioeconómicos. Asimismo, dicho informe plantea que en Argentina existe un desgranamiento sostenido en relación a la

cantidad de jóvenes que ingresan a la secundaria y los que la finalizan, situación que pone en evidencia que la obligatoriedad del nivel no garantiza, al menos en la actualidad, la inclusión de los jóvenes a las escuelas”.⁸

Este párrafo nos permite tomar contacto con la realidad por la que estaría atravesando el nivel, categorías como desgranamiento, sobreedad⁹, ingreso, finalización, pondrían en tensión lo que nos plantea la normativa vigente y la obligatoriedad escolar siendo que la misma no puede solucionarse desde las políticas de expansión del sistema educativo ni desde las

disposiciones legales. La obligatoriedad se instala en clave de inclusión educativa como una problemática, necesita un conjunto de acciones y acciones en conjunto que la hagan posible. Nos encontramos en tiempos de consolidación del modelo de acumulación neoliberal de los 90’, siendo una de las principales características de este modelo, es el desarrollo de políticas tendientes a la modificación del rol del Estado en los distintos ámbitos de las políticas públicas¹⁰, fundamentalmente en el área económica y correlativamente en las áreas sociales. Robet Castel, en su libro *El ascenso de las incertidumbres. Trabajos, protecciones, estatuto del individuo*, realiza unos análisis que permiten reflexionar, sobre las profundas transformaciones sociales tanto en el orden material como subjetivo que se han dado en el mundo, como consecuencia de la gran crisis del capitalismo, y tanto el neoliberalismo como la reestructuración productiva de la era de la acumulación flexible, son respuestas que el capital encuentra para hacer frente a la crisis que consecuentemente trae transformaciones insondables al mundo del trabajo, generando en lo que el autor denomina metamorfosis de la cuestión social la cual genera incertidumbres.

⁸ Documento realizado por el Plan de Inclusión Socioeducativa Vuelvo a Estudiar. (2013) Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe.

⁹ Un estudiante es considerado con sobreedad cuando tiene una edad superior a la que teóricamente se establece a partir de la secuencia graduada del sistema educativo.

¹⁰ Políticas públicas entendidas como el “conjunto de objetivos decisiones y acciones que lleva adelante un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, tanto los ciudadanos como el propio gobierno consideran prioritario” (Tamayo Sáez, 1997)

En nuestro país, la crisis del año 2001¹¹ instala de manera dramática la precariedad laboral y el desempleo, lo cual significó un cambio importante en la posición de los trabajadores dentro de la sociedad, cobrando visibilidad central el trabajador precario y desocupado, cuya figura se plasma en lo que el sociólogo francés, Castel (2012) llama náufragos de la sociedad salarial, supernumerarios, población excedente, ciudadano de segunda o excluidos, haciendo referencia lógicamente al que está fuera del número señalado. A este mismo grupo Donzelot los llama normales inútiles y Zygmund Bauman (2003) se vale del concepto de desechos humanos o vidas desperdiciadas para referirse a los desempleados que hoy se consideran gente superflua, excluida, fuera de juego. Claro está, que estas representaciones bien se contraponen al tipo ideal del Estado de Bienestar, los numerarios (Castel, 2012), es decir las personas que se encuentran formando parte

“...tener parte, en un mundo y en un tiempo en el cual los que tienen las partes ocurre a costas de los sin parte es insoportable. Por eso, una vez más, otra vez en voz alta, en nuestro propio nombre (singular- plural) tenemos que decir que quisiéramos resistir (resistir a ser cómplices del más de lo mismo) que nos proponemos interrumpir (la reproducción y amplificación de las desigualdades) y que quisiéramos inaugurar... dar lugar a lo nuevo... es decir hacer con lo que hay y con lo que está otra cosa”. (Frigerio, 2014)

Esta desafiliación articulada alrededor del trabajo, rompe el pacto social, y adviene la incertidumbre sobre el futuro. Siguiendo la línea de análisis que nos traza Castel, el desafiliado es aquel que pierde todo contacto con los elementos que constituye el entramado social, para Viñar (2006) referentes sociales que organizan la mente, ya que esa pérdida laboral conlleva un conjunto de pérdidas institucionales: salud, educación, incluso la propia conformación familiar. Se entra a una situación de extrema vulnerabilidad social, donde todos aquellos parámetros que una vez se presentaron sólidos hoy se encuentran convulsionados.

¹¹ Nos referimos a la crisis financiera y política de diciembre de 2001, que causa la renuncia a la presidencia de Fernando de la Rúa llevando a la situación de acefalía presidencial.

Para Castel el individuo se desocializa. Rompe con sus primeros vínculos “(...) contrae otros nuevos, más inestables y a menudo más peligrosos” (Castel, 2012, p.48) Siguiendo la idea del sociólogo en su libro cita a Hanna Arendt quien se refiere a los trabajadores sin trabajo o los parias como aquellas personas que además de estar privadas del trabajo quedan relegadas de este modo principal de realización individual; en muy pocas palabras, no se puede imaginar nada peor.

Este estado de situación, de creciente polarización de la sociedad argentina produjo como uno de los efectos principales, la pérdida de viejos soportes colectivos; los sujetos que antes se sentían y pensaban en el marco de estructuras sólidas que le otorgaban seguridad, identidad y garantizaban sus derechos, ahora tienen que hacerlo bajo un manto de unas incertidumbres sobre las certezas emanadas de una tradición en las que se sentían incluidos.

“Los albores del nuevo milenio asisten, pues a una radical crisis de identidades en general, conjugadas éstas no solo en términos de un “nosotros” colectivo sino también, y sobre todo, en primera persona del singular; ya no se sabe a ciencia cierta ni quiénes somos, ni quién soy, dado que hay una incertidumbre entre el sujeto que creo ser y lo que efectivamente hacemos” (Frigerio, 2002, p.30).

Castel (2012) toma esta categoría de exclusión, y va a referirse a ella como una noción pantalla o tramposa, y esta situación de exclusión para él, se convierte en una cuestión social por excelencia, a continuación resalta la idea de interrogarse sobre las causas que llevan a los individuos a dicha situación para poder hacerles frente.

“El “excluido” es un heredero del pobre concebido como el que soporta lo esencial de la miseria del mundo y debe movilizar también lo esencial de sus esfuerzos para remediarla. En el corazón de esta representación hay una concepción sustancialista de la pobreza que apela, si uno es caritativo, a medidas de asistencia, pero se prohíbe cuestionar la dinámica económica que hace que una parte de la población no participe en la distribución de la riqueza común, a tal punto que puede encontrarse completamente desprovista.(Castel,2014, p.214).

Graciela Frigerio (2014) reconoce en esta situación de excluido,

“una zona poco confortable, aun así nunca será tan incómodas como aquella en la que están obligados a amontonarse nutridos y crecientes sectores de la población, a los que se llama (entendemos que con impertinencia y desparpajo) los excluidos. Palabra que recubre parcialmente lo que otrora se entendería por marginales, con mayor justeza, los marginados y aún antes solía dar cuenta de los denominados dominados u oprimidos. En todos los casos comparten un rasgo ser tratados, en la cotidianidad como unos otros que no se corresponderían exactamente con la representación de una supuesta buena sociedad (y que por eso mismo no forman parte del colectivo en pie de igualdad).

En este sentido, Silvia Duschatzky y Cristina Corea, consideran que estas vidas se encuentran desprovistas de subjetividad y lo expresan del siguiente modo:

“La expulsión social produce un desexistente, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una “nuda vida”¹², porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que no espera nada de ellos. (Duschatzky y Corea, 2005, p.18) Incursionando nuevamente en la etimología de algunos términos, hablar de inclusión como exclusión nos conducen a dos verbos latinos: incluir, encerrar- incertar, y excluir, encerrar afuera. Una relación espacial que demarca en un adentro y un afuera.

Se presenta hoy un juego de posiciones, donde se reconoce una exclusión social¹³ *que* nos llevaría a suponer la existencia de una posible inclusión social¹⁴.

Hablar hoy de una sociedad dual, implica por un lado los que se encuentran adentro, y por otro, los que se encuentran afuera, que al decir de Graciela Frigerio son presentados como:

“...el “buen lugar”, donde es “bueno tener un sitio”, un “lugar de la ciudadanía plena” y aquellos que se encuentran fuera “próximo a la intemperie, o directamente

¹² “Nuda Vida” es un concepto de W. Benjamín y recupera Giorgio Agamben para referirse a un ser al que se le han consumido sus potencias, posibilidades de inscripciones múltiples, trabajador, mujer, hombre, artista, estudiante. (Duschatzky y Corea; 2005)

descampado (...) los condenados por las políticas actuales al exilio de los lazos de la polis, parecen condensarse las representaciones despectivas de una extranjería que, más allá de los apelativos, los identifica como no formando parte, no teniendo parte, no siendo parte de lo común”. (Frigerio 2014)

Sitúa el debate de la noción de exclusión en el plano sociopolítico y sobre la necesidad de tener que generar políticas de reinclusión:

“Si los incluidos confesasen su “necesidad” de supernumerarios, caería todo el artificio que se despliega para dejar en la penumbra la posibilidad de comprender la exclusión como un efecto, sino como un producto buscado por ciertas políticas. Las que se proponen mantener una división”. (Frigerio, 2014)

Un trabajo realizado por Loïc Wacquant en las grandes metrópolis norteamericanas y francesas, advierte sobre el surgimiento de nuevos espacios urbanos segregados, escindidos

¹³ La UE (Unión Europea) en 2003, concibe a la exclusión social como un “proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y le impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como las redes y actividades de las comunidades”. Para Marcelo Viñar, “la noción de marginado o excluido social es parte del vocabulario y la nomenclatura contemporánea. Ningún letrado latinoamericano se rehusaría a explicar de qué se trata más bien (...) inseguridad ciudadana, violencia doméstica, pobreza, indigencia, descomposición familiar, drogadicción y narcotráfico. Delincuencia y crimen organizado” (Viñar, 2009:98)

⁶ Este mismo organismo internacional, (UE) “ha definido la inclusión social como un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven”.

y empobrecidos, que acompañaron la reconversión industrial y la desaparición del estado benefactor. Podría ser el caso de los llamados hoy barrios priorizados, vulnerables o a los que el sociólogo argentino Gabriel Kessler (2014), llama núcleos de exclusión estructural¹³; Baudelot (2008) llamará poblaciones frágiles, como guetos activos para quienes se piensan

¹³ Entre ellos, los "núcleos de exclusión estructural", impenetrables para las mejoras; las desigualdades territoriales entre provincias y dentro de ellas, y la "distribución desigual del riesgo", es decir, "de perder la vida en un accidente, de ser víctima de violencia policial, de que cualquier problema de la vida cotidiana eclosiona por vivir en déficit de infraestructura", describe.

las políticas de inclusión social¹⁴ o al decir de Castel, (2012) las políticas de reinserción¹⁵, a modo de brindar protección social como condición para hacer sociedad con los semejantes. Políticas territoriales destinadas a mejorar el hábitat y la convivencia de sus habitantes; políticas sobre las cuales él pone en duda sobre sus efectos, más sostiene la importancia que éstas políticas tienen, en cuanto significan que aportan “bocanadas de oxígeno que a miles de personas les permiten vivir mejor” (Castel, 2014; p. 264).

En estos nuevos paisajes urbanos niños/as y jóvenes construyen sus propias formas de pensar, de sentir, de vincularse con los Otros. Estrategias cognitivas, saberes prácticos y narrativos, recursos lógicos y psicológicos se van elaborando de acuerdo a la lógica de vida cotidiana y al condicionamiento social. Al respecto Pierre Legendre (2008) nos dice que “la identidad del humano resulta de una composición, de un ensamble. Se trata de ensamblar registros diferenciados: la escena inconsciente y la escena de la consciencia, el “todo es posible” de

los sueños y fantasías y el principio del límite impuesto por la relación con el mundo y por el lazo social”.

Estas transformaciones producidas en el tiempo, e instaladas en clave de vulnerabilidad social, hoy nos interpelan y remiten a plantearnos de manera inédita la cuestión acerca de cómo hacer frente a este estado de situación, después de unas protecciones, en esta sociedad que se vuelve cada vez más una sociedad de individuos (Castel, 1997), individualización socavada por la inseguridad, falta de protecciones y desconfianza.

“¿Qué es posible hacer para reintroducir en el juego social estas poblaciones invalidadas por la coyuntura y poner fin a una hemorragia de desafiliación que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social?” (Castel; 1989)

¹⁴ En el siglo XX, el Estado impulsó estas políticas en forma de derechos sociales, como nuevas modalidades del lazo social, y de este modo sostener a los individuos de quedar invalidados. (Castel, 2014)

¹⁵ Para Castel (2014) estas políticas presentan el mérito indiscutible de no resignarse al abandono definitivo de las nuevas poblaciones que la crisis ha colocado en una situación de inutilidad social.

Quizás en el marco de este desarrollo, sobre sentido comenzar a diluir las fronteras¹⁶ que determinan que unos estén adentro y otros afuera, y entonces pensar sobre la alteridad (Skilar, 2008) como un posicionamiento variado, que propicie una íntegra mirada del Otro sin estigmatizaciones, ni adjetivaciones desubjetivantes (inadaptado, inútil, discapacitado, delincuente, marginal, pobre, drogón...) que lo sigan mutilando y sigan dañando su vida. Pensar el lugar de lo común en oposición al orden clasificador. (Frigerio, 2008)

“Pensar en el Otro (que no es lo mismo hablar por el Otro), pensar con Otros (que implica el gesto de confianza y la convicción de que todos pueden pensar) y que mencionar al Otro es, (...) registrar su presencia, reconocer en su alteridad, su semejanza. (Frigerio, 2014)

Desterrar la mirada dicotómica que tensiona los incluidos y los excluidos, lo homogéneo y lo diverso, lo uno y lo múltiple. Pensar la alteridad implica, modificar la propia mirada, cambiarla por una que nos habilite a mirar al Otro en su condición de extranjero y ofrecer hospitalidad (Derrida, 2008), desde la solidaridad como fundamento mismo de la vida social nos va a decir Castel. Para Marcelo Viñar, “los hombres han aprendido a nadar como los peces, a volar como las aves, pero no a convivir como semejantes” (Viñar, 2008, p.101). Existe una relación intrínseca entre la inclusión social y la previsión de mecanismos de

integración, de plena pertenencia a la sociedad. En estos momentos se ponen en juego las bases de actuación de los individuos en la sociedad. Retomamos a Castel cuando apela sobre la importancia que implica para el individuo contar con una instancia, matriz o zócalo sobre las cuales apoyarse, hacer superficie que le otorgue consistencia para desarrollar su capacidad de ser un individuo. Considera que esta matriz o superficie está relacionada con procesos de cohesión social y vulnerabilidad social pero también con instancias sociales que le permitan la constitución de espacios de soporte.

Estamos inmersos en un modelo que redefine el terreno de las protecciones sociales de antaño, estamos ante una nueva cuestión social, en palabras de Rosavallón, donde los

¹⁶ “...donde algo comienza a ser lo que es”.(Frigerio, 2010; p.20)

mecanismos productores de solidaridad, que se diseñaron en otros tiempos hoy se desintegran y se redefinen las reglas del vivir juntos, que es el principio mismo de la solidaridad como afirmábamos en el párrafo precedente. Este modelo que se nos presenta como nuevo, reconfigura el campo de la protección social y según Castel se lo puede llamar paradigma de la activación; sobre dicho paradigma nos refiere lo siguiente.

“En realidad es a una constelación de términos a lo que de este modo se lo está remitiendo, pues también se puede hablar de una exigencia de responsabilización, de movilización, de compromiso personal, de individualización, de subjetivación, de contractualización, de lógica de proyecto, de contraprestación, etc. Pero en cada caso se trata de implicar al individuo y hacer que el mismo se vea implicado, con el objeto de que colabore en lo que se hace por él, de manera tal que su propia responsabilidad siempre comprometida, incluso sus fracasos ya no hay un deber general asumido por el poder público, de garantizar la protección, sino más bien una interpelación que se dirige a todos los que son propensos hallarse en déficit o ante una falta de solidaridad: antes que nada, que se muevan. Las políticas públicas se convierten de este modo políticas de individuo en un doble sentido: es a los individuos que apuntan las intervenciones públicas, y son los individuos quienes se deben activar para salir adelante”. (Castel, 2014, p.10)

Hoy la escena política de la izquierda clásica- como categoría filósofo-política- solicita más política, que queremos decir con esto, más participación, una mayor implicancia de parte de la ciudadanía y más intervención de las instituciones.

1.3- La política y lo político

Para Pierre Rosanvallon (2011) la política refiere a las reglamentaciones, es entendida como una matriz en la cual se arraiga toda la experiencia de un colectivo. En cuanto a lo político, éste refiere a una dimensión amplia y existencial ya que alude a la forma en que se ordena la vida de una comunidad, la modalidad a través de las cuales se llevan a delante las prácticas. Para Jacques Rancière (2006), lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El primero es el gobierno (...) y el segundo de la igualdad (...) Luego, podemos darle al proceso

de emancipación el nombre de política. (p.17-18) Prosigue el proceso de emancipación es la verificación de la igualdad de cualquiera con cualquiera. (Idem, p.19)

La política para él es acción; la acción de los excluidos presentados por Castel, es el litigio de los que él va a llamar los sin parte, éstos son unos sujetos políticos, que no pueden ser identificados sin más que por un grupo social.

En los años 80, Jacques Rancière, escribe el libro *El maestro ignorante* inspirándose en un excéntrico profesor universitario de literatura francesa, de comienzos del siglo XIX llamado Joseph Jacotot, quien después de una experiencia inesperada llega a la conclusión que sorprendió e inquietó al mundo académico al afirmar que una persona ignorante puede enseñar a otra persona ignorante lo que él mismo no sabía, proclamando así la igualdad de las inteligencias y pidiendo la emancipación intelectual de las clases proletarias. Considera que cualquier ser humano tiene la capacidad suficiente para entender y aprender una explicación clara. El Maestro tiene la función de dominar con su voluntad la inteligencia del alumno y esto no es otra cosa que animarlo a desarrollar su propia inteligencia para aplicarla a lo que quiere conocer. No es entonces el dominio de una inteligencia (la del profesor) sobre otra (los estudiantes), ya que esto sería manipular. Rancière reivindica la igualdad de las inteligencias, que lo único que necesitan es voluntad y atención.

“El profesor en cuestión denunciaba que la explicación formaba parte del mito que dividía al mundo en sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y tontos. Esta manera “pedagógica” de dividir al mundo encontraba y sigue encontrando correlatos en figuras de educadores”. (Frigerio; 2005, p: 5) Graciela Frigerio nos va a decir que la política “es un saber de tipo “práctico”, de las relaciones intersubjetivas, de los sujetos con otros sujetos. (...). La política es la lucha por la libertad y la autonomía, la igualdad real y ante la ley, es decir una actividad y un saber esencialmente emancipatorio. (Frigerio, 2002, p.17)

Volvamos a lo establecido por la LEN en su articulado; que como ya lo manifestáramos declara el carácter de bien público que la educación posee como derecho. En este sentido,

son los docentes como actores estatales¹⁷ responsables¹⁸ capaces de habitar el estado, garantes del cumplimiento de dicho derecho. Esta responsabilidad es entendida no desde la obediencia, sino desde la posibilidad de desplegar un deseo de lo común, el deseo de saber, pulsión epistemofílica, juntos en las diferencias, reunidos en espacios comunes donde la igualdad se verifica, se actualiza y se ejerce, en acciones concretas, en el mismo acto político de educar (Frigerio, 2010).

“Educar, formar otro - no un clon, no una fotocopiadora, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado (al decir de Pierre Legendre)- no puede sino pensarse como acto político”. (p.30)

Hablar de inclusión educativa, como un concepto de lo político en las instituciones educativas indiscutiblemente conlleva un altísimo valor positivo que nos conduce al encuentro con categorías que venimos desarrollando.

Nos resulta interesante aquí poder reflexionar acerca del concepto de significante vacío presentado por Laclau para explicar la formación de identidades sociales a partir de la inclusión. Para este politólogo,

“un significante vacío significa una totalidad que es literalmente imposible. Desde otro ángulo esto es una operación hegemónica (...) una cierta particularidad transforma su propio cuerpo en la representación de una totalidad inconmensurable”

Entonces, podría tratarse de un significante que por tan inconmensurable no tiene significado, entendemos la inclusión como significante vacío, un significante que por contener una red de significados inconmensurable y por ser éstos tan disímiles, múltiples y abarcativos, terminan transformando a este concepto para nosotros nodal, en la representación de todo y nada a la vez. Por ello, hablar de inclusión deviene un tema complejo.

¹⁷ Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, definen a los agentes y funcionarios del estado como “aquel que ocupa un espacio en las instituciones estatales y tiene por ello algún tipo de implicación en el planeamiento, ejecución y diseño de una política pública”.

¹⁸ (...) Una subjetividad política responsable historiza cuando lee las condiciones sobre las que trabaja. Si no se atiende a esas condiciones, si no se historizan, se pierde de vista el material subjetivo con el que se debe trabajar (Cantarelli, 2005)

La inclusión educativa como paradigma se redefine a partir de la Ley N° 26 206/06 sobre viejos cimientos de la reflexión socioeducativa. A partir de la transformación en el sistema de educativo en los '90, cuando la Ley Federal de Educación instaure esta categoría, la inclusión, como uno de los pilares sobre los que se fundamenta, estableciendo así desde la normativa y los discursos políticos, la oportunidad de inclusión e integración a las escuelas llamadas comunes de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) según las posibilidades de acceso en cada caso.

Hoy hablamos de inclusión en la escena educativa de todos aquellos que caben en la categoría de excluidos, los sin-parte, los pobres, marginados, discapacitados, aislados geográficamente, judicializados, hospitalizados, aquellos pertenecientes a las minorías étnica, religiosas, de género, entre otras.

Esta nueva realidad educativa, planteada en clave de vulnerabilidad social, se instala como criterio para dar prioridad a la inclusión socioeducativa¹⁹. Esto requiere contemplar las diversas realidades socioculturales de los estudiantes²⁰, reconociendo los motivos que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o discontinuidad en las escuelas; redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos aprendizaje²¹ y resignificar los vínculos de la escuela con el entorno, articulando acciones con diferentes organismos e instituciones que posibiliten, a su vez, propuestas de inclusión alternativas. Atendiendo a lo antes expresado, en el artículo 80° de la LEN establece la creación de políticas universales y de asignación de recursos para garantizar el ingreso, la permanencia y

el egreso de niños, niñas y jóvenes, fundamentalmente aquellos que se encuentran entre los sectores más desfavorecidos de la sociedad:

¹⁹ Entendida como líneas de acción que un gobierno genera para contribuir a la inclusión educativa de los niños/as, adolescente, jóvenes y adultos, a través de acompañamientos y diferentes acciones tendientes al ingreso, permanencia y egreso a modo de potenciar la inclusión social.

²⁰ Para Bloom (2008) “es estudiante el que construye su propia experiencia de estudio” y por alumnos entiende “el que se alimenta de, (...) o el que es mantenido por”.

²¹ Consejo Federal de Educación (2009) Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Aprobado por Res. CFE N° 93/09.

“Las políticas de promoción de igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá de textos escolares, y otro recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable”.

Consideramos que una escuela inclusiva, es aquella a la que refiere Cornu (2018) como el lugar habitable de lo común compartido, la que crea unas posibilidades de “hospitalidad”, de alojamiento al Otro más allá de la situación por la que necesite ser alojado, siguiendo a Perez de Lara (2014)

“...en lo que a pedagogía se refiere la cuestión del Otro, nos plantea un desafío que es el de elaborar un paradigma pedagógico fundamentado en una visión diversa del Otro y capaz de ir más allá de la educación especial, para lo cual es necesario encontrar un pasaje de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla...pero ¿quién es el otro de la pedagogía? El Otro de la pedagogía para mí, es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema, En definitiva, el Otro de la pedagogía (los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con sus solas presencias en las aulas”(p. 47).

Esta autora nos abre la puerta hacia unas reflexiones sobre el poder subjetivante que conllevan las situaciones educativas, que en muchos casos se profundizan en mecanismos de exclusión. Volviendo a la noción de cohesión social planteada por Castel, las escuelas que alojan hospitalariamente, las escuelas inclusivas, significan para muchos jóvenes aquellas

superficies o zócalos que permiten reestablecer el lazo social. Para Legendre la función de las instituciones es el “núcleo de la civilización en el que se organizan, la articulación normativa del lazo subjetivo y social”. (...) la transmisión de un modo de acceso a la representación de la identidad que toca el punto de juntura, la articulación entre sujetos y sociedad, disociando radicalmente ambos términos. (...) una definición del término coherente “institución”: la función de sostener (...) en pie”. (Legendre, 2007, p.62).

Cuando hablamos de inclusión socioeducativa, apelamos al concepto de justicia curricular (Connell, 2006); esto es, la existencia de un currículum que contemple los intereses de todos. La justicia curricular no sólo se materializa en documentos curriculares como prescripciones, sino también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del Estado y de la sociedad civil. Necesitamos volver a mirarnos como comunidad educativa, como dice Sandra Nicastro (2013) mirar lo ya mirado, visitar nuestras prácticas institucionales desde otro lugar, desde el lugar del Otro, “de los que están cubiertos de polvo por un largo viaje, tal vez heridos” (Cornu, 2008; p.139) instalando la confianza y la solidaridad como superficie.

Inclusión y exclusión educativa no el son uno sin el otro. Es un proceso dialéctico interdependiente, de tal modo que se logra avanzar hacia la inclusión en la misma medida que se reduzcan las prácticas que generan segregación, fracaso escolar o marginación. Toda institución siempre margina a alguno, toda institución siempre empuja al borde a alguien. Las políticas de inclusión vienen a producir unos efectos desestabilizadores en un sistema educativo que presenta poca permeabilidad para ser transformado. A estos desafíos debe dar respuesta la escuela secundaria santafesina.

Capítulo II De la selección a la obligatoriedad

Ya no son herederos y becarios...gran cantidad de ellos llevan su cultura y sus problemas junto al portafolio. El cuerpo de la educación secundaria literalmente estalló.
Francoise Dubet

2.1- Al principio fue selectiva para pocos

Durante el período que va entre 1863 y 1884 no hay un Sistema Educativo Nacional definido en nuestro país. Tomamos aquí la definición clásica de Archer (1979), sobre el sistema educativo como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental. (Acosta, 2011, p.19) Por entonces se contaba sólo con un grupo variado de escuelas que con el correr del tiempo se fueron transformando en un sistema muy estructurado de instituciones educativas (Acosta, 2012, p.2).

Como sabemos y dan cuenta de ello distintas investigaciones (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1986,2001; Tiramonti 2003; Filmus, 2001; Dussel; 1997) la escuela secundaria surgió para como un proyecto político destinado para una parte de la población. Este nivel de enseñanza surge con una fuerte impronta elitista y excluyente al que sólo accedían los hijos de las clases dominantes, los herederos de Bordieu y Passeron (2014) “estudiantes cuyas procedencias familiares –culturales, económicas y de vinculaciones sociales- los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar igualitaria, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas; los exitosos y privilegiados cumplen con las expectativas y los estudios que les brinda el nivel secundario, abriéndoles las puertas de la universidad; y luego, para los sectores populares, el paso por este nivel facilita el acceso a determinados puestos de trabajo. Durante la presidencia de Bartolomé Mitre, entre los años 1862 y 1868, cuyo ministro de Instrucción Pública fuera Costa, se inicia un período de progreso en materia educativa.

“Mitre otorgaba a la enseñanza un valor social y consideraba que era un servicio que debía prestar el Estado. De la educación dependía en gran parte el progreso, la justicia y la democracia (...) pero el interés principal de Mitre era desarrollar una educación secundaria dirigida a una minoría ilustrada. Aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar al país y vencer definitivamente a la “barbarie”. Interpretó a la Constitución Nacional de manera que a las provincias tocaba ocuparse de la educación primaria y a la Nación solamente de la general (que asimilaba a la secundaria) y universitaria” (Puiggrós; 1996, p. 57).

Por entonces, el gobierno nacional solicitó a las provincias diversos informes con el propósito de llevar a cabo las reformas educativas que el progreso del país exigía, enviándose comisionados hacia algunas ciudades del interior. Una vez estudiados los datos requeridos y “obteniendo como resultado la descripción de cuadros lamentables a nivel organizativo y pedagógico” (Puiggrós; 1996, p. 57), el Poder Ejecutivo dispuso abrir un establecimiento secundario que sirviera de modelo a otros posteriores. Por decreto del 14 de marzo de 1863, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, como casa de educación científica preparatoria. Este decreto de creación es considerado la fecha de iniciación de una enseñanza media con caracteres definidos, “el ministro Costa, pese a la resistencia que encontró, estaba decidido a imponer una enseñanza uniforme a los jóvenes de todo el país” (Puiggrós; 1996, p. 57).

A continuación compartimos parte de un discurso pronunciado en aquel entonces por Mitre:

“Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se hace ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos, enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal”.

Como veníamos desarrollando, el sentido de esta creación fue político, con una orientación francamente elitista que superara el nivel de educación de las escuelas primarias, con planes de estudio enciclopedistas, hacia una vertiente humanista clásica. En un trabajo de investigación Inés Dussel (1997) nos pone en conocimiento que: “El currículum de los

Colegios Nacionales en general estaba organizado en “cinco años y tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, comprendiendo tres ramos: 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán. 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología. 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas). El enciclopedismo parecía ser el ideal formativo e integral de los colegios nacionales, y se convirtió en la única acepción posible para una "enseñanza general". Las enseñanzas vinculadas al trabajo, como el dibujo -lineal o arquitectónico-y el trabajo manual, ocuparon lugares minoritarios dentro de este esquema”.

Miguel Cané, destacado escritor y político argentino, en el libro autobiográfico *Juvenilia* (1884), retrata con vivacidad su paso por el Colegio Nacional de Buenos Aires entre los años 1863-1868. En el capítulo 7 del citado libro, el autor refiere a Amadeo Jacques quien fuera autor del plan de estudios de 1863 de la siguiente manera: “Amédée Jacques (1813- 1865) pertenecía a la generación que al llegar a la juventud encontró a la Francia en plena reacción filosófica, científica, y literaria. La filosofía se había renovado bajo el espíritu liberal del siglo, que, dando acogida imparcial a todos los sistemas, al lado del cartesianismo estudiaba a Bacon, a Espinosa, a Hobbes, Gassendi, y Condillac, como a Leibnitz y a Hegel (...) había crecido bajo esa atmósfera intelectual y la curiosidad de su espíritu lo llevaba al enciclopedismo” (Cané, 1959, p.37-38)

En cuanto a la función política de los colegios nacionales, Southwel (2011) refiere que “se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación de un sistema político institucional restringido. Abarcaban a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando” (p. 41)

Con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires comenzó el proceso de

institucionalización de la enseñanza secundaria y a perfilarse una política educativa nacional que fue consolidándose con la creación de colegios nacionales en casi todas las capitales de provincias del país, cubriéndose de este modo la ausencia de un establecimiento que ofreciera luego de las primeras letras, una preparación conveniente para continuar carreras universitarias.

No era obligación del Estado asegurar que los niños y niñas que egresaban del nivel primario continuaran sus estudios secundarios. El carácter elitista de este nivel estaba vinculado a sus propósitos que se fueron delineando en distintas modalidades a saber; el bachillerato con un currículum centrado en el humanismo y enciclopedismo; el magisterio que preparaba para la carrera docente, destinada a la población femenina, por último el industrial y comercial vinculado al mundo del trabajo pensado para los sectores populares.

A mediados del siglo xx, las propuestas de reformas se concentran en la creación de diferentes escuelas para las clases sociales antes marginadas, las cuales ofrecían una salida laboral inmediata para los estratos populares y una oferta de estudios humanísticos clásicos dirigidos a formación de cuadros para la administración burocrática del Estado, los Colegios Nacionales constituyen el punto de partida, de los cuales aún perdura la matriz tradicional con objetivos claramente selectivos y meritocráticos, impulsándose un circuito formativo que adecuase a los nuevos roles ocupacionales necesarios para el trabajo en las industrias. En este marco se otorga relevancia a la teoría del capital humano²² en boga con lo cual se crean oficinas de planeamiento educativo; por entonces el incremento importante de la matrícula

en las escuelas comerciales y técnicas denotaba la tendencia hacia la escuela media menos segmentada donde se incluía a los jóvenes de clase media-baja y a los hijos de los obreros.

²² Es la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad. Por lo que, debe tenerse en cuenta, todos los atributos humanos, no sólo a nivel de educación, sino también el grado en el cual, una persona, es capaz de poner en acción productiva un amplio rango de habilidades y capacidades, entendiendo por capacidad la potencia para el desarrollo de los procesos mentales superiores (memoria, pensamiento y lenguaje), por habilidad se entiende la forma como se operacionalizan los procesos mentales superiores, los cuales se manifiestan en las diferentes formas de conocimiento acumulados, que permiten a su poseedor, desarrollar eficazmente diversas actividades para lograr crecimiento de la productividad y mejoramiento económico; entendiendo por económico todas aquellas actividades que pueden crear ingresos o bienestar. Becker (1983).

Con la recuperación de la democracia a principio de los años 80', se reactualizan las discusiones en materia de política educativa producto de un proceso de clausura de todo el sistema educativo, como consecuencia de las políticas autoritarias de los gobiernos militares; pero también por la persistencia de problemas que revelan la desigualdad educativa: exclusiones, retrasos, repitencia, circuitos de calidad diferenciados, las escuelas presentan un paisaje desolador que Adriana Puiggrós (2006) describe del siguiente modo:

“La dictadura había dejado un saldo de desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, escuelas destruidas, docentes con salarios de hambre y universidades desmanteladas (...) la lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática, y otra que preparara a la niñez y juventud con ideas democráticas, laicas nacionalistas, latinoamericanistas y comprometidas con la justicia social, marcaría el ritmo de las disputa educacional en los siguientes años”.

En el marco de la reforma del Estado, en la década de 1990, se emprende la transformación más completa y abarcadora desarrollada hasta entonces en el Sistema Educativo Argentino. Será con la Ley Federal de Educación N° 24 195 sancionada en el año 1993 – de corte neoliberal- que se modifica la estructura y currículum del sistema educativo en todos sus niveles. Con ella se definieron las características de la nueva estructura del sistema educativo:

- a)- el último año del nivel inicial (sala de 5 años) es obligatorio;
- b)- se crea un nuevo nivel educativo obligatorio que sustituye y amplía el ex nivel primario: la Educación General Básica (EGB). Este nivel se estructura en tres ciclos (EGB1, EGB2 y EGB3) de tres años de duración cada uno;
- c)- se sustituye el ex-nivel medio por el nivel Polimodal con una duración de tres años y que constituye el nuevo nivel de educación no obligatorio. Este nivel se divide en cinco modalidades electivas que rompen con las tradicionales de la escuela media, proponiendo una base general junto con una formación profesional flexible y polivalente acorde a las necesidades de un mercado más competitivo. Las mismas ya no se vinculan a oficios y profesiones específicas, sino que responden a áreas de conocimiento disciplinar; ellas son: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y, Comunicación, Artes y Diseño.

d)- se sustituye la formación técnica que brindaban las escuelas técnicas por los Trayectos Técnicos Profesionales, los cuales son de duración variable y pueden realizarse paralelamente o posteriormente al Polimodal. Completa esta estructura un nivel Superior no obligatorio. Esta nueva estructura supuso la ampliación de los años de escolaridad obligatorios, sustituyendo los siete años que preveía la antigua estructura por los diez años que establece la Ley Federal de Educación. Con esta ley, el nivel secundario comienza a contar con un instrumento legal que lo organiza.

Esta reestructuración integral del sistema, vino acompañada por una modificación en cuanto a las competencias del gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Con relación a los diseños curriculares, la nueva ley supuso la organización de los contenidos en tres niveles. Un primer nivel nacional refiere a la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada uno de los niveles; el segundo nivel es provincial y refiere a la elaboración de los diseños curriculares por nivel y regímenes especiales por los propios equipos técnicos de cada una de las provincias; y el tercer nivel es institucional se orienta la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) al interior de cada establecimiento educativo. La descentralización educativa constituye uno de los pilares sobre los cuales se asentó la retórica reformista de los '90, sobre esta cuestión nos ocuparemos en los párrafos siguientes.

2.2- La provincialización de la escuela secundaria

A partir de la reforma del Estado a inicio de los años 90' - reforma iniciada ya en los 80' -, la Argentina, al igual que el resto de los países de América Latina, se vio ante el desafío de tener que producir una profunda y significativa transformación de su sistema educativo en el marco de una profunda crisis económica.

Este proceso, inspirado en principios neoliberales, a nuestro entender tuvo etapas bien diferenciadas durante la primera presidencia de Carlos Menem (1989- 1995); una etapa que estuvo consolidada por dos leyes aprobadas por el Congreso: la Ley de Emergencia Económica que suspendía todo tipo de subsidios, privilegios y regímenes de promoción y autorizaba el despido de empleados estatales y de Reforma del Estado, que declaraba la necesidad de privatizar una extensa lista de empresas estatales y delegó en el presidente elegir la manera específica de realizarla; se trató de un cambio estructural bajo el paradigma de la presencia de un Estado mínimo. Luego, la segunda etapa estuvo orientada a extender el ajuste

al conjunto de las provincias reduciendo notablemente la administración central. Como consecuencia de las medidas tomadas se producen transformaciones en todos los ámbitos, el desempleo estructural y la aceleración de un proceso de polarización creciente en los ingresos así como el aumento de la pobreza y marginación social, tema al que nos referimos en el primer capítulo de este trabajo.

En materia educativa, se impulsa desde el gobierno nacional en diciembre de 1991 la sanción de la Ley N° 24.049, a través de la cual se transfirieron a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Educación de la Nación y por el Consejo Nacional de

Educación Técnica. Así dispone por artículo 1° “facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1° de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta ley”. El artículo 5 dispuso que “la transferencia de los servicios educativos a cada una de las jurisdicciones, comprenderá los bienes libres de todo gravamen actualmente afectados al Ministerio de Cultura y Educación y al Consejo Nacional de Educación Técnica”, simultáneamente por esta ley el artículo 8 refiere sobre “el personal docente, técnico, administrativo y de servicios generales que se desempeñe en los servicios que se transfieren quedará incorporado a la administración provincial o municipal”, con idénticas funciones, jerarquías.

Repetto (2001) afirma que “la gestión del presidente Menem iniciado en 1989 puso en marcha un conjunto de políticas que produjeron una redefinición del alcance de la intervención estatal, apuntando a limitar la injerencia del Estado nacional en el campo económico y a trasladar a los gobiernos provinciales las responsabilidades en la prestación de los servicios sociales básicos. En el marco de estas políticas globales de reforma del Estado, a principios de los años noventa y a través de la sanción de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 se pone en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de

Educación Técnica (CONET)”. (p. 3).

Conjuntamente al traspaso de estas instituciones a las provincias y ciudad de Buenos Aires, se sancionó en 1993 la Ley Federal de Educación que estableció las funciones del Ministerio de Educación, modificó la estructura académica del sistema educativo, tal como mencionáramos en el apartado precedente, y estableció un sistema nacional de evaluación de la calidad y la creación de una red federal de formación docente continua.

Parafraseando a Southwell (2011) “las instituciones de gestión nacional fueron transferidas a las provincias y se asimilaron a las estructuras de gestión correspondiente, recibieron readecuaciones en cada jurisdicción y en 1995 comenzó la implementación de la nueva estructura en las jurisdicciones que así lo establecieron; con ella entró en vigencia el nivel Polimodal (que se proponía modificar la escuela secundaria)”. (p. 55)

El 11 de septiembre de 1994 el presidente Menem en la provincia de San Juan, junto a veinticuatro gobernadores provinciales firmaron el Pacto Federal Educativo, por medio del cual, el Estado Nacional se comprometía a asignar una suma de dinero durante los próximos cinco años, y que las provincias destinarían a infraestructura, equipamiento y capacitación docente. Numerosos investigadores coinciden al decir que a partir de esta transformación educativa, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se convierte en un Ministerio “sin escuelas”.

Así la Ley de Transferencia de los Servicios, la Ley Federal de Educación, junto al Pacto Federal Educativo, constituyen el trípode que regula jurídicamente el proceso de transformación del sistema educativo argentino por entonces, quedando dividido el país en veinticuatro subsistemas educativos que regulan el acceso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la escuela y vida de las instituciones de manera propia en cada jurisdicción.

En este contexto, por Resolución N° 505, fechada el 18 de mayo de 1995, el Colegio Nacional N° 1 de Rosario se incluye en una lista de treinta y siete escuelas de enseñanza media en la provincia que fueron transferidas de servicios nacionales a las autoridades provinciales, y desde entonces comienza a denominarse obligatoriamente en membretes y sellos del establecimiento Escuela de Enseñanza Media “Domingo Faustino Sarmiento” en homenaje a quien desempeñara la presidencia de la República cuando se inauguró el colegio,

con número propuesto 430. En la misma se explicita que:

“Las escuelas de nivel medio transferidas a la Provincia, dependientes de la Dirección Provincial de Educación Media y Técnica se denominarán Escuelas de Enseñanza Media o Escuelas de Educación Técnica, según corresponda, identificándose con el número que en planilla anexa se consigna, conservando el nombre que actualmente poseen”. (Res. N° 505/95- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional- de ella nos ocuparemos a continuación- y a partir de la nueva propuesta curricular, el otrora emblemático Nacional N°1, Escuela de Enseñanza Media (EEM) N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento” hoy es reconocida en la ciudad como Escuelas Secundaria Orientada (EESO) N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”, dada la nueva estructura curricular que se organiza en dos ciclos, tal como lo plantea el artículo 31° en el capítulo IV al referirse a la educación secundaria “se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”. (LEN, 2006, p.32)

Como podemos ver, en el contexto de un sistema educativo descentralizado, el gobierno nacional asume podríamos decir un pilotaje estratégico de la educación haciendo uso de planes y programas como mecanismos de intervención política, a la vez que orienta el financiamiento y la asistencia a las provincias para alcanzar las metas de escolarización diseñadas en los textos legales. Para Frigerio (2012) “la forma en que se llevó a cabo la descentralización desmigajó, descuajó, desagregó un sistema educativo que no era maravillosos, perfecto... pero teníamos algo del orden de un sistema educativo nacional”. A diferencia de los noventa, la política educativa en la actualidad sustituye la lógica tecnocrática y economicista de la focalización y la priorización como metodología para compensar las diferencias por la universalización de las acciones desde una concepción de garantía de derechos y de igualdad de oportunidades socio-educativas; veamos a continuación qué sucede particularmente en nuestra provincia.

2.3- Hoy es inclusiva, para todos

En los últimos años ha surgido un nuevo paradigma para abordar las políticas sociales destinadas a la niñez y adolescencia, interpelando a las políticas que deben diseñarse para

responder a los problemas que afectan a los menores de 18 años. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) inauguró esta nueva forma de reconocer la posición de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. La familia es reconocida como el ambiente natural de bienestar para ellos, y el Estado tiene como misión velar por sus derechos en el marco la vida familiar. (Repetto y Fernández, 2013) La Convención adquiere rango constitucional en el año 1994 en el artículo 75- inciso 22: corresponde al congreso (...): aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes (...) la Convención sobre los Derechos del Niño: en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. (Constitución Nacional, 1994)

A partir de la década del 2000, se inicia un nuevo período de reformas educativas que derivaron en una revitalización del rol del Estado. En el transcurso de la presidencia de Néstor Kirchner (2001- 2007) se deroga, la Ley Federal de Educación, y se sanciona en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26 206. Esta nueva ley se inscribe en los esfuerzos del gobierno luego de la gran crisis política, institucional, económica, social y educativa del año 2001 en la que quedó sumergida la Argentina luego de lo descripto anteriormente sobre la década neoliberal de los '90, crisis que culmina con la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa (1999- 2001).

Desde el año 2003 y hasta la actualidad, se han puesto en marcha en materia de políticas públicas un corpus de leyes educativas destinadas a reconstruir, transformar y fortalecer el sistema educativo argentino, con miras a favorecer al debate respecto de su impacto democratizador e inclusivo; imponiendo al Estado forjar las condiciones necesarias para ampliar la cobertura en todos los territorios, entre ellas se citan las siguientes:

- Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clases, N° 25 864/03: fija un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días de clase para todos los establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. En el caso de incumplimiento por razones de deudas salariales, las provincias pueden solicitar la asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional.

- Ley de Educación Técnica Profesional, N° 26 058/ 05: regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. En este sentido, abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26 075/05: estableció la responsabilidad compartida entre el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en relación a la promoción de una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación; garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho (Ley de Educación Nacional, 2006)
- Ley Nacional de Educación Sexual Integrada N° 26 150/06: establece el derecho de todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Esta ley es de cumplimiento parcial, ya que en provincias de tradición más conservadora y donde la Iglesia Católica tiene mayor peso, su aplicación se dificulta.
- Ley de Educación Nacional N° 26 206/06: sobre la misma ahondaremos en las páginas que siguen.

Asimismo, el marco institucional y normativo en el que hasta entonces operaban muchas políticas públicas sociales tuvo significativas modificaciones que comienzan a implementarse en el año 2005 fundamentalmente con la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26 061/05; la misma tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la nación sea parte.

Llegados a este punto, entendemos que la Ley de Educación Nacional, supera un paso más a la Ley Federal de Educación; sin dudas, uno de los puntos salientes en ella, como ya lo mencionáramos, es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho

social, cuestión que devuelve la centralidad del Estado en la garantía del derecho a la educación. No menos importante fue la sanción de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria al modificar nuevamente la estructura del sistema educativo y establecer la obligatoriedad hasta la culminación de la escuela secundaria. Dentro de las disposiciones generales en el artículo 17°, la LEN expresa: “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones²³ podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen”. (LEN, 2006, p. 24)

La presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015), imprime un punto de inflexión en cuanto a políticas públicas centradas en la inclusión de sectores excluidos del sistema educativo, lo cual se expresa en los discursos orientados a una preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal y así

cumplir con la obligatoriedad del nivel que la LEN instituye. En este sentido, tales políticas se dirigen a revertir la tradición selectiva que caracterizó por siempre a la escuela secundaria como lo desarrolláramos en el capítulo II.

Como acompañamiento de esas políticas públicas educativas, se diseñaron políticas

²³ Las jurisdicciones pueden optar entre una estructura de 6 (seis) años de primaria y 6 (seis) años de secundaria, y una de 7 (siete) años de escuela primaria y 5 (cinco) años de escuela secundaria siendo ambos niveles obligatorios.

socioeducativas cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. El Programa Nacional de Asignación Universal por hijo para protección social (AUH) (Decreto N° 1602/09) atiende a las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, familias con hijos discapacitados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, servicio doméstico, embarazadas y monotributistas sociales), con el propósito de reinsertar a los estudiantes que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar nuevas poblaciones al sistema educativo. Esta asignación se encuentra sujeta a condicionantes sanitarios y educativos, ya que los beneficiarios tienen que presentar certificados que den cuenta de vacunación y asistencia escolar. También, surge el programa PROG.R.ES.AR. vigente desde el año 2014 y es un nuevo derecho que tienen los jóvenes entre los 18 y los 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen una remuneración menor al salario mínimo vital y móvil –y su grupo familiar está en iguales condiciones- para iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo, para acceder a cursos de introducción al trabajo y a cursos de formación profesional en instituciones reconocidas por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y/o el Ministerio de Educación.

Por otro lado, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016, por el Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 188/12) en cuanto al diseño de estrategias que permitan hacer frente a los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y el enlace intersectorial junto a otros ministerios y organizaciones sociales en pos de incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, en correspondencia con las políticas de igualdad y equidad social; mejorar la calidad de la oferta educativa y fortalecer la gestión institucional. Asimismo, y para efectivizar la culminación de la enseñanza obligatoria, el Consejo Federal de Educación, aprueba las Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria (Res. CFE N° 100/10), donde se establecen las condiciones para el pasaje entre escuelas de distintas modalidades, orientaciones y jurisdicciones, eximiendo al alumno de la necesidad de rendir equivalencias al momento del traspaso. Esta medida de política educativa procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional, a través de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio

nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la enseñanza secundaria. En este contexto, además se acordaron un conjunto de documentos para la educación en el al cual hacemos referencia; entre ellos mencionamos, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09); Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria: Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (Res. CFE N° 88/09); y las Orientaciones para la Organización Pedagógica Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 93/09) Es a partir de estos acuerdos que las jurisdicciones asumieron la tarea de definir su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de la realidad de cada región.

En el año 2010 se lanza el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria²⁴ con una importante inversión económica destinada a mejorar las condiciones edilicias, materiales, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares a los fines de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias de los estudiantes. Dada la situación particular en clave de inclusión educativa, las escuelas secundarias de todo el país, inician un fuerte trabajo desde el año 2008 con el propósito de abordar una de las dimensiones clave de la problemática educativa como lo son la inclusión y retención de los adolescentes y jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad y de este modo promover respuestas a lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional respecto a las políticas de promoción de la igualdad.

²⁴ El Plan de Mejora Institucional es una ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que elija a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos y todas tenemos derecho. (Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, 2011, p.13)

Particularmente en la Provincia de Santa Fe, el Plan Estratégico Provincial- Visión 2030²⁵, prioriza dentro de sus líneas de acción a la salud y a la educación como igualadoras de oportunidades, promotoras de la cohesión social e impulsoras del desarrollo humano. Apunta al fortalecimiento y consolidación de la escuela pública, como espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y de la participación, y como eje fortalecedor del tejido social. Consecuentemente a ello, el período que transcurre desde el año 2008 al 2015 ininterrumpidamente, se definen desde el Ministerio de Educación, la Dirección Provincial de Educación Secundaria y otras Direcciones Provinciales, el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Seguridad, diversas políticas públicas en el marco de la política educativa priorizada en función de los tres ejes de gestión que articulan entre sí la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social; posibilitando las condiciones necesarias que garanticen la universalización de la obligatoriedad de la escuela secundaria, y de este modo, transitar del mandato de obligatoriedad e inclusión prescripto por la LEN N° 26 206 a la construcción de la misma. Para ello se implementan paulatinamente distintas líneas de formación centradas en la necesidad de comenzar a construir mancomunadamente la transformación del nivel secundario reconociendo como problema central la pérdida de sentido de la escuela como espacio de interacciones humanas que permite a todos los que intervienen en dicho espacio aprender. Se organizan talleres para supervisores y directores. Se crean nuevas escuelas secundarias y se independizan Anexos (Decreto N° 1034/08). Comienza el estudio territorial para definir la creación de Núcleos Rurales y así garantizar la escolaridad secundaria en este ámbito (Decreto N° 3194/08); se implementa como novedad la Educación Secundaria Rural que anteriormente comprendía hasta la finalización del 3er. ciclo de la E.G.B, disponiendo la apertura de núcleos rurales situados en distintos puntos del territorio:

“En ese marco, el gobierno provincial desde 2008 comenzó a generar políticas clave,

²⁵ El Plan Estratégico es una construcción colectiva de la que participaron miles de santafesinas y santafesinos. Su primera edición fue realizada en el año 2008 y luego de un proceso de evaluación ciudadana y actualización de proyectos, a fines de 2012, se presentó el Plan Estratégico Provincial - Visión 2030.

en cuyo cauce creó 264 escuelas secundarias, 186 de gestión oficial y 48 de gestión

privada, en todo el territorio provincial, priorizando las localidades en las que no existía, sobre la base de un organizado esquema georreferencial que se construyó con ese diagnóstico”. (Subportal de Educación- Ministerio de Educación- Santa Fe)

Se escribe en forma colaborativa el Decreto 181/09, Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria.

Se da inicio a algunas líneas de acción y formación, entre ellas:

- Programa de Formación de Profesores Tutores como Facilitadores de la Convivencia, con Res. 1290/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. es una propuesta formativa destinada a profesores-tutores de escuelas secundarias, que se ha diseñado como un proceso de acción-reflexión encaminado al desarrollo de habilidades para la construcción de espacios educativos de convivencia y, en consecuencia, para la ciudadanía.
- Lazos: es un programa para la prevención de violencia y adicciones. Se propone la creación de consejos de convivencia integrados por docentes, directivos, padres y alumnos, para erradicar situaciones de hostigamiento, violencia entre pares y maltrato escolar, y para enfrentar situaciones relacionadas al consumo de drogas.
- Programa Laboratorio Pedagógico: es una propuesta del Ministerio de Educación, pensada como un espacio de formación docente para diseñar y poner en funcionamiento materiales digitales de enseñanza para la currícula secundaria, se viene desarrollando en la provincia desde 2009. Además de los docentes de Educación Media, en esta oportunidad se incorporaron al proyecto profesores y estudiantes de los últimos años de los profesorados de Institutos Superiores de Formación Docente, así como también de los profesorados de la Universidad Nacional del Litoral y Nacional de Rosario. Esta participación, de carácter inédito, se enmarca en el convenio firmado el 29 de marzo 2012 entre el Ministerio de Educación provincial y ambas casas de estudios.

- Educación Sexual Integral: el Programa de Educación Sexual Integral tiene como objetivos favorecer el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral y sus lineamientos curriculares, iniciar procesos de formación entre la docencia de todos los niveles y generar espacios de acompañamiento y asesoramiento a los docentes y de socialización de experiencias.
- Educación Vial: iniciativa del Ministerio de Educación y la Agencia Provincial de Seguridad Vial se instituye como un espacio de reflexión sobre la problemática vial, cuyos siniestros son actualmente la principal causa de muerte en jóvenes. La escuela es considerada como el espacio de producción y reproducción cultural por excelencia y es el espacio privilegiado para el abordaje de la problemática de la cultura vial en nuestra provincia.
- Programa Tramas digitales: iniciativa que desde 2013 articula acciones de inclusión digital en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. En este sentido se firmaron acuerdos de cooperación entre Educación, la Fundación Acíndar, con Intel y con la Fundación del Nuevo Banco de Santa Fe. De esta manera se vienen articulando acciones que el Gobierno provincial viene desarrollando en cuanto a formación docente y equipamiento tecnológico en las escuelas de la provincia.
- Plan FinEs Línea 1: destinada a los mayores de 25 años que cursaron toda la escolaridad secundaria completa y adeudan materias para que puedan tener su certificación final del nivel secundario. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, es ofrecido a jóvenes y adultos mayores de 18 años con estudios de los niveles primario y secundario inconclusos. Con la participación de diferentes entidades gubernamentales nacionales, provinciales o municipales, de la sociedad civil (sindicatos; fundaciones; asociaciones civiles; asociaciones de fomento, etc.) y empresas privadas, que colaboran en la implementación del Programa, los adolescentes y jóvenes (que adeudan materia o abandonaron la educación secundaria) pueden completarla en escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodal, etc.) y escuelas secundarias de adultos.

Cabe aclarar que las descripciones realizadas de cada una de las líneas de acción implementadas en la provincia fueron tomadas del subportal de educación de la provincia en cual puede encontrarse más información y datos útiles.

En el año 2010 se implementa en todas las secundarias el Plan de Mejora Institucional con énfasis en la estrategia de tutorías académicas. Se avanza en acciones destinadas a garantizar las condiciones de la obligatoriedad; se comienza un proceso de diálogo en pos del cambio curricular. A través del Decreto N° 2703/10 el gobierno provincial amplió los alcances de las políticas de inclusión educativa para niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Se produce una reparación histórica con el concurso de titularización docente de horas cátedras y cargos base. Se lleva adelante el proyecto de Boleta Única, que involucra a docentes y estudiantes en el marco del proceso de elecciones provinciales y ante la inauguración de esta nueva forma de votar. Mediante el Decreto N° 2633/11 se reglamenta el servicio de Educación Domiciliaria y Hospitalaria del sistema educativo en toda la provincia, “en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de treinta (30) días corridos o más, para los casos de educación domiciliaria. La educación hospitalaria se garantiza desde el primer día de internación”. (Subportal de Educación- Ministerio de Educación- Santa Fe: Modalidades)

El año 2012, inicia con la implementación progresiva en todas las escuelas secundarias santafesinas del cambio curricular, comenzando por el ciclo básico para brindar continuidad progresivamente a la nueva estructura curricular. Se llevan adelante foros regionales, La secundaria santafesina en clave de derecho, para avanzar en la toma de decisiones curriculares en cuanto a la construcción de las distintas orientaciones por las que deben optar en tercer año los estudiantes, momento de su escolaridad en el que comienzan a cursar el segundo ciclo orientado en función de diversos conocimientos del mundo social y laboral:

“La educación secundaria presentaba una gran dispersión de saberes y cargas horarias, lo que dificultaba la posibilidad de brindar un proyecto formativo que ofreciera igualdad de oportunidades, en relación al “para qué” de la educación secundaria: formación para el mundo laboral, para la continuidad de estudios superiores y para el

ejercicio pleno de la ciudadanía. En ese contexto, se avanzó en la reforma curricular de todas las escuelas secundarias orientadas con la participación de los docentes, quienes asistieron a foros realizados en todo el territorio provincial, y se aprobaron las estructuras curriculares para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (3°, 4° y 5° año). Esta medida apuntó a garantizar igual calidad educativa a todos los estudiantes de la provincia, propiciando la definición de contenidos que, estando presentes en todas las aulas, promueven la formación de ciudadanos que actúen socialmente en un marco de solidaridad, de compromiso y de sensibilidad hacia las necesidades del contexto para fortalecer el desarrollo económico, cultural, ambiental y social de la provincia. La aprobación de la reforma curricular determinó que las escuelas ofrezcan los títulos de bachilleres en Economía y Administración; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Ciencias Sociales y Humanidades; Lenguas; Arte; Agro y Ambiente;

Turismo; Comunicación; Informática; y Educación Física”. (Dirección Provincial de Desarrollo Curricular Subportal de Educación- Ministerio de Educación- Santa Fe)

Se aprueba la Resolución N° 808/12, que refiere a la integración de los jóvenes con discapacidad habilitando la posibilidad de cursar sólo algunos espacios curriculares en la educación secundaria (recorridos parciales) con la certificación escolar correspondiente a trayectorias educativas individualizadas.

Se pone en marcha en el mes de febrero de 2013 el plan de inclusión socioeducativa: Vuelvo a Estudiar en sus dos fases²⁶ y en ese mismo año se lleva adelante el proyecto con jóvenes: Yo nací en democracia. 30 años de elecciones, propuesta pedagógica que permitió a los jóvenes que votaron por primera vez este año realizar una reflexión teórica y una experiencia

²⁶ Primera fase: Desarrollo en terreno, en el barrio/ciudad/región al que pertenecen los chicos que abandonaron durante el año 2012 la escuela.; y la segunda fase: Se desarrolla en el territorio y dentro de la institución escolar con el regreso de los jóvenes y el seguimiento de esta reinserción. En esta fase es importante el trabajo colaborativo entre los equipos socioeducativos y los supervisores de escuelas con directores, profesores, tutores y demás actores institucionales.

práctica de un proceso electoral, utilizando los dos sistemas de elecciones vigentes en Santa Fe: lista sábana y boleta única.

Se aprueba el Decreto N° 1648/14 acerca de la implementación de los Centros de Estudiantes en el marco de la Ley Provincial 13.392 y se habilita el registro provincial de los mismos. Llegamos al año 2015, año que marca el cierre de la implementación del cambio curricular, consiguientemente promueve la primera cohorte de egresados.

En lo que sigue de este trabajo, en los capítulos IV y V se incluirán algunas nociones básicas para abordar la coordinación de estas políticas públicas al interior de la institución tomada para el análisis en este escrito, coordinación que busca atender los problemas de la adolescencia actual desde una perspectiva integral.

Capítulo III:

Opciones metodológicas para abordar la inclusión educativa

Lo concreto es siempre algo más que una comprensión por lo universal; lo universal siempre tiene que acomodarse él mismo a lo particular”

Goethe 3.1- Encuadre teórico metodológico.

Entendemos a la investigación como una práctica social que transcurre en un contexto socio-histórico, político y económico que le imprime huellas y modela sus formas de conocer la realidad y los modos de construir significado. Achilli (2000) define a la misma como un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Al decir sistemático quiero decir de un modo metódico, basado en criterios y reglas que, aunque flexibles definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación. Fundamentalmente, coherencia entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar y las resoluciones metodológicas que se prevé.

Toda investigación científica genera conocimiento, el modo y los caminos que optamos para hacerlo son diversos. En las ciencias sociales han prevalecido dos grandes perspectivas teóricas significativas para operar con el objeto de conocimiento; por un lado la lógica cuantitativa y por otro la lógica cualitativa. Cada una de ellas adopta diferentes formas de definir los problemas a investigar, de preguntar, operar, definir las técnicas de recolección de datos, de analizarlos y de construir marcos teóricos. Desde una lógica cuantitativa se buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos; su foco de atención está sobre aquellos fenómenos observables susceptibles de medición, en donde subyace el observado en el proceso de evaluación y lo que interesa es producir información que sea de utilidad para el control. En cuanto a la segunda lógica, la cualitativa, Pérez Serrano (2003), entiende que se basa en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo. La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas

o escritas, y la conducta observable. Denzin y Lincoln (1994) entienden que la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. Para estos autores este tipo de métodos cualitativos son multimetódicos, naturalistas e interpretativos, con ellos se trata de dar sentido o interpretación a los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Las acciones sociales están atravesadas por significaciones y son éstas las que se tratan de capturar a través de los procesos de investigación. Este tipo de investigación depende fuertemente de la observación de los actores en su propio campo y de la interacción con ellos en su propio lenguaje.

Un proyecto de investigación que busca conocer, analizar y develar institucionalmente en profundidad lo acontecido debe sustentarse en una línea metodológica que trascienda el nivel de lo dado y lo cuantificable. De esta manera es que la metodología que elegimos para este trabajo ha sido de corte cualitativo, comprendiendo en ella aportes de los estudios de casos, la narrativa y el análisis del discurso de los docentes entrevistados.

Por lo expuesto, proponemos como dispositivo de análisis de la inclusión socioeducativa, un enfoque hermenéutico, interpretativo y crítico del accionar docente en relación con los discursos, con sus ideas y modos de intervención, trabajamos desde la indagación de sentidos e ideologías instaladas en el mismo, pero no concebidas como entidades subjetivas o intersubjetivas, sino como resultantes de procesos de subjetivación inherentes al accionar de estructuras objetivas; es decir, realidades que se construyen a partir de la imposición de fuerzas dominantes en el ejercicio de una política destinada a consagrar efectos políticos en una determinada época y sociedad.

El diseño es hermenéutico entonces porque supone la comprensión interactiva y comprensiva del sentido de las expresiones y acciones del sujeto a través del estudio de sus discursos y prácticas sociales, y crítico, porque intenta trascender el plano de lo visto y oído, de lo

inmediato, para interiorizarse en profundidad, y, de este modo, llegar al trasfondo de donde se acuñan los sentidos, y que para nosotros es el de las condiciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas de nuestro entorno.

Entendemos coincidentemente con Geertz (2003) que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido considero, que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

En este sentido consideramos que la inclusión socioeducativa como nuestro objeto de estudio, podrá ser captada a partir de un camino que transite las profundidades y tramas de significaciones que se construyan en la institución educativa seleccionada desde la metodología de un análisis de caso, en la interacción de los actores que forman parte de ella.

“Este paradigma nos devuelve al mundo de la vida cotidiana: los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. La vida cotidiana es una muestra de que hay muchas situaciones en las que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos. La interacción es circunstancial, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana. Así, el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando mutuamente”. (Pérez Serrano, 2003)

Desarrollamos a continuación de la mano de algunos autores a qué nos referimos con un estudio de caso, ya que es éste el dispositivo seleccionado para llevar adelante el trabajo.

3.2- El estudio de caso como estrategia de investigación

La idea de realizar este estudio, surge quizás, de la lectura del trabajo de Norbert Elías, “Establecidos y forasteros”²⁷ En esta obra el autor aborda una cuestión que ya viene siendo tratada por las ciencias sociales desde el siglo XIX, sobre cómo se establecen relaciones sociales en base a la estigmatización, entre vecinos de una pequeña localidad llamada Winston Parva.

²⁷ Elías, N. (2003). “Ensayos acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”. Reis, vol. 104, N° 3, págs. 219-251.

“El estudio de aspectos de una figuración universal a partir de una pequeña comunidad impone ciertos límites obvios a la investigación. Pero también presenta ventajas. La selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo con microscopio. Es factible erigir un modelo explicativo a escala reducida de una figuración que se cree universal, esto es, un modelo listo para ser contrastado, expandido o revisado según la necesidad gracias a las indagaciones en figuraciones relacionadas con una escala más amplia. En este sentido el modelo de figuración entre establecidos y forasteros resultado de la investigación llevada a cabo en una pequeña comunidad como la de Winston Parva puede servir como un tipo de “paradigma empírico””. (Elías; 2003)

Autores como Yin (1989) enfatizan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio del mismo. Walker (1983) viene a reforzar esta idea cuando apunta que el estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción. Desde una mirada interpretativa, Pérez Serrano (1994) define al estudio de caso como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos; afirma que su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural. En este escrito, tal como lo venimos planteando intentamos reflexionar acerca de la inclusión socioeducativa como una de las políticas públicas del Estado actual, entendido como garante del derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes santafesinos en el contexto contemporáneo, e intentamos arrojar luz sobre los modos de habitar la escuela en la actualidad. El propósito general que guiará el análisis de este caso es:

- Analizar los efectos que produce en algunos actores institucionales, las políticas públicas de inclusión socioeducativa a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, que instala la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06, en la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”, de gestión pública, de la ciudad de Rosario, Argentina, que depende de la Dirección Provincial de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En función de este objetivo general, formulamos los siguientes objetivos específicos:

- Construir un despliegue teórico desde distintos enfoques, concepciones, perspectivas y líneas de investigación que constituya un telón de fondo que refleje el contexto político, económico, social y cultural, actual entendiendo que son imprescindibles para poder realizar el análisis del corpus empírico.
- Realizar un punteo histórico acerca de la conformación de los Colegios Nacionales en el país, profundizando en el referente empírico, y desde allí poder navegar sobre los cambios y transformaciones que acontecieron en el Nivel Secundario hasta el día de hoy.
- Conocer la modalidad de trabajo y los recursos con los que cuenta la institución tomada como referente empírico, para materializar las políticas de inclusión socioeducativa.
- Interpretar la información obtenida a partir de las técnicas utilizadas, a la luz de las categorías desarrolladas.
- Reflexionar críticamente sobre los efectos de la política de inclusión socioeducativa otorgando significación a los referentes teóricos planteados y que podrían eventualmente comprender tanto los límites como los alcances de unas políticas.

Las preguntas básicas que nos orientaron en este proceso de indagación sobre el tema de estudio fueron:

Que la escuela secundaria se establezca como obligatoria a partir de la Ley N° 26 206/06 ¿implica la inclusión de todos los jóvenes que abandonan?

¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o trae consigo una disminución de la calidad

de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Quién es reconocido como estudiante en la escuela?

¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales?

¿Cómo entendemos ser docente en el marco de la inclusión socioeducativa?

¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene?

¿Qué sostiene la inclusión? ¿Qué no sostiene?

El interés por abordar una experiencia sobre políticas de inclusión socioeducativa y sus efectos institucionales fue el motivo fundante de esta investigación educativa. Motivo que amerita una doble razón: la primera de ellas, que justifica la elección del tema es de implicancia personal, y refiere a la experiencia recogida durante el trabajo realizado como asistente técnico-docente en la Sub Secretaría de Planificación y Articulación Educativa en el Ministerio de Educación Provincial, durante los años 2013 y 2014 en el marco de una de las políticas públicas llevada adelante por la gestión del gobernador Antonio Bonfatti²⁸, en cuanto al plan de inclusión socioeducativa “Vuelvo a Estudiar”²⁹, y la segunda razón, poder reflexionar sobre la singularidad y la trayectoria de la institución citada y sus avatares en estas últimas décadas, entendiendo que actualmente su proyecto educativo desarrolla diferentes propuestas a problemas que presentan las escuelas secundarias de Rosario en su conjunto; con la particularidad que ésta se encuentra geo referencialmente en una zona céntrica de la ciudad.

El ingreso al campo supuso una preparación previa que implicó una fuerte revisión bibliográfica, el establecimiento de objetivos y metodologías asumidas, una detenida selección de categorías de análisis que nos permitiera visualizar mejor nuestro objeto de

²⁸ Gobernador de la Provincia de Santa Fe desde el año 2011 y hasta diciembre del año 2015.

²⁹ El Plan Vuelvo a Estudiar se constituye en una de las líneas estratégicas de este Ministerio para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. La particularidad de este Plan radica en la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y otras áreas de gobierno provincial en el marco del Gabinete Social, como por ejemplo los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Seguridad. A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio, por lo cual se articula con las Secretarías y organizaciones de los gobiernos locales. (Subportal de Educación. Gobierno de Santa Fe).

estudio y reuniones previas con el equipo de gestión para organizar el trabajo. En virtud de lo precedente, al realizar tal selección hemos considerado algunos criterios tales como la accesibilidad a la institución, escenario público que inmediatamente nos abrió sus puertas dada la amabilidad de la directora reorganizadora, donde pudimos establecer una buena e inmediata relación personal con algunos actores y recoger datos directamente relacionados con los intereses de la investigación.

Para finalizar este apartado, cabe aclarar que por medio del análisis de este caso de carácter único, no buscamos la transferenciabilidad o generalidad, dado que es muy difícil que los resultados de un estudio cualitativo de este tipo puedan transferirse a un contexto diferente de aquel que le dio origen, no obstante podemos contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno e invitar a reflexionar sobre él.

3.3- En busca de la información

Dado que este trabajo busca describir, analizar y comprender un caso tomando como unidad de análisis principal una institución singular, las técnicas³⁰ seleccionadas para recopilar la información, como hemos detallado a comienzos del capítulo, las mismas han sido enmarcadas dentro del paradigma cualitativo de investigación educativa articulado en la estrategia investigativa del estudio de caso.

Cuando ingresamos al campo o escenario, es decir a la institución escuela como investigadores, hemos intentado hacerlo sin hipótesis o pre conceptos, sólo con preguntas, objetivos amplios y un sustento teórico construido desde el propio recorrido académico; posicionándonos en una perspectiva inductiva, flexible, propias de este tipo de trabajos, construidas en las diversas instancias del proceso de investigación. Al respecto siguiendo con los aportes de Taylor y Bodgan (1986: 20) la investigación cualitativa es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.

³⁰ Las técnicas son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social... una serie de procedimientos con variable grado de formalización... que permite obtener información en el marco de una relación social. Guber, R. (1991: 96); El salvaje metropolitano; Regasa; Bs As.

En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.

Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados (...) en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

Realizamos nuestro ingreso a la institución educativa respetando las reglas cotidianas de la población, lo que Taylor y Bodgan (1986: 104) llaman *rapport*, lo hicimos con amabilidad, con simpatía y mucho respeto, compartiendo el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus puntos de vista, acomodándonos a las rutinas, interesarnos y ser humanos ante todo.

Algunas de las instancias metodológicas para la obtención de la información empírica que optamos se encuentran: las fuentes primarias primordialmente la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y abiertas en profundidad ³¹ al informante clave; y la observación libre de la vida cotidiana en la institución. Además se utilizan como fuentes secundarias la bibliografía, el material escrito sobre esta temática que sirve de antecedentes y los marcos normativos.

Las entrevistas semiestructuradas y abiertas en profundidad, se organizaron en función de ciertos ejes de análisis: una dimensión personal (biografía de formación académica), una dimensión sobre la legislación educativa y las posibilidades que habilita (la obligatoriedad y la inclusión socioeducativa), una dimensión pedagógica (procesos de enseñanza-aprendizaje) y una dimensión institucional (proyecto educativo). Las entrevistas nos dan la posibilidad de establecer una interacción comunicativa, ya que constituimos un diálogo

³¹ Poder sumergirnos en aquellos procesos comunicativos que tienen lugar en las comunidades escolares y dar cuenta acerca de la circulación de producciones y significaciones sociales surgidas en las mismas, posibilita indagar acerca de las creencias, prácticas y conocimiento popular, a través de la obtención y análisis de datos de tipo subjetivo que los integrantes de una comunidad educativa emplean para configurar su propia visión del mundo. Asumimos que ninguna tarea educativa podrá ser aprendida (y aprehendida) por fuera de la constitución subjetiva, puesto que es a través del proceso de subjetivación (entendido como red de significaciones interiorizadas) donde el lenguaje y el universo cultural cumplirán un rol de gran relevancia. Por ello, nuestro análisis se sitúa en la dimensión subjetiva e intersubjetiva, y privilegia el punto de vista del actor, partiendo de la consideración de que dicha dimensión se configura en los procesos sociales.

desarrollado de acuerdo a la convención entre ambos participantes en todo momento. Cabe aclarar que en cuanto al segundo tipo de entrevistas, abiertas en profundidad, se buscó la colaboración de un informante clave, quien nos ha aportado la mayor cantidad y calidad de

la información que requerimos para la investigación. Taylor y Bagdan, (1986) manifiestan que los informantes claves son “aquellas personas respetadas y conocedoras con las que el investigador cultiva relaciones estrechas en las primeras etapas de la investigación. Estos acompañan al investigador y son fuente primaria de investigación”. En nuestro caso la directora reorganizadora ha cumplido con ese rol, previamente se establecen algunos interrogantes que sirven de guía a fin de no olvidar preguntar en el transcurso de la misma aquellos aspectos que el entrevistador considera relevante. Esto puede ser muy útil y se aplica cuando el que investiga tiene un previo conocimiento de la persona o la temática.³² Por otro lado, las entrevistas abiertas en profundidad implican, siguiendo el desarrollo de los autores antes citados, “reiterados encuentros cara a cara con el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (...) siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no es un protocolo o formulario de pregunta”. (p.101)

Analís Huerta (1996) advierte sobre la implicación del sujeto investigador como necesaria, pero al mismo tiempo cautelosa, ya que si bien facilita la recolección de datos de manera directa; por otro lado requiere un contacto intenso con los sujetos del contexto, a tal grado de generar lazos de amistad, pues el grado de confianza que se genere ayudará a que la información requerida sea más fidedigna y más exhaustiva; no obstante puede generar al investigador más problemas que soluciones. Sostiene que “demasiada implicación genera penumbra y los límites de la objetividad se pueden perder de vista; lo que anularía todo el

³² Taylor S. J. y Bodgan, R (1986); *La entrevista en profundidad*, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, p 101.

esfuerzo invertido; poca o nula implicación no le abre la puerta del contexto al investigador de lo social y de lo educativo. Implicación afectiva, sí; pero con plena conciencia de los límites”.

En cuanto a la observación, ésta fue estructurada sobre algunos ejes que nos permitieron advertir sobre la cotidianidad institucional, alguno de ellos versaron en lo institucional y lo socio-comunitario, la infraestructura y equipamiento, los recursos didácticos, los servicios

que presta, los organismos internos, las relaciones con la comunidad, el ingreso y egreso de los alumnos, los recreos, la interacción entre los distintos actores. Tomamos de Ander Egg (1982) la observación no estructurada, denominada también libre, asistemática, ordinaria o simple; esta consiste en reconocer y tomar nota de los hechos a partir de categorías o guías de observación poco estructuradas. Aebli (1995) señala que la observación es un proceso cognitivo que se aprende desde que nacemos, es un aprendizaje que continúa durante toda la vida, a través de la percepción congénita de nuestros sentidos.

Las fuentes de investigación secundarias que hemos utilizado, la selección y el análisis de los documentos tienen que ver con aquellos que de algún modo arrojaron luz en relación al propósito general del trabajo; en tanto nos permiten comprender las representaciones sociales en torno a la inclusión socioeducativa a partir de la obligatoriedad que establece la normativa vigente.

Presentamos a continuación el volumen del campo empírico tal como quedara constituido: Entrevistas Semiestructurada N° 1- Vicedirectora del turno vespertino. Entrevista Semiestructurada N°2- Profesor del Taller de Percusión. Entrevista Semiestructurada N° 3- cuatro, Profesora de Física, Profesora de Biología, Profesora de Lengua y Literatura Prof. Tutora Facilitadora de la Convivencia. Entrevista Abierta en Profundidad N° 4 -al informante clave Directora Reorganizadora. Entrevista N° 5- Supervisora de la Institución. Las preguntas realizadas en las entrevistas constan los anexos al final de este trabajo. De los testimonios recogidos sólo tres pudieron ser grabados, los otros fueron acompañados por anotaciones en el más absoluto respeto y resguardo de sus identidades.

Hemos consultado diversos documentos referidos educación secundaria, entre ellos marcos normativos como Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24 049, Resolución N° 505/95, Ley Nacional de Educación N° 26 206, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y

Formación Docente para el quinquenio 2012-2016, aprobado en el mes de diciembre del año 2012 por la Asamblea del Consejo Federal de Educación, y el Plan de Mejora Institucional.

Entonces, por lo que venimos desarrollando, suponemos necesaria una permanente interacción entre las diferentes técnicas de observación, los relatos de entrevistas, documentos y nuestra propia interpretación, concebida como transacción de aquellas historias, y sus interpretaciones en cada situación específica. La validez estará dada por intentar construir una argumentación clara incluyendo, las representaciones, las intenciones, creencias e intervenciones de los distintos actores junto con los significados vehiculizados en los discursos cotidianos, con el fin de de-construir aquellas estructuras naturalizadas como objetivas y resignificarlas.

El conjunto de anotaciones provenientes de las entrevistas, la mirada interna institucional y los documentos que se mencionaron y recogieron en el campo, configuran un material fértil para el análisis y comprensión de las acciones y representaciones de los actores vivenciales en relación a las políticas de inclusión socioeducativa en esta institución, singular tomada como unidad de análisis. Es por eso que el análisis de las narrativas se constituye como una herramienta teórica imprescindible al momento de significar, indagar e interpretar, aquello enunciado institucionalmente, para luego enmarcarlo dentro de los propósitos planteados. Esta metodología consistió en trabajar con un conocimiento tendiente a contemplar la mirada del sujeto que conoce, como aquella del sujeto que éste pretende conocer, teniendo en cuenta que para aproximarnos a la realidad que experimentan y viven como propias; su saber y su sentir, constituirá nuestro punto inicial.

Capítulo IV EESO N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”

Bendigo mis años de Colegio; y ya que he trazado estos recuerdos, que la última palabra sea de gratitud para mis maestros, y de cariño para los compañeros que el azar de la vida ha dispersado a todos los rumbos. Miguel Cané- Juvenilla

4.1- El Glorioso Nacional

En este capítulo referiremos al análisis propiamente dicho de nuestro referente empírico en consonancia con el marco teórico desarrollado en los capítulos preliminares.

El año 2014 se inscribe en la historia del ex Colegio Nacional N° 1 de la ciudad de Rosario, hoy Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento”, como el año en que se celebraron sus 140° años de vida. El festejo realizado en el salón de actos del colegio, antaño el salón de exámenes, convocó a autoridades provinciales y nacionales, además de alumnos y docentes de distintas promociones que compartieron sus días en el establecimiento, junto a ellos familias y asistentes escolares.

Se trató de un acontecimiento sumamente importante para la institución dado el papel que ha desempeñado en la sociedad rosarina como formadora de miles de hombres y mujeres que se han incorporado a la vida social, política, económica y cultural tanto de esta ciudad como de la región, en el país y en el mundo.

En dicha ocasión, la Ministra de Educación de la Provincia de Santa Fe, Dra. Claudia Balagué, en su discurso destacó que: - "De aquí han salido personalidades importantísimas como Lisandro de La Torre, Enzo Bordabehere y Elpidio González o artistas como Julio Vanzo, reflejo de una época tan importante para el país y, fundamentalmente para Rosario que se expandía, y en la que Sarmiento supo ver que era necesario un colegio de estas características”, de igual forma extendió su reconocimiento a la función de la institución hoy: - "Este colegio sigue viendo las características del contexto actual y se ha ido modernizando para dar respuesta a las demandas educativas de la época", de la misma forma resaltó que: "En estos días, se destaca por haber incluido a más de 80 jóvenes, a través del Plan Vuelvo a Estudiar, que habían abandonado la secundaria por distintos motivos, y que hoy continúan la educación obligatoria, a través de trayectorias educativas diseñadas de manera particular para cada situación". (Diario La Capital de Rosario, 11 de septiembre de 2014)

En este sentido entendemos el pasado construido como tradición cumpliendo una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos (Fattore, 2013). Nos parece adecuado recurrir a Chambers (1995) cuando refiere que “aquello que hemos heredado, como cultural, como historia, como lenguaje, tradición, sentido identidad, no se destruye sino que se desplaza, abre al cuestionamiento, a la reescritura, a un re- encauzamiento”.

En esa misma ocasión, el secretario general del Consejo Federal de Educación, Tomás Ibarra, recordó que había conocido la escuela unos meses atrás, y no se sorprendió al encontrarse con el currículum de su directora entre los homenajeados el Día del Maestro en el marco de

“Buenos Educadores de Argentina- Presidencia de la Nación. 2014”³³; entre sus comentarios destaca: - "He visto el trabajo y la pasión por enseñar de la directora, y de su equipo docente". Al tomar la palabra la directora, agradeció el trabajo en equipo realizado junto a colegas, el acompañamiento de las autoridades y la confianza de las familias y los alumnos en este proyecto educativo - "Se trata de una secundaria que fue dejando su impronta en tres siglos diferentes y eso nos llena de orgullo". Hizo lo suyo un ex alumno quien formaba parte ese año de la promoción que cumplía 75 años de egresados: - “Festejo la vida y agradezco haber pasado por esta gran casa de estudio siendo la promoción `39; la escuela me permitió desarrollar una exitosa carrera en la ciudad de Rosario”, dijo emocionado. (Diario La Capital de Rosario, 11 de septiembre de 2014)

El encuentro contó con una muestra de fotos y objetos históricos en el hall de ingreso. Dentro de los distintos tipos de objetos que categoriza³⁶ Brailosvky (2012) como escolares a los que adjetiva oficiales y son aquellos que son funcionales la tarea escolar de manera manifiesta y aceptada, por ejemplo instrumentos del laboratorio, libros pertenecientes a las primeras colecciones de la biblioteca, actas, bolilleros para exámenes, entre otros.

Momentos previos a la finalización se descubrió una placa en conmemoración del aniversario para luego dar comienzo al festejo con dos repertorios de música instrumental clásica.

Durante el acto alusivo se proyectó un video realizado por docentes y alumnos del colegio dando cuenta de la vida institucional.

Casi un año después de los festejos llegamos a la ESSO N° 430 para realizar nuestro trabajo. Una portentosa fachada ante nosotros, el Escudo Nacional y un gran letrero nos advertía que estábamos en el lugar indicado... nos estaban esperando... previamente habíamos acordado este encuentro. Seguimos las indicaciones dadas por una portera en la mesa de entrada (conformada por dos conjuntos unipersonales), llegamos a la secretaría alguien nos guio por un estrecho camino, escritorios de por medio (secretarios, pro- secretarios y preceptores)

³³ Distinción que el Ministerio de Educación de la Nación entrega a docentes destacados por su desempeño frente a los alumnos y el compromiso con la comunidad de la que forman parte. ³⁶ El autor distingue entre objetos “escolares” y “no escolares” proponiendo categorías tales como: objetos escolares oficiales, objetos escolarizados en disputa y los objetos escolares ilícitos.

hasta la dirección, un espacio de grandes dimensiones que seguía comunicado a otros salones mediante puertas de vidrio con cortinados.

Permanecemos en la dirección.

Amplias ventanas dejaban entrever rayos de luz desde un jardín, un escritorio de grandes medidas cubierto por papeles, carpetas, libros y una enorme lámpara, sillones, armarios, un hogar y sobre él un retrato del “padre del aula” Domingo Faustino Sarmiento “inmortal”. Un atril.

En el atril libros de actas, actas que dan cuenta de la historia de este lugar. Junto a él nos paramos y dimos comienzo a nuestra conversación, la directora se constituyó en nuestra informante clave para este análisis, con quien hemos llevado adelante algunas entrevistas abiertas en profundidad. Entrevistas que fueron realizadas en el espacio que ocupa físicamente hoy la dirección. Consideramos la riqueza de estas narrativas que de algún modo han comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, como destaca Hanna Arendt (2005), el sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto.

Inicialmente la directora es egresada del Normal N° 1 de esta ciudad, luego continuó sus estudios en lenguas extranjeras, específicamente es profesora de francés contando con 30 años de antigüedad en la docencia. Al mismo tiempo de ser la directora de esta escuela es docente de francés en una institución también de gestión pública ubicada en una zona cuya realidad es muy compleja ubicada en el distrito sudoeste de Rosario. Nos comenta que en el año 1998, cuando surgen las tutorías en el nivel secundario sus colegas de aquella escuela la eligen para ejercer ese rol con estudiantes de primer año

“desde entonces lo socio educativo, las problemáticas de inclusión y exclusión, la resolución de conflictos y la mediación comenzaron a atraparme. Al comienzo realicé cursos y luego egresé de la licenciatura de pedagogía social; a ella le siguió una diplomatura en educación de adolescentes y jóvenes en situación de riesgo. Siempre trabajé en escuelas de gestión pública con jóvenes en conflicto social y me sentía muy útil... y por ahí pienso... que le cambiemos la realidad a un chico cada uno de nosotros estamos haciendo mucho” (Entrevista N° 4).

En el año 2012, le propusieron realizar una reorganización de la escuela en cuestión, ya que

se encontraba por entonces atravesando un momento institucional muy complejo,

“esta era una escuela que se gestionaba por teléfono; acepté y me puse a estudiar, a estudiar sobre el funcionamiento de la escuela. Fui un poco osada, si yo hubiera tenido la realidad cabal... uno a las cosas las tiene que hacer medio con inconsciencia, ¿no? (...) Los primeros dos años fueron bastante difíciles” y continuó, “tomé las palabras de una colega que las tengo acá en la cabeza aún... con el reglamento bajo el brazo... flexible pero con el reglamento bajo el brazo” (Entrevista N° 4).

Con el transcurrir de este primer encuentro, advertimos la implicancia no sólo física sino el compromiso emocional y profesional, en sus gestos, en el brillo de sus ojos, en el tono de su voz... por momentos quebradiza en la emoción, pudimos percibir en el relato de algunos casos cómo las experiencias a lo largo de su carrera, han dejado huellas imborrables en su pasado e intentos por transformarlo en la construcción de sentidos en relación con Otros. Ahora bien, quien la haya invitado a formar parte de este proyecto institucional pudo ver en su persona el perfil de una directora reorganizadora con recorridos vitales, compromiso político- pedagógico y oportunidades formativas en pos de la inclusión socioeducativa de y jóvenes en la escuela secundaria:

“Ser parte de esta escuela es algo muy fuerte, el año pasado cumplimos 140 años, entendés, caminar por esta escuela es caminar por la historia de la ciudad, aquí concurrieron personalidades que se destacaron en todas las áreas, en toda la Argentina y en el mundo. Estos mármoles hablan. Es el Glorioso Nacional N° 1, es y será siempre Nacional 1, creo que te dije que si hay algo que caracteriza a su población es la pertenencia. Ni el logo pudimos cambiar. Hace unos días egresados del '75 se reencontraron en el salón de actos, fue emotivo escucharlos contar sus vivencias: como ellos dicen el Nacional 1 es un sentimiento”.

Durante nuestra estadía en la institución también pudimos entablar conversación con la vice directora del turno noche a quién le consultamos sobre el significado que para ella tiene cubrir ese rol en la institución, inmediatamente sin necesitar tiempo para pensarlo nos dijo convencida:- “Estoy acá por elección. Este colegio es mi vida. Yo elegí estar acá para darle “a los de la noche” el lugar que se merecen” (Entrevista N°1).

Las instituciones de notabilidad y trayectoria como esta, suelen tener símbolos, símbolos que la identifican y distinguen en base a características inherentes y representativas; en nuestro caso, el logotipo al que refiere la directora es aquel con el que nos encontramos sobre la puerta principal de ingreso, y consiste en un dibujo que agrupa letras y símbolos integrados en una unidad, posee los colores de la bandera argentina: celeste y blanco. Sobre el fondo blanco las iniciales C.N. y luego del símbolo de una antorcha encendida y un libro abierto continua la inscripción N°1; debajo del mismo E.E.M. N° 430 ex colegio Nacional N° 1 D.F. Sarmiento. Para la comunidad educativa, este logo es sumamente representativo por lo que provoca en sus sentimientos, sobre esto Derrida (2014) nos dice que

“precisamente reafirmar siempre la herencia es el modo de evitar esa ejecución. Incluso en el momento en que (...) esa misma herencia ordena, para salvar la vida (en su tiempo finito), reintentar, criticar, desplazar, o sea intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible por- ver”. (p. 12)

A continuación una invitación para conversar sobre la escuela leyendo sus memorias, transitando sus espacios que nos susurran en clave histórica sobre las marcas que quedaron en sus muros.

4.2- Recorriendo sus muros

A mediados del siglo XIX, la Villa del Rosario era una aldea con unas pocas manzanas de escasa población que rodeaban una iglesia y una plaza en la parte más alta de unas barrancas, las del río Paraná.

Desde sus inicios el edificio del Colegio Nacional de Rosario estuvo emplazado en calle 9 de julio 80 en el actual barrio Martín³⁴, “en 1868 el gobernador Cabal, hace hincapié en la

³⁴ Este barrio debe su nombre a los ex depósitos de la yerbatera "Martín", perteneciente al suizo Julio Martín, que históricamente se situaba apenas al sur del centro Rosario recostado sobre la barranca del Paraná. A principios de 1960 se planifica la urbanización de la zona. Con el transcurso de los años esta zona se valorizó convirtiéndose en los terrenos más caros de la ciudad. Avanzando 1970, el B° Martín se volvió irreconocible al convertirse en el "más alto" de la ciudad debido a la gran cantidad de edificios de propiedad horizontal construidos. La calidad de los mismos está siendo, hacia 2005, igualada por las construcciones cercanas al Parque España. Es importante destacar la presencia del Parque Urquiza, uno de los más bonitos de la ciudad. Dentro de este parque se encuentra una antigua estación de trenes, hoy reciclada. El Barrio Martín tiene una

conveniencia de elegir para la fundación un paraje fuera del centro de la ciudad, con espacio bastante para que los jóvenes pudieran compensar con fuertes ejercicios las horas de comprensión física y mental que los estudios requieren” (Caravahlo y Colovini, 2002, p. 29). El crecimiento y los cambios de la ciudad, lo tuvieron como testigo y acompañante permanente.

La crónica documentada por los profesores Caravahlo y Colovini³⁵, nos abre camino en el estudio acerca de los orígenes del Colegio Nacional 1 de Rosario, ciudad ésta que por entonces era protagonista de un acelerado crecimiento observable en indicadores tales como la recaudación aduanera, el incremento de habitantes, la importancia de su puerto y la conexión ferroviaria con Villa María y Córdoba. No obstante, a pesar de la importancia que iba adquiriendo, y el hecho de ser la más poblada de la provincia, la educación secundaria estaba limitada al colegio de la Inmaculada Concepción dirigida por los jesuitas de la ciudad de Santa Fe, de este modo para dar continuidad a sus estudios los jóvenes debían trasladarse, lo cual constituía un impedimento para muchos. Surge la idea de crear en Rosario un Colegio Nacional; uno más de los creados en el país a partir del impulso dado por la presidencia de Mitre a la educación secundaria, y que respondía a las intenciones de formar una dirigencia

idónea para incorporarse a las funciones administrativas dentro de las instituciones del naciente Estado Nacional. como mencionáramos en el apartado anterior, no obstante, la guerra del Paraguay absorbió gran parte de la gestión de dicha presidencia y los recursos económicos que se habían destinado para esta institución educativa. Por estos años, aparecen en la escena santafesina diversos actores políticos: el gobierno nacional, el gobierno provincial y organizaciones de la sociedad civil que adquirieron un lugar significativo llevando adelante políticas precisas ante los problemas que se presentaron en la creación y construcción del colegio (Benitez, 2000).

vista privilegiada, balconando al Río Paraná y es considerado uno de los barrios más elegantes de Rosario, junto con el de Fisherton y Alberdi, entre otros.

³⁵ Prof. Jorge Colovini, antiguo director de la Escuela de Enseñanza Media N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento” (actual denominación del Colegio Nacional 1 y su colega Eduardo Caravahlo; autores de la crónica documentada Colegio Nacional del Rosario: orígenes, fundación y primeros tiempos.

Enseguida comenzada la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868- 1874), retoma con la idea de establecer el Colegio Nacional en Rosario, si bien todos sabemos que otra es su concepción de educación dado que estimuló especialmente el desarrollo de colegios normales para la formación de maestras y extender la instrucción en el nivel primario. Una anécdota que consideramos significativa rescatar de la crónica, y que tiene que ver con la finalización del edificio del colegio, es cuando en 1973 el presidente Sarmiento se dirigía por el río Paraná hacia Entre Ríos y “el comandante Sarmiento se sublevó contra el maestro Sarmiento, al desembarcar del buque y ordenar a sus soldados disparar con ametralladoras los muros en construcción dejando cincuenta y un orificios (...) original bautismo de fuego de las paredes del tan anhelado colegio”³⁶, entre algunas versiones, su propósito en esta visita a nuestra ciudad, era conocer en un lugar retirado del centro el manejo y potencia ofensiva de armas que llevaba consigo, otra interpretación nos habla de que en realidad a Rosario siempre le costó tener la consideración del poder central. El hecho de no ser capital de provincia y de haber crecido sin dependencia del dinero público, la han puesto en una condición de rebeldía, frente a otros distritos que eran más manejables para los políticos. Lo paradójico en este hecho fue que el maestro Sarmiento atentó contra la obra del primer colegio nacional con que contaba Rosario.

Retomando la idea sobre la construcción del inmueble, tomamos un extracto de la nota que enviara el Ministro de Instrucción Pública en el período 1868- 1873, Dr. Nicolás Avellaneda al Gobernador de Santa Fe, Mariano Cabal en el mes de noviembre de 1868: “La Ley de Presupuesto que regirá desde el primer día del año entrante contiene votadas las asignaciones

necesarias para que se plantee en la ciudad principal de esa provincia un “Colegio Nacional” (...) Pero la fundación del Colegio ofrece desde luego una dificultad que la buena voluntad de V.E. puede contribuir mucho a salvar. El Colegio requiere antes de todo un local adecuado donde se establezca y el “Presupuesto” apenas contiene una pequeña cantidad que puede bastar para las refacciones del edificio que a ese objeto se destine, pero que es dl todo punto insuficiente para hacer su adquisición en propiedad.

³⁶ Archivo del Colegio Nacional, en Carvalho, E. y Colorvini, J.; 2002; p.150- 51.

Esta omisión del “Presupuesto” es tal vez calculada, y puede pensarse que el Congreso ha querido que las Provincias den un testimonio de su anhelo por la educación, poniéndolas en el caso de proporcionar los edificios para los establecimientos de Colegios, a fin que éste no sea totalmente el acto de una autoridad lejana, y de que los pueblos especialmente favorecidos se asocian con él por un hecho y un esfuerzo propio.

V.E. encontrará todavía más aceptable esta explicación sobre la memoria que todos los Colegios Nacionales se encuentran fundados en locales que las Provincias han cedido con este designio (...) El señor Presidente ha resuelto que el nuevo Colegio se funde en la ciudad de Rosario y V.E. encontrará perfectamente justificada esta elección, recordando que una población ya tan importante carece de todo otro establecimiento análogo (...)” (Carvalho y Colorvini, 2002; p.15)

Queda plasmado que el gobierno nacional organizaba el funcionamiento de estas instituciones y los gobiernos provinciales suministraban el edificio y mobiliario; este gobierno, carente de uno, propuso construir un edificio nuevo con fondos aportados por la población. El gobierno de Santa Fe responde rápidamente a través del Ministro de Gobierno Simón de Iriondo:

“La Provincia no posee en el Rosario ningún edificio que pudiera destinar a tan laudable objeto pero estimando este gobierno la trascendental importancia de la pronta realización de los propósitos del Sr. Presidente y los beneficios que de ella reportaría la Provincia: ha acordado destinar una parte de sus propios recursos a la adquisición del terreno necesario el aumento de la cantidad designada por la ley del Presupuesto Nacional para la construcción del edificio.

Varios vecinos de aquella importante población además con el noble interés de poseer un establecimiento donde educar a sus hijos han dirigido al Gobierno por medio del Jefe Político cuando han conocido la nota de V.E. a quien tengo el honor de contestar ofreciendo su cooperación para la construcción del edificio.

El gobierno ha nombrado una comisión que recolecte los fondos que los vecinos del Rosario voluntariamente oblaen para construir a la fundación del Colegio”.³⁷

En 1868 se nombran las comisiones encargadas de recolectar fondos que se destinarían a la construcción del colegio. Dichas comisiones fracasaron en sus intentos, permaneciendo en crisis continuas y ante diversas sospechas de defraudación con los fondos. Los sucesivos gobiernos provinciales no avanzaron en la construcción, sus declaraciones no pasaron el plano de la retórica. En agosto de 1869, se destinó una partida del presupuesto nacional a la edificación de la sede del colegio; en el mes de septiembre del mismo año, la Cámara de Representantes de la provincia sancionó una ley a través de la cual se autorizaba al gobernador a vender en remate público todos los terrenos fiscales que existían dentro de los límites del municipio y destinar los fondos a la construcción del Colegio Nacional, un Colegio de Niñas y otros edificios.

“Art. 1º: Autorízase al P.E para proceder a la venta en remate público de todos los terrenos fiscales que existen dentro de los límites del Municipio de la ciudad de Rosario.

Art. 2º: El producto de esos terrenos será destinado a la construcción de un edificio para Colegio Nacional en la misma ciudad de Rosario, otros para Colegio de Niñas, terminación de Jefatura de Policía y subvención a la obra del templo”.⁴¹

Esta ley nacional es complementada por el decreto del 15 de marzo de 1870, por medio del cual el gobernador autorizaba a la municipalidad de la ciudad a vender los lotes mencionados. Ese mismo año se consiguió que el Ministro de Instrucción Pública, el Dr.

Nicolás Avellaneda pusiera la piedra fundamental en el terreno que actualmente es ocupado por el edificio que fuera donado por el Gobierno Nacional. En ese momento leyó un discurso

³⁷ Archivo del Colegio Nacional, en Carvalho, E. y Colorvini, J.; 2002; p.16. ⁴¹

Ibidem; p.19.

expresando las siguientes ideas:

“El arado abre surco, se deposita la semilla antes que el trigo se levante, muchos podrán anunciar si será o no copiosa la cosecha. Pero ¿quién puede decir lo que valdrá una casa de educación para el desenvolvimiento futuro del país, quién puede vaticinar lo que valdrán cien o dos cientos mil niños educados o lo que valdrá uno solo, si al hacerse hombre, gobierna como Washington, piensa como Newton o inventa como Fulton? Así, la fundación de un Colegio es el llamamiento más poderoso que puede dirigirse a todos los poderes de lo desconocido, pero a los poderes bien, de la inteligencia cultivada y de las ciencias, que han producido siempre la felicidad de los pueblos”.³⁸

Avellaneda coincidía parcialmente con Mitre sobre la necesidad de formar hombres destacados, aunque sus ideas lo acercaban también a Sarmiento al entender que para ello se necesitaba extender la enseñanza a vastos sectores de la población, la educación era para él un elemento clave en el desarrollo social. Apoyó la creación del colegio primero como ministro de instrucción y luego como presidente. Finalmente, el 1° de julio se abrió la matrícula y el 16 de julio del año 1874, en una sólida casona de elegante figura que se encontraba distante del casco urbano, fue inaugurado el mismo con las características ideadas por Mitre, aunque a partir de esta creación se desprendieron la escuela de artes y oficios y la escuela normal de maestras. Su primer Rector, nombrado por el gobierno nacional, fue el destacado educador español Dr. Don Enrique Corona Martínez⁴³ quien en su discurso inaugural expresó algunos

³⁸ Ibidem; p. 22.

⁴³

Hombre no sólo capaz para el desempeño de las tareas docentes, sino también animado por un espíritu de organizador práctico, a quien el colegio debe la consolidación inicial. Bajo su rectoría el Nacional adquirió un desarrollo constante: creció como institución y proyectó otras obras. Así, incorporó a su establecimiento la primera Escuela de Derecho de Rosario, la Escuela de Comercio (1870) y la de Artes y Oficios. También la primera Escuela Normal, liderada por maestras norteamericanas que hizo escala en Rosario. Intentos de una política educativa nacional por diversificar los estudios de nivel medio se pueden rastrear desde las últimas décadas del Siglo XIX y comienzo del siguiente con la creación de los anexos a los colegios nacionales, escuelas de comercio, las primeras escuelas técnicas y de artes y oficios (que no articulaban con la educación secundaria) con las que se pretendió alcanzar una formación de orientación más práctica y acorde a la etapa de progreso que vivía el país. (Miranda, 1993; Carvalho y Colorvini, 2002; Giovine y Martignoni, 2011).

conceptos pedagógicos muy modernos para la época, “me permito llamar la atención para rogarles que examinen los sistemas y estudien los métodos, unos y otros, más en armonía con el propósito de que la juventud adelante sin fatiga, tomando amor por el estudio en lugar de tedio, procurando desarrollar en los niños, no la memoria de las palabras, sino la de los juicios y raciocinios, para que adquieran sin esfuerzo conocimientos sólidos, claros y distintos (...) enseñar con el ejemplo, tratar a los alumnos con el mayor respeto, desarrollando no la memoria de las palabras, sino la de los juicios y raciocinios...”³⁹

Según la prensa del momento, el establecimiento funcionaba en medio de la pobreza. Los pisos de baldosas eran malos, y se destrozaron muy pronto; no había cañerías para desagües pluviales y como los alrededores eran lagunas, la humedad comenzó a perjudicar las paredes. El viejo edificio fue reparado en varias ocasiones, finalmente fue reemplazado por uno nuevo en 1939 el cual se presentaba con tipologías propias de las denominadas “escuelas palacios”, Brandariz (2010) reseña que éstas “supieron transmitir a la sociedad, a través de su monumentalidad y jerarquía artística, la importancia de la institución que cobijaban. Su presencia en el paisaje urbano era, de por sí, un mensaje educativo”

Por el significado que esta institución y su edificio tiene para la sociedad rosarina el mismo se encuentra contemplado en la Ordenanza Municipal N° 8245 Inventario y catalogación del patrimonio histórico arquitectónico y urbanístico de la ciudad de Rosario, con fecha del 27 de marzo de 2008, en ella se dispone la protección y preservación de las envolventes consideradas de Valor Patrimonial del inmueble singular.

Mediante la arquitectura escolar en clave estética-cabe aclarar que entendemos aquí lo estético tomando los aportes de Daniel Brailovsky (2012) desde una dimensión de la cultura escolar- se materializa el ámbito donde se implementa una escenografía adecuada con los valores instituidos y prescriptos por el proyecto político- pedagógico que dio origen y operó para generar efectos sensibles sobre los sujetos que atravesaron el sistema educativo nacional a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

En la calidad del diseño y la construcción del colegio estudiado, prima un criterio de austeridad republicana, expresado en un edificio sobrio con escaso ornato. El edificio ocupa un cuarto de manzana y para ingresar al mismo tuvimos que traspasar un doble límite

³⁹ 37 Ibidem, p.73.

compuesto por rejas de hierro de altura considerable, característica de las mansiones más suntuosas de la época que admiten la visual desde y hacia la calle advirtiendo la presencia institucional a cierta distancia. El ingreso principal al edificio sobre un muro macizo que presenta amplios ventanales y dos puertas de acceso; entre ambos, el muro y las rejas, se genera un espacio abierto que responde a preceptos higienistas de aquel momento. El ingreso, con una amplia vereda y escalinata en la puerta central de acceso, para los docentes, sobre la que se sostiene como describiéramos anteriormente el Escudo Nacional y un friso con el logotipo que identifica desde siempre a la institución, y una entrada lateral destinada al ingreso de los estudiantes.

Al llegar aquella mañana a la institución nos encontramos, tal como bosqueja en su trabajo Lucía Espinosa (2005), con una organización académica conforme el tipo de escuelas palacio que involucraba una distribución jerárquica. A lo largo de una galería de amplia circulación, espaciosa aulas que se ajustan a los criterios epocales de desplazamiento, iluminación y ventilación, los pisos de madera para que los pies no se enfriaran... aún presentes en el piso de madera parquet (hoy deteriorados) de alguna de estas habitaciones que albergan: la dirección general, la vice dirección de los tres turnos, la secretaría, la sala de profesores, la sala de preceptores, el salón de actos, el salón de música, la biblioteca y el laboratorio, este último en la planta alta, una dependencia que aloja la asociación cooperadora y los baños un sector separados del resto de los ambientes en ambas plantas del edificio; contando cada uno de estos sitios con el mobiliario específico para desplegar las diversas funciones algunos aún perduran de otros tiempos (escritorios, sillas, armarios,. vitrinas). La ornamentación era escasa en función de los principios médicos y científicos que sostenían que la excesiva decoración era fuente de enfermedades. La mayor carga decorativa se aplica en los espacios destinados a vestíbulos de acceso y salones de actos públicos.

Estos recintos forman parte, como señalamos, de una amplia galería cubierta de mármol que se repite en el primer piso la cual circunda un patio rectangular abierto. Esta distribución espacial se haya fundamentada en el panoptismo, concepto trabajado por

Foucault en su libro “Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión” y desarrollado por Bentham en el siglo XVIII. El Panóptico es una tipología arquitectónica que surge en la modernidad y es puesta al servicio de la disciplina, del orden social, del control, del poder.;

su principio es conocido, Foucault (2008) lo detalla del siguiente modo:

“En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa todo el ancho de la construcción. (...) Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar”. (p. 232)

En sus muros observamos cuadros con rostros de hombres y mujeres que se han ocupado a lo largo de estos años de la gestión institucional, bustos, también banderas, imágenes de algunas promociones de estudiantes, otros cuadros con actas originales, algunos muestran planos con la ubicación de los terrenos del colegio y otros una vista hacia el interior del colegio nacional en sus inicios. Entremezclados también en sus muros se dejan ver coloridos afiches realizados por los jóvenes asistentes portando mensajes e imágenes de estudiantes trabajando en pequeños equipos. A continuación de la puerta de ingreso de los estudiantes un pizarrón de pequeñas dimensiones con la siguiente leyenda: “La educación es la mejor herencia que pueden dejar los padres a sus hijos”; cuyo autor es Willington Muñoz; por la connotación del mensaje podemos inferir que fue escrito por adultos de la institución, no así otra escrita, a modo de graffiti- una de las formas de expresión más genuinas de los adolescentes- con una grafía desprolija en color negro, a modo de grito, sobre la pared del corredor de la planta alta con intentos de haber querido ser borrada por alguien, sobre la que: “Secundarios organizarse: por una patria justa”. En ella interpretamos la necesidad de los estudiantes por ser escuchados, de plantear una visión distinta a la de dominados y quizás en referencia a la participación que tienen desde el Centro de Estudiantes.

En su calidad de arquitecto, Brandariz (2010) destaca que el punto de partida de las escuelas debe centrarse en el terreno pedagógico y no arquitectónico, no obstante recorrer las marcas de la historia en sus muros señala Ayuso (2007) nos revela las prácticas que imponen los sujetos y que definen el currículum de una época como así también sus luchas, conflictos, tensiones y contradicciones. El espacio de una escuela, su materialidad y los objetos que allí se presentan son herramientas didácticas en sí mismas, es necesario significarlas a través de marcas propias para otorgarles nuevos sentidos pedagógicos a los que heredamos.

Recorremos a paso lento estas galerías que tienen un valor agregado para los que nos abrazamos de un modo apasionado a la educación; es “muy fuerte” en palabras de su directora, sí, es como si el eco del pasado estuviera aún tácito entre sus paredes, la tradición es un capital y no un impedimento.

Según UNESCO (2003) “La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen una discapacidad física”. El arquitecto Rodolfo Almeida de la UNESCO determina que el espacio es portador de significados sociales que condicionan el comportamiento humano y su visión del mundo. Esto se traduce en las propuestas con las de Montessori, que tuvieron fuerte impacto en la renovación de los métodos pedagógicos de principios de siglo XX, o Rudolf o Steiner quienes otorgan un lugar significativo al rol que juega el diseño de espacios adecuados en el desarrollo del niño.

En lo que sigue, conozcamos más acerca de su presente.

Quienes la circulan, quienes la piensan, quienes continúan escribiendo sus memorias después de la Ley de Educación Nacional.

4.3- Analizando sus pasos

En nuestro proceso de investigación, nos encontramos en la web con una noticia en el suplemento educación que se publica los días sábado junto al diario local. La misma lleva por título: “Todavía hay tiempo para anotarse al secundario”, haciendo referencia al colegio estudiado. Tomamos de ella sólo un párrafo a modo ilustrativo sobre lo que consideramos fuertemente significativo a la luz del recorrido que venimos concibiendo en estas páginas:

“La Escuela Media N° 430 Domingo Faustino Sarmiento, más conocida como Colegio Nacional N° 1 mantiene abierta su inscripción para el año lectivo 2011, de 1° a 5° años en los turnos mañana, tarde y vespertino. Este secundario ofrece las modalidades de Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales, y Economía y Gestión de las Organizaciones (...). Para acompañar sus clases, la escuela de 9 de

Julio 80, cuenta con un laboratorio de físico-química y de biología, dos salas de video, una de música y otra de computación; además de un amplio patio para realizar educación física y una amplia y completa biblioteca”. (Diario “La Capital” de Rosario, sábado, 05 de marzo de 2011)

Paradójicamente, una de las monumentales escuelas palacio, de holgados corredores y aulas creadas para alojar, en un tiempo, a unos pocos herederos, hijos de las clases más favorecidas y a los que se iban incorporando a las capas medias de los grandes centros urbanos; hoy esta misma escuela abre sus inmensas puertas y se ofrece a todos, y con todos nos referimos a los “supernumerarios” de Castel, a los “normales inútiles” de Danzelot, a las “vidas desperdiciadas” de Bauman, a “los sin parte” de Ranciére, a “los recién llegados” de Arendt; y también aquellos “intrusos” de Nancy, a los que una vez ingresaron, formaron parte pero fueron expulsados porque la escuela misma no ha sido pensada para ellos. Ante la necesidad de una reconfiguración del sistema educativo y hacer frente a los desafíos del siglo XXI, la Ley de Educación Nacional se encuadra en un amplio proyecto político, cultural e ideológico cuya premisa es la inclusión escolar de todos los jóvenes y adultos en clave de derecho como venimos relatando. La obligatoriedad establecida, le impone al Estado una amplia responsabilidad, interpelando y modificando la concepción de escuela secundaria y le exige generar políticas públicas en pos de la producción de las condiciones necesarias para alcanzar esta meta. Entendemos el momento actual como un período de transición, se sabe que construir una escuela secundaria que responda a las necesidades de todos los jóvenes llevará mucho tiempo dado que estamos ante una escuela secundaria con un corset organizativo, con una estructura burocrática rígida y con prácticas excluyentes.

“Decretar que la escuela secundaria es obligatoria no alcanza para que todos los chicos estén, es un derecho, eso es lo que siempre se habla con los docentes. Nuestros estudiantes tienen derecho a estar en la escuela, de permanecer y egresar. Somos realmente nosotros los que tenemos que crear las estrategias reales para que esto suceda. Recalco también, que no porque sea obligatoria sea fácil” (Entrevista N° 4).

Instaurar la obligatoriedad de la escuela secundaria supone derechos y responsabilidades de los actores sociales, como ya mencionamos el Estado, quien debe garantizar las condiciones para que todos los estudiantes accedan, permanezcan y egresen con conocimientos significativos del nivel; para las familias que por muchos años vieron denegado el ingreso a este nivel; y para los docentes porque deben plasmar en la enseñanza los fines establecidos para este nivel del sistema educativo.

“Yo creo que estamos en un proceso de adaptación, o sea, los cambios no se dan de un año para el otro, es un proceso, y en el proceso estamos andando y creo que está cambiando la mentalidad del docente, él está entendiendo que esto de terminar la secundaria ya no es más un privilegio como lo era antes, entonces se está intentando trabajar desde otra óptica y cambiando la mentalidad. Estamos en el camino”

(Entrevista N° 4)

La Supervisora de la institución entiende que estamos ante

“una reconfiguración del contrato fundacional; una escuela secundaria que era opcional... ahora no. La obligatoriedad significa la inclusión a la escuela y en ello se está trabajando; a la familia implica tener que traer a sus hijos a la escuela no pueden decirte “él no quiere ir”, y al Estado debe hacerse cargo de proveer los recursos materiales y humanos para brindar educación a todos” (Entrevista N° 5).

Creemos que no hay posibilidades de desarrollar procesos educativos transformadores de justicia social si no se asume como política nacional, jurisdiccional e institucional, en cuanto a esta última, repensar la escuela desde la justicia social, como lo vertimos en el capítulo I, es reflexionar y pensar junto a Otros absolutamente todo lo que acontece en ella: los vínculos, la constitución del Otro, las relaciones institucionales, la interacción con el barrio, el modo de entender la convivencia, los dispositivos de matriculación, ingreso y permanencia, entre otras múltiples prácticas que conforman la cultura de la escuela.

“Mi rol es de coordinación, es una escuela muy grande tenemos mil alumnos entre los tres turnos- mañana, tarde y el vespertino- no puedo hacer todo porque es mucho, es imposible pero sí conozco todo lo importante. Conozco quien es cada uno, el papel que tiene que cada uno y lo trascendental es poder coordinar, si tenés la capacidad de coordinar todas las acciones salen bien. Siento que mi trabajo tiene un reconocimiento, si bien al principio... uno viene de afuera y ponerse al frente del equipo directivo no es fácil. Conjuntamente trabajamos con tres vice directoras; nos reunimos, conversamos, consensuamos o no, pero dialogamos, re- pactamos y trabajamos todas por lo mismo” (Entrevista N°4).

Retomamos el capítulo II, allí detallamos un conjunto de políticas públicas sociales y políticas públicas educativas encuadradas en el paradigma de la inclusión; si bien el Estado ha construido a nivel nacional y particularmente en la provincia de Santa Fe diversas líneas de acción, aquí intentaremos realizar un análisis de coherencia entre lo que se enuncia y lo que se lleva a cabo, para ello consideramos esencial volver a la categoría de coordinación como función primordial y necesaria de asumir mencionada ya por la directora a la hora de gestionar, en cuanto a la coordinación, Repetto (2005) precisa que:

“puede ser entendida como el proceso mediante el cual se genera sinergia (entendida como aquello que resulta de la acción conjunta de dos o más actores, y cuyo valor supera su simple suma) entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de gestión pública, al mismo tiempo que se construye (o redefine, en caso de su preexistencia) un sistema de reglas de juego, formales e informales, a través de las cuales los actores involucrados encuentran fuertes incentivos para cooperar más allá de sus intereses e ideologías particulares, por lo general, en conflicto”.

Ahora bien, las instituciones escolares siempre encarnan las propuestas macropolíticas educativas, nuestra intención es poder dar cuenta sobre los procesos a través de los cuales esta escuela en particular traduce colectivamente las líneas de acción provinciales, cómo las articula, las coordina y transforma para redefinirlas en sus micropolíticas cotidianas, en el marco de su autonomía como ejercicio de la libertad, al decir de Castoriadis, y en relación estrecha con la capacidad creadora del ser; entendiendo el poder de los seres humanos como actores creativos que construyen sentidos.

Pues bien, asimismo habíamos dado cuenta en el capítulo II del Plan de Mejora Institucional que se puso en marcha en el año 2010 en escuelas secundarias de todo el país con el propósito de impactar sobre un conjunto de problemáticas relacionadas con la infraestructura, la pedagogía y la incorporación de nuevas tecnologías en la escuela secundaria así como llevar adelante una serie de reformas a nivel institucional y curricular.

Presentamos a continuación una descripción de aspectos que hacen al proceso de institucionalización de alguna de las políticas educativas señaladas y que se encuentran contenidas en el Plan de Mejora Institucional en el marco del Plan Jurisdiccional- Etapa 2015

del caso estudiado, a los fines de articular los tres ejes de la gestión provincial, a recordar: la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa como concepto de la magnitud de lo político; concepto estelar para nosotros en este escrito. En los diálogos sostenidos con la directora, recordemos que ella es nuestra informante clave, pudimos acceder a los siguientes datos empíricos contenidos en el cuadro que nos permiten visibilizar la cuantitativamente la cantidad de estudiantes que ingresaron y egresaron desde en el período que abarca desde el año 2010 al año 2014:

AÑO	INGRESANTES	EGRESADOS
2010	259	65
2011	421	62
2012	308	78
2013	366	71
2014	307	57

A partir de la universalización de la escuela secundaria en clave de obligatoriedad se produce la afiliación de un número considerable de estudiantes al sistema educativo, pero no podemos dejar de mencionar que las realidades económicas y también ideológicas de muchas familias operan como condicionantes sobre la permanencia, o de permanencias interrumpidas o el abandono precoz por múltiples causales entre las más comunes que los actores institucionales nos dan a conocer, trabajo- trabajos temporarios- changas, embarazos, maternidad- paternidad, conflictos entre compañeros, desinterés, atención de hermanos menores, seguridad, entre otros muchos motivos.

Hoy a noviembre de 2015 la escuela presenta un total de 100 alumnos de 5to año a punto de graduarse entre los tres turnos, no de egresar, recién en marzo de 2016 podremos conocer la cantidad de alumnos han egresado, “hoy hablamos de un promedio de 7 u 8 años para terminar la secundaria. Muchos la finalizan otros quedan en el camino” (Entrevista N° 4).

Considerando los datos reflejados en el cuadro necesitamos preguntar y preguntarnos por qué el año 2014, a pesar de todos los esfuerzos que se vienen realizando por incluir es el año que menos cantidad de egresados presenta. A este requerimiento la directora nos responde

“los chicos que vienen son de clase social muy baja, los problemas sociales muy complejos. Tengo alumnos que vienen sin comer... otros no vienen porque no tienen zapatillas para hacerlo, o si tienen un par y se le mojaron no pueden venir. Los índices de repitencia son alarmantes, los chicos han naturalizado la repitencia. Cuando yo iba a la escuela el que repetía de año era estigmatizado, era el burro, el mal visto, esto es muy duro” (Entrevista N°4).

A estas palabras agregamos que para la directora

“la obligatoriedad sostiene el derecho a educarnos y de la posibilidad real de venir a la escuela. Y por ahí, la obligatoriedad no quiere decir que haya realmente..., que sea obligatoria no quiere decir que todos los chicos puedan. Creo que se está tratando de hacer, hay muchas políticas que se están ocupando, que la sostienen, que hay muchas becas, a mí lo que me sorprende es que hace 10 años atrás se anotaban 5 o 10 chicos para becas y hoy ves que llegan a mí... con una matrícula de 1000 alumnos llegan 500 pedidos de becas. Cada vez que se me va un pibe, se me va un hijo” (Entrevista N° 4).

Nos encontramos ante un campo de tensión sumamente complejo, entrelazar las políticas públicas sociales y las políticas públicas educativas que permitan crear las condiciones que hagan de la obligatoriedad una práctica posible. Sin dudas estamos ante una tarea que requiere un complejo abordaje integral en la definición de las problemáticas a abordar y en las intervenciones a coordinar. La vice directora del turno vespertino nos explica que en lo personal acuerda con las políticas públicas,

“hay que ayudar, pero con cierto límite. Repetir 5 años primer año por la asignación (refiriéndose a la AUH- Progresar)...eso de dar sin controles”. De igual modo la Supervisora plantea que “la asignación por hijo implica una entrada de dinero y los padres vienen a que se les firme la libreta, lo mismo sucede con el certificado de escolaridad por el salario... luego se van” (Entrevista N°1).

En este punto Terigi (2015) reflexiona sobre las condiciones de exclusión de muchos jóvenes requieren no solamente de políticas educativas sino que también requieren la convergencia con otros sectores, es decir un compromiso de intersectorialidad, surge la necesidad de

avanzar hacia abordajes integrales (Repetto, 2013) que mejoren el hábitat y la calidad de vida junto al fortalecimiento de las redes sociales e institucionales promoviendo el encuentro, la participación social y la convivencia en el espacio público de los jóvenes, coordinando dispositivos interministeriales que lo posibiliten..

Llegados hasta aquí, retomamos los datos institucionales manifestados con anterioridad en el cuadro y el discurso de quienes tienen que articular acciones al interior de la institución educativa percibiendo lo que allí acontece para que la norma no quede cristalizada en un conjunto de declaraciones; entonces dentro de las metas propuestas en el Plan de Mejora Institucional (2015), se establece “disminuir los niveles de repitencia y abandono, fortaleciendo los lazos con la familia y trabajando la importancia de estar y permanecer en el sistema educativo secundario como opción válida para salir de la zona de vulnerabilidad en la que están insertos la mayoría de nuestros alumnos”.(p. 8)

Para ello se proyectan un conjunto de acciones que tienen por propósito articular líneas de acción fijadas por la Dirección Nacional en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Estado de Situación Jurisdiccional donde se reflejan las líneas planificadas desde la Dirección Provincial y las Metas a nivel Institucional/acciones/ estrategias formuladas acordes a la realidad institucional transitando hacia un horizonte común que no es otra cosa que la mejora de las trayectorias escolares de los jóvenes. Presentamos en lo que sigue, una síntesis de las estrategias institucionales que nos fueron concedidas en nuestras visitas:

- Revisión y/o modificación del régimen académico: Para que los estudiantes no pierdan la regularidad y continuidad de cursada y puedan adquirir aprendizajes significativos, se decide acompañar a los estudiantes que por múltiples causas (enfermedad, problemas sociales de violencia o adicciones, madres adolescentes, laborales, etc.) no pueden presenciar el cursado, recuperen los contenidos con trabajos prácticos en domicilio.
- Actualización curricular: informar, socializar y propiciar las capacitaciones docentes: Reflexionar acerca de la evaluación de los nuevos espacios. Realizar reuniones por departamentos.

- Participación juvenil (construcción de espacios que promuevan la convivencia, la participación democrática y construcción de ciudadanía): Garantizar la continuidad del Centro de Estudiantes de los estudiantes. Establecer pautas de trabajo para el beneficio de la Comunidad Educativa toda Incentivar los estudiante a participar en actividades donde puedan manifestarse con libertad y desarrollando todas sus potencialidades.⁴⁰
 - Convivencia escolar: Realizar las ruedas de convivencia cada 15 días o antes, si es necesario. Fomentar la convivencia pacífica dentro y fuera de la escuela. Incentivar el diálogo, la escucha y la argumentación Implementar el Código de Convivencia que fue revisado y se reformulado durante el ciclo lectivo 2013, con la participación de TODOS los actores de la Comunidad Educativa. Incorporar la rueda de convivencia en los espacios curriculares como modo democrático de circulación de la palabra y de los saberes.
 - Acciones socio- comunitarias: Trabajar con distintas instituciones: Organismos municipales, Hospital Provincial, para abordar preventivamente, distintas cuestiones: violencias, adicciones, embarazos, prevención de salud. Incorporar estudiantes de DINAD en el cursado en 2do y 4to año del Turno Tarde de la escuela para que compartan espacios de aprendizajes con pares adolescentes y fomentar así su integración en la escuela secundaria obligatoria. Participar en los exámenes de la Alianza Francesa y de Coheli (italiano) ya que desde este año la Institución se encuentra afiliada a estas instituciones. Acceder a becas y beneficios para la continuidad de estudio de lenguas extrajeras.
- Apoyarse en el Equipo Socioeducativo del Ministerio de Educación en casos puntuales: cuando las actuaciones dentro de la misma escuela, han fracasado.
- Sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares. Estudiantes con sobreedad: Fomentar la asistencia a las tutorías académicas no como una obligación

⁴⁰ Quiero agregar en este punto que durante nuestra estadía participamos de una reunión del Centro de Estudiantes del turno tarde donde se discutía sobre el arreglo de los baños de planta baja, que luego de haber sido noticia en los medios y un corte de calles, están en obra. Además se ponía en conocimiento sobre las campañas electores por comenzar para elegir nuevos representantes.

sino como un derecho que le es propio para la aprobación de los espacios curriculares

en los que tiene dificultades. Proporcionar un ambiente propicio para que las/os alumnos se sientan motivadas/os a asistir, entendiendo que la escuela se dispone a ayudarlas/os a encontrar el modo de continuar los estudios. Trabajar a continuación y previo del turno (y en el mismo turno en el TV conjuntamente con el profesor del curso) para evitar mayor gasto de transporte y asegurarnos su asistencia. Suministrar una merienda al alumno.

- Tránsito entre ciclos y niveles: Estrategias de articulación entre Nivel Primario y Secundario. Estrategias de articulación entre el ciclo básico y el ciclo orientado. Estrategias de articulación entre Nivel Secundario y Educación Superior: Concretar las estrategias tendientes a la promoción o acreditación de saberes; para ello: Invitar a las escuelas primarias a participar en competencias matemáticas. Organizar visitas con las/os alumnas/os de escuelas primarias en los distintos laboratorios. Dictar clases orientativas para la continuidad de estudios a las/os alumnas/os de los 5tos años (profesores con horas en función institucional) Participar en charlas y tests que definirán la elección de la carrera a seguir en el ciclo lectivo 2016.
- Fortalecimiento de la enseñanza: Incentivar a los profesores en su capacitación continua. Implementar actividades y propuestas novedosas en la escuela Fomentar desde la escuela la participación de las/os docentes en las distintas instancias de capacitación Realizar muestras de laboratorio, de físico química, de ciencias naturales, trabajando en metodología de taller. Renovar la muestra-museo que en el marco de los festejos por los 140 años de la Institución se hizo el año pasado. Coordinar distintas actividades y experiencias en los tres laboratorios de la escuela.
- Políticas de reingreso: Población no escolarizada: estrategias para el acceso a la secundaria: Trabajar de manera conjunta entendiendo y atendiendo la vulnerabilidad de nuestros estudiantes. Articular con el Ministerio de educación y con el Equipo Socioeducativo en particular, acciones para sostener en el tiempo la continuidad de los estudios de estos estudiantes. Releva datos dentro de la población escolar (la vicedirectoras lo hacen) para invitar a las/os alumnas/os que abandonaron a retomar

sus estudios. Capacitar al equipo docente y trabajar coordinadamente con otros actores (docentes, preceptores, tutores académicos facilitadores de la convivencia, equipo directivo) para lograr la permanencia de estas/os alumnas/os vulnerables.

Acompañar a los 60 estudiantes que este año tenemos en el plan Vuelvo a Estudiar, para que se encuentren realmente incluidos en la escuela y que vean materializada la finalización de su educación secundaria

- Uso de las TIC. Estrategias para la Inclusión del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Promover la capacitación de profesores. Crear estrategias creativas para utilizar las nets en las aulas. Utilizar la sala de informática que se armó en la escuela con acceso a wifi
- Ensamblés vocales instrumentales: Participar activamente en distintos talleres: Murga, banda musical de la escuela. Fomentar los diferentes lenguajes artísticos (visuales, plástica y teatro). Participar en Ferias de teatro organizadas por otras escuelas. Participar en la revista de la escuela.
- Educación, Deporte y Ciencia: Plantar árboles y plantines en el predio escolar y realizar la huerta comunitaria, fomentando el respeto hacia la naturaleza. Realizar muestras de producciones plásticas. Participar y competir en las Olimpíadas Santafesinas 2015. Participar en torneos intercolegiales. Planificar y realizar campamentos y salidas escolares (meses de septiembre y octubre).
- Estrategias de articulación del Nivel Secundario con el mundo del trabajo: Participación de los estudiantes en talleres extra escolares coordinados por psicólogas y trabajadoras sociales donde se abordó la problemática de la elección de la futura carrera. Coordinar charlas y visitas de distintos profesionales, aportando la visión real .del trabajo de sus profesiones.
- Escuela y comunidad-Jornadas institucionales Escuela, Familia y Comunidad. Otras acciones de vinculación escuela – comunidad, intersectorialidad: Idear y realizar la Maratón de lectura después del receso escolar, invitando a la familia a participar. Realizar Ruedas de Convivencia con padres y alumnos. Participar en distintos talleres (profesores y estudiantes). Invitar a los padres a participar en distintos talleres y jornadas que abordarán distintas temáticas: este año violencia de género, adicciones y ESI

- Educación Sexual Integral: profundización de estrategias de enseñanza y aprendizaje:
Fomentar espacios de discusión. Participar en Talleres. Integrar las distintas visiones interdisciplinarias. Abordar temáticas relacionadas con la violencia de género y planificación familiar. Participar activamente en las tres jornadas que se realizarán en el año donde se trabajará alrededor de tres ejes: la ESI, la cuestión de género y las adicciones.
- Educación y Memoria: promoción de acciones de enseñanza referidas al pasado reciente en el marco de las políticas de Educación y Memoria: Dar a conocer la amplia oferta de capacitación y participación con la que se cuenta (Historia reciente y género: hacia la construcción de propuestas pedagógicas en la escuela secundaria- Enseñar la Shoa entre el conocimiento, el recuerdo y una ética del cuidado del otro- Talleres sobre el Genocidio Armenio). Incentivar y facilitar la capacitación de los docentes. Impulsar a participar activamente a los estudiantes en todas las propuestas áulicas y de talleres que se ofrecen
- Prevención del uso indebido de drogas: promoción de acciones sobre la prevención del consumo de drogas ilegales y legales: Participar activamente en talleres.
Continuar el trabajo de los grupos “promotores de salud” para que capaciten a sus pares Involucrar al Centro de Estudiantes para facilitar el compromiso de los estudiantes. Capacitar a las/os alumnas/os y padres en distintos encuentros. Trabajar de manera integral esta temática (en distintas áreas y en las Ruedas de Convivencia). Participar activamente en la segunda jornada institucional, donde se trabajará la problemática de las adicciones.

Estas líneas de acción son creadas a modo de incorporar a la escuela, a las escuelas, un rol más activo del que acostumbran tener, procurando que los recursos lleguen de múltiples maneras a sus destinatarios, en nuestro caso adolescente y jóvenes de la escuela secundaria. Entre lo citado tomaremos las Tutorías Académicas entendidas como una estrategia diseñada para el “sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares” (PMI, 2015) la directora manifiesta que son

“un golazo, mi postura es, el chico tiene que entender que la tutoría académica es una herramienta que le va a permitir resolver ciertas dificultades y que tienen la suerte de

tenerla y que ellos tienen que decidir. No son obligatorias pero yo les digo que aprovechen, allí hay profesoras que les van a ayudar. Son abiertas,... para todos. En lo académico tenemos chicos que presentan dificultades, tenemos una tutora que es psicopedagoga y nos ayuda a resolver algunas cuestiones”(Entrevista N°4).

Por lo general estas tutorías en cuanto a las ayudas disciplinares se ofrecen en horarios fijos a contraturno en los espacios curriculares de Lengua, Matemática, Cs. Naturales, Cs. Sociales y Lenguas Extranjeras, durante todo el año como unas clases de apoyo, si se quiere, sin producir variaciones en la forma escuela. Entre las metas institucionales trazadas en esta dimensión se pretende

“que los estudiantes encuentren el apoyo necesario para sostener la calidad educativa y fomentar la aprobación de los distintos espacios curriculares (...) que los estudiantes con sobreedad encuentren en la escuela el lugar propicio y con soluciones para dar continuidad a sus estudios y coordinar esfuerzos y articular compromisos de acción de parte de todos los actores institucionales implicados en la implementación de proyectos planificados para lograr la acreditación de los estudiantes”. (PMI, 2015, p. 18-19)

Otra de las acciones, que se vinculan con estrategias de inclusión sociocomunitarias, la escuela se encuentra a escasas cuadras del Hospital Provincial, de una escuela primaria pública y de Dinad, que es una escuela especial; instituciones con las que se establece una red de trabajo en territorio. A la primera, nos cuenta la Directora, “derivamos estudiantes con problemas de adicciones, violencia o situaciones de estudiantes embarazadas”, con respecto a la segunda “acordamos con la directora de una escuela primaria ubicada a escasas cuadras la asistencia al comedor escolar de algunos estudiantes que vienen sin comer” y con la tercera Dinad “hemos comenzado la inclusión de cuatro jóvenes con síndrome de Down... dije esta es la posibilidad exacta para que estos chicos se integren a la vida adolescente, y cuando ingresaron iban por los pasillos mirando hacia abajo. Este es el segundo año que están cursando, cuando los veo son cuatro más del grupo, con currículos adaptadas por supuesto, con el acompañamiento de una profesora de educación especial y con docentes muy buena onda que están trabajando bárbaro”.

Entre otros equipos, continúa con el apoyo que cuentan desde el Socioeducativo para atender algunos casos puntuales que lo requieran, la intervención de escuela Hospitalaria y Domiciliaria con una estudiante que padeció lupus, y el con el Plan Vuelvo a Estudiar del Ministerio de Educación para el acceso de estudiantes que habían abandonado la escuela secundaria o nunca siquiera habían comenzado a cursarla.

El Taller de Percusión comienza en el año 2013 por la tarde como una experiencia piloto; es una de las formas para que los estudiantes se expresen. En el encuentro que pudimos mantener con el profesor nos cuenta que “este taller es una apuesta fuerte desde la dirección, un espacio por fuera del formato del aula... un espacio novedoso de mucho valor, un gesto positivo” y que los jóvenes que forman parte del taller

“participaron el año pasado en los actos por los 140 años de la escuela... imagínate...un momento de plena emotividad, lejos de la mecánica del ritual y la repetición y cerca de dejarse conmover por un acontecimiento... y tocamos cumbia... nos organizamos colectivamente... y además de los instrumentos de percusión incluimos a un estudiante que toca el teclado en su barrio, tiene una banda”.
(Entrevista N° 2)

También nos enuncia algo que nos pareció absolutamente importante de destacar aquí, y es que para él

“las herramientas que nos brinda la comunicación musical, son herramientas de emancipación constante... entonces... en cualquier institución ya sea familiar, en las instituciones cerradas por decirlo de alguna manera, son herramientas, las del lenguaje musical te permiten pensar y posicionarte desde otro lugar en el cual...los significados... no son los que son o los que hemos heredados sino que son los que cada uno va construyendo...estoy convencido de eso”. (Entrevista N° 2)

Para obtener instrumentos, el profesor nos cuenta que invitó a los jóvenes a participar de una propuesta que surge del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia “Ingenia”⁴¹ “les traje la propuesta, les interesó y completaron ellos en la web el proyecto y bueno lo ganamos... financiamos la compra de materiales. Los que

pudimos fuimos a buscar el cheque de \$17 500, en su vida habían visto tanto dinero. Nos encontramos en una casa de música y compramos además... ¡quisieron comprar un bajo! Y los dejé” (Entrevista N° 2).

Desde el equipo de gestión y a partir de las propuestas plasmadas en el PMI podemos advertir sobre un modelo institucional que apuesta a la inclusión, “se llama permanentemente a la familia invitando a cursar a no abandonar”... “uno intenta, hacer todos los esfuerzos pero no alcanza muchas veces, uno habla con los padres, nos ha pasado que nos dan números que no corresponden para que no los ubiquemos, mandamos cartas, vamos hasta la casa...a veces no alcanza llegamos tarde... los perdemos” (Entrevista N° 1), “en esta escuela siempre hay lugar para uno más, ser supervisora de esta escuela para mí... es una tranquilidad” (Entrevista N° 5)

⁴¹ El Gabinete Joven, a través de la Dirección Provincial de Políticas de Juventud (DPPJ) dependiente del Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe (MIyC), convoca a organizaciones, espacios de jóvenes dentro de organizaciones, grupos y/o colectivos de jóvenes -con o sin personería jurídica-, a la

presentación de proyectos para implementar y ejecutar ideas, actividades, iniciativas y propuestas juveniles. Los proyectos deben estar relacionados a los ejes y las líneas de acción del Plan Santa Fe Joven, a saber: ciudadanía y diálogo– emancipación y proyecto de vida bienestar joven. lenguajes culturales y líneas correspondientes.

Capítulo V Experiencias vividas

Y llegó- todo llega- el jueves, terrible día de su ingreso a la escuela. La mamá le remendó bien su saquito, que desgraciadamente no se criaba junto con él y le hizo una camisa nueva; su pantalón fue heredado de Idaco y llevaba alpargatas nuevas. Nunca había estado mejor puesto. Se lavó bien la cara con jabón y se refregó “las patas”. Tampoco había estado tan limpio.

Jorge Ábalos, “Shunko”

5.1- Todas las líneas vienen al ex Nacional

La Escuela Educación Secundaria Orientada N° 430 “Domingo Faustino Sarmiento” se presenta como una institución educativa establecida, como ya describimos, en un barrio céntrico de la ciudad desde sus propios inicios. Frente al parque Urquiza en las barrancas del Río Paraná, espacio rodeado en su mayoría por edificios, comercios, y lindante a él un instituto superior de formación docente. En líneas generales, quienes forman parte de ella la definen como una escuela pública que en otro momento ha tenido un alto nivel académico

que la diferenciaba de las demás. La nota que le da identidad hoy, son sus políticas alineadas en la filas de la inclusión de los jóvenes contraponiéndose de esta manera al mandato fundacional de la educación secundaria en la Argentina y al elitismo que se manifiesta en algunas escuelas secundarias donde sólo ingresan los que son considerados mejores alumnos. En la actualidad esta institución educativa posee una matrícula de 1000 estudiantes aproximadamente asisten “500 estudiantes en el turno mañana, 350 en el turno tarde y 150 en el turno vespertino”. La población que concurre, pertenece “en un alto porcentaje a sectores con bajos recursos económicos, y vienen de prácticamente todos los barrios de la ciudad”; que son numerosos “también los estudiantes incluidos que llegan de otras provincias y desde diferentes países (peruanos, brasileños y centroamericanos), hemos aprendido a hacer todo esto de las movilidades y análisis de planes para homologación de materias como historia, geografía. También ingresan los adolescentes y jóvenes repitentes de otras escuelas que no los reciben. Siempre nos llaman de la regional porque saben que nosotros los recibimos” (Entrevista N° 4).

En contraposición a lo que fue en otro momento, “la escuela en el barrio es catalogada como la de los drogones, delincuentes y choros. Es una escuela cosmopolita todas las líneas de colectivos vienen al ex Nacional, todos vienen acá porque en ningún lado los toman, la gente del barrio no nos quiere, no entienden, son chicos que traen las costumbres, la idiosincrasia de sus barrios”. (Entrevista N° 3)

Al observar el horario de ingreso del turno tarde, al mediodía, una gran cantidad de jóvenes se detienen entre la puerta de entrada y la esquina encontrándose uno a uno para conversar, encender o dar las últimas pitadas a un cigarrillo a la espera del timbre, reconocido objeto escolar oficial que relacionado con disciplina, y rutina es clave del ambiente escolar. Ningún transeúnte circula por la cuadra. El ingreso en el turno vespertino es distinto, los jóvenes asisten a la escuela luego quizás de largas jornadas laborales y llegan a las corridas. Estacionan motos, atan bicicletas o dejan motos y suben los escalones rápidamente, del otro lado de la puerta de vidrio pasadas las dieciocho horas los aguarda la vice directora para consultar los por qué de las tardanzas “siempre, siempre a la culpa la tiene el colectivo” (Entrevista N° 1).

En uno de los capítulos de su libro Territorios del terror y la otredad, Bartra (2013) rememora que, en una época en la que se encontraba realizando una investigación sobre el mito del

salvaje occidental, le parecía fascinante contemplar en Nueva York a varios ejemplares de esos mismos seres que estaba investigando a los que dio en llamar “primitivos modernos”, así:

“A finales del siglo XX se podía observar, en las calles de las grandes metrópolis de las sociedades más desarrolladas, la presencia de unos peculiares personajes que lucían atractivos tatuajes, cabellos con peinados coloridos y numerosos anillos colgando de perforaciones de los labios, nariz y orejas”. (p. 53)

En este contexto los peculiares personajes se asimilan a los cuerpos extraños descritos por Zygmunt Bauman (2012, p. 86), cuerpos que transitan el espacio público urbano atentando contra la seguridad individual:

“Un extraño, es por definición, un agente movido por intenciones que en el mejor de los casos pueden adivinarse, pero de las cuales nunca podemos estar seguros. En todas las ecuaciones que componemos cuando deliberamos sobre qué hacer y cómo comportarnos, el extraño es la variable desconocida. Un extraño, a fin de cuentas, es “extraño”: un ser bizarro y enigmático cuyas intenciones y reacciones podrían ser completamente distintas de las que tienen las personas que vemos todos los días (las comunes, las familiares). En

consecuencia, incluso cuando los extraños no se muestran agresivos ni demuestran o explicitan hostilidad, producen malestar en un nivel “subconsciente”: su sola presencia dificulta con creces la ya desalentadora tarea de predecir los efectos que tendrán nuestras acciones y sus posibilidades de éxito. No obstante a los habitantes de las ciudades les resulta muy difícil, sino imposible, eludir la condición de compartir el espacio con extraños y vivir en su proximidad (por regla inoportuna, poco grata).”

El trabajo de Norbert Elías acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, que hemos mencionado ya, nos permite comprender alguna de estas cuestiones en la tensión que se establece entre los “establecidos”, vecinos los residentes del área que rodea la escuela, y el desprecio hacia los extraños, los “forasteros”, representados por los recién llegados al barrio, estudiantes de la EESO N° 430. En este sentido Elías esboza que:

“un grupo establecido tiende a atribuir al grupo de forasteros en su conjunto las características “execrables” de la peor sección del grupo, estos es, de su minoría anómica. En contraste, la imagen de sí mismo tiene el grupo establecido tiende a ser modelada a partir de su sección más nómica o reglada, es decir, a partir de sus miembros más “modélicos” (...) Las condiciones en las que un grupo está en disposición de diafamar es otro, esto es, la sociodinámica de la estigmatización en función de los rasgos sociales y las tradiciones de los grupos afectados”. (p.4)

Para Bartra esta situación refleja “las fuerzas hegemónicas que representan la normalidad y la estabilidad enfrentadas a las mil caras de la otredad enigma del orden establecido”; este pasaje nos remite a pensar el espacio urbano como productor y soporte de un conjunto de relaciones sociales. Lefebvre realiza en sus reflexiones sobre el espacio público, en *El derecho a la ciudad*⁴², acerca del espacio urbano y la calle como espacio de “simultaneidad, encuentros, convergencia de comunicaciones e informaciones, conocimiento y

reconocimiento así como confrontación de diferencias (también ideológicas y políticas). Es el lugar de deseo, de desequilibrio permanente, momento de lo lúdico y de lo imprevisible”. (Lorea, 2013, p. 21). En lugar de aquellas categorías de la modernidad que representaban un sujeto colectivo homogéneo en gran formato, encubriendo las diferencias, nos encontramos ante categorías más abiertas, dinámicas, variadas y fluidas desplegándose en los espacios públicos constitutivos del mundo social actual.

Es bastante común que a las escuelas, tanto las de gestión pública oficiales o privadas, sean ponderadas de manera positiva o negativamente bajo el sello de estigmatizaciones, etiquetamientos que suelen establecerse como lo expresa Schoo (2014) en función de criterios tales como cuánto y cómo se enseña, las características sociales de quienes forman parte de ella, el estado del edificio escolar, su ubicación geográfica; incluso aparece también dentro de las simbolizaciones un ránking de escuelas que delinean determinadas identidades institucionales que se expresan en rótulos tales como: “escuela con prestigio”, “escuela

⁴² Este término fue acuñado en 1968 cuando el francés Henri Lefebvre escribió su libro *El derecho a la ciudad* tomando en cuenta el impacto negativo sufrido por las ciudades en los países de economía capitalista, con la conversión de la ciudad en una mercancía al servicio exclusivo de los intereses de la acumulación del capital.

demandada”, “escuela de villa”, “escuela para pobres”, entonces no es casual que desde hace un tiempo el colegio cuenta con el estigma de muchos, quienes la tildaron como “una escuela de repetidores”, “una escuela de drogonos, vagos y chorros”, “esta escuela tiene la fama de ser receptora de repitentes de toda la ciudad, entonces a todos los chicos que no aceptan en otras escuelas vienen acá” (Entrevista N° 4).

Podemos recordar, que en el año 2013 la comunidad educativa y el barrio se vieron consternados con la presencia en el lugar de la policía, cuando un alumno de 16 años ingresó al establecimiento portando un arma de fuego⁴³ en la mochila. Sobre el hecho hubo dos versiones, una sostenía que el chico habría llevado el arma para defenderse de grupos de distintos barrios que pelean a los alumnos de ese colegio en la puerta del establecimiento, y otra es la que dice que el chico mantenía desde hacía días una reyerta con un compañero de su curso, de 17 años. La directora en aquel momento expresaba a los medios de comunicación lo siguiente:

“El chico nunca alardeó con el arma ni amenazó a nadie. Pero se comentó que la tenía y llamamos a la policía. Estamos mal, porque trabajamos mucho con ellos en instancias de convivencia, con tutores y también con el gabinete psicopedagógico; la idea es que hablen de sus problemas y evitar todo tipo de violencia. Y así seguiremos: trabajando, el colegio es obligatorio para todos los chicos, y ellos, a pesar de ser repetidores, tienen derecho a seguir en la escuela” (Diario La Capital de Rosario, 6 de abril de 2013)

Para otros actores, esta es una escuela “inclusiva que se hace cargo de sus alumnos y sus problemáticas” (Entrevista N° 3).

⁴³ Anteriormente hablamos de los objetos escolares presentes en la institución, asimismo, en el mismo texto Daniel Brailovsky (2012) refiere los objetos escolares ilícitos como aquellos que se manifiestan prohibidos; con lo cual entendemos el arma de fuego dentro de los “objetos escolares ilícitos” que se inscriben en el registro de lo peligroso.

Una nota sobre la que queremos llamar la atención es en lo concerniente al comentario que al pasar nos relata nuestro informante clave y es sobre el uso de una chomba blanca con la identificación de la escuela, “más allá del uniforme, yo no los obligo pero me gusta identificarlos en la calle, si pagan una cuota voluntaria anual, se les regala una remera de la escuela y el cuaderno de comunicaciones” (Entrevista N° 4).

Es importante mencionar, un trabajo de hace algunos años ya, donde Inés Dussel (2003) estudia con detalle la emergencia de los guardapolvos blancos como una forma sustancial de igualdad homogeneizadora, combinada con el paradigma higienista del cual compartimos algunas características ya. Se creía que el delantal cubría las diferencias y la borraba.; además el color blanco “permitía una rápida vigilancia y control de la transgresión, de la suciedad y la desprolijidad, todos elementos que se connotaban negativamente en una institución escolar que valoraba por sobre todas las cosas la obediencia y la limpieza (cargadas de tintes morales y políticos)”.

No obstante, pese al intento igualador en el uso de las chombas con logos, las diferencias sociales siguen operando y hasta a veces en función de quien las porta visibilizando jerarquías e inclusiones. Asimismo, ser portador de un uniforme sea guardapolvo, remera, chomba, pantalón jogging azul para concurrir a la clase educación física... para muchas familias que no pueden adquirirlos termina siendo motivo de autoexclusión y abandono de la escuela secundaria.

Que todas las líneas del transporte lleguen al ex Nacional no garantiza que todos los adolescentes y jóvenes puedan tomarlas, algunos se acercan desde territorios caídos de la ciudad.

5.2- Que no estén en la calle

Una de las dimensiones de sustantiva consideración y que ha tomado relevancia en las sucesivas entrevistas que hemos formalizado, es la que se vincula estrechamente con la legislación educativa y las posibilidades que habilita para pensar la obligatoriedad como un rasgo disruptivo e inédito y la inclusión socioeducativa en los ya agotados formatos escolares que estructuraron a la escuela secundaria moderna, y son núcleo inalterable desde hace un siglo y medio.

La escuela que se está cartografiando, abrió sus puertas a todos aquellos jóvenes que quieren inscribirse. Esta apertura a nuevos sectores sociales históricamente no incluidos, no se da sin algunos apremios., esta apertura arriba junto a una compleja realidad social con todas sus exigencias, las que deben ser situadas, abordadas, repensadas, entramarlas y desnaturalizarlas; no admiten recetarios implícitos, “hay una realidad social muy compleja que supera todo buen intento de inserción”. (Entrevista N° 3).

Dubet, en un reciente trabajo propone “un principio de reconocimiento” que no es otra cosa que decir: “entrá y vemos”, “pasá y luego vemos” en este trabajo de recepción de los nuevos seres humanos, que estén todos, que haya comunidad que nadie quede afuera, este gentil gesto... “pasá y luego vemos” que nos dice acerca a un vivir juntos. Gesto que produce un valor cotidiano que “introduce un momento de humanidad en un mundo que carece tanto de ella” (Todorov, 2002), gesto que conlleva a la necesidad de preguntarnos y pensar entre todos los adultos ¿a qué los haríamos entrar?, ¿qué tendríamos para ofrecerles y evitar que estén en la calle?

Al analizar los discursos de los docentes entrevistados podríamos postular que en su mayoría sostienen las mismas posturas en relación a la obligatoriedad, en cuanto que ésta “implica que los jóvenes no estén en la calle”, “acá todos los días sino dejan”, “el que no viene a la escuela deja”, “que el tiempo ocioso se convierta en tiempo productivo”, “la obligatoriedad tiene que existir estructurada la escuela de otra manera; repiten tres o cuatro veces”, “vienen a la escuela a estar... vegetan”, “esta estructura es estática, rígida no sirve a los fines de alcanzar los objetivos con los chicos” (Entrevista N° 3). En correlación a estas posturas, la vice directora afirma que “la intención es buena pero estamos años luz...no lo estamos tomando como obligatorio, es sólo teoría” (Entrevista N°1).

Así, la Ley de Educación Nacional enuncia una serie de palabras que proponen y obligan, aunque no necesariamente impactan, y si lo hacen, impactan débilmente en la cotidianidad de las familias, los jóvenes, los docentes y las instituciones educativas, y a su vez es un enunciado que es leído de distintas maneras al interior de las mismas. Es ingenuo pensar que sólo el hecho de la existencia de una ley cambiará la realidad de los jóvenes que se encuentran al borde o fuera del sistema. Es obligación del Estado garantizar los recursos necesarios para que la inclusión educativa sea posible.

Es necesario crear condiciones a fin de sostener las trayectorias de los estudiantes, así lo sostiene Grecco (2011) “crear las condiciones implica mostrar posibilidades, destrabar procesos, atreverse a inventar alternativas, mover las dimensiones rígidas que obstaculizan el enseñar-aprender. Sólo una autoridad pedagógica abierta al alumno, sostenida en la escucha atenta a las singularidades, puede generar algo distinto”.

Pensar la inclusión educativa supone la generación de nuevas condiciones políticas, ofrecer ayudas que faciliten apropiación del conocimiento con Otros. Si bien se “se crearon escuelas porque ellas son necesarias, y también se asignaron horas cátedras a los profesores, urge el acrecentamiento de recursos humanos, aún faltan articular políticas públicas centrales con las provinciales. Debería haber 1 preceptor cada 8 alumnos, eso es lo que influye en la inclusión... que estén alojados, acompañados” (Entrevista N° 5); “la función de la escuela cambió. Se necesitan gabinetes⁴⁴ con acompañamiento real con cargos para especialistas (psicólogos- fonoaudiólogos- psicopedagogos...) permanentes, que conozca la cultura institucional para poder sostener las acciones. La complejidad del entorno se incluye también en la escuela” (Entrevista N° 3).

En ambos discursos, por un lado el de la supervisora y por otro la tutora facilitadora de la convivencia, podemos vislumbrar la coincidencia en no perder de vista a los estudiantes en situación, con sus circunstancias reales de vida; a los grupos, sus relaciones con la escuela y con la enseñanza, con el aprendizaje, la evaluación y con la vida escolar misma. Por otro lado la tutora facilitadora de la convivencia cuya formación es en psicología y su rol en la institución es de acompañamiento, nos expresaba que

“acá se tienen en cuenta otras cosas, la asistencia el trabajo en clases, el paso a paso más allá de la evaluación, la disposición que tienen el paso a paso que van teniendo, hay que evaluar las posibilidades. Eso es lo que me apasiona de esta escuela que sea

⁴⁴ La concepción de este dispositivo, los llamados tradicionalmente gabinetes, que supo haber o quizás siga habiendo en escuelas de gestión privada más que nada para atender diversas problemáticas psicosociales, hoy toma el concepto de “prácticas de la orientación educativa”. Rascovan, (2013) concibe estas prácticas como el conjunto de discursos y prácticas sostenidos por profesionales especializados, que promueve la interrogación de la dimensión conflictiva de las instituciones, al mismo tiempo que colabora en el desarrollo y cumplimiento de sus funciones específicas. (p. 189)

un lugar en donde pueden tener la palabra, que se los valore. Los primeros años son muy numerosos al comienzo, luego se desgranán. Hay muchos problemas sociales, familiares y uno se pregunta hasta donde es conveniente adentrarse. Uno destapa casos... ¿para hacer qué?, es necesario poder derivar, uno despliega sin saber dónde ir” (Entrevista N° 3).

Consideramos junto a Ma. Beatriz Grecco, reconsiderando lo mencionado en el marco teórico, que las intervenciones incluíbles en la escuela tendrían que:

- hacer lazo entre los sujetos, profesores y alumnos, profesores entre sí, alumnos entre sí, en tiempos “des-enlazados”, individualistas, donde se mira a menudo a los sujetos, pero no se los ayuda a ponerse en relación, a potenciar lo que saben, lo que tienen, lo transitado hasta el momento;
- ofrecer un sentido del estar con otros en la escuela, tanto para profesores como para alumnos, lo cual supone construirlo, en tiempos en que la escuela no está significada como en otros tiempos, como plataforma de partida segura hacia un futuro mejor;
- generar una política de reconocimiento o política del quién de cada uno de los sujetos que están en la escuela en tiempos de desconocimientos de los sujetos ellos suponen un trabajo de reconocimiento del otro que no implica fijarlo en una identidad inmóvil por el contrario supone abrir canales de transformación. Reconocer al otro es hacer saber que tiene un lugar en la escuela donde ensayar, alcanzar logros ser mirado y mirar a otros. (p. 6)

Podríamos decir que frente a estos tres ejes: hacer lazos entre los sujetos, ofrecer sentidos del estar con otros y generar políticas de reconocimiento son cardinales a la hora de invitar, recibir, alojar, hospedar, convivir, incluir para que no sigan quedando a la intemperie las nuevas generaciones, invitarlas a formar parte de una historia, y el sentirse con- parte, el ser reconocidos exige el entre todos en la escuela.

En correlación a esta postura, la profesora de lengua y literatura del turno vespertino nos relataba: “...están cómodos, no quieren irse más porque se sienten contenidos, viven realidades muy adversas. Acá tienen un nombre propio no idiota o imbécil” (Entrevista N°

3). Así como planteábamos en el título precedente, paradójicamente⁴⁵, quizás este sea el lugar donde quitar las etiquetas y abrir a posibles filiaciones, otras inscripciones simbólicas para estos adolescentes y jóvenes que necesitan de adultos que ofrezcan otra realidad disímil de aquella violencia desubjetivante. Tener un nombre, que los nombren, ser alguien, ocupar un lugar, ser alojarlos, invitarlos a inventar nuevos concepto, crear otros lazos sociales, de comunidad, invitarlos a vivir una realidad incomparable a la de “una madre maniaca depresiva y un padre detenido por narcotráfico”, “padres que no vienen a buscar la libreta para saber cómo les va en la escuela”, “los llamás y nunca vienen”, “y por ahí la familia viene y te dice yo ya no sé qué hacer y te delegan todo el rol familiar , y esto de la obligatoriedad y bueno pasamos a la obligatoriedad , si pero cómo hacemos si no hay acompañamiento desde la familia ... yo no tengo un poder de policía para decirles vos tenés que venir todos los días”, “la familia no se ocupa” (Entrevista N° 1).

Entonces al decir de Graciela Frigerio⁴⁶ (2005) “los pibes en la escuela tienen la posibilidad de no ser ninguneados, encuentran la posibilidad de un rato, de un tiempo, de un momento donde dejan de ser nadie para pasar a ser alguien”. Aichhon (2006) refiere los jóvenes desamparados, como “sujetos que no han contado con el cuidado, con la preocupación del Otro en su función de adulto. De ahí el estado de abandono en el que se halla. No es algo que haga el sujeto sino que se trata de los efectos que la acción del Otro tiene sobre él por eso se halla en situación de desamparo”. Para los jóvenes que viven en condiciones de

vulnerabilidad y exclusión social la construcción de identidad parece ser un proceso penoso y complicado si son señalados o estigmatizados a partir del lugar en el que nacen y construyen su identidad a partir de procesos de negativización.

Podemos pensar la importancia del ámbito educativo, de las representaciones de los adultos con respecto a los jóvenes de las miradas, de los nombres, de los vínculos y de la escuela como oferta identitaria, de referentes fuera de la familia, y los estereotipos comienzan a circular: “padres abandonicos”, “desinteresados”, “indiferencia” “los padres cómplices de los

⁴⁵ Decimos paradójicamente porque no sólo la sociedad etiqueta, también en muchos casos las escuelas se constituyen lugares de etiquetamientos.

⁴⁶ Conferencia pronunciada en el “Congreso Educativo” organizado por AMSAFÉ en la ciudad Santa Fe. Julio de 2005.

hijos”, “muchos vienen obligados por los padres para cobrar los subsidios” (Entrevista N° 3). Nos encontramos ante una creciente desresponsabilización por la escolaridad de sus hijos. Adultos que dejan de ser referentes por múltiples motivos otorgando rápida autonomía a sus hijos estén o no en condiciones de asumirla. Esto repercute en un aumento de tareas para las escuelas y es un motivo de conflicto latente y malestar continuo en la alianza familia- escuela. Tomamos de la compilación realizada por Emilio Tenti Fanfani y Alejandro Grimson (2015) alguna de las frases hechas y dichas a lo largo de la historia de la educación argentina una que tiene que ver con que “algunos docentes añoran un tipo de familia “tradicional”, que implica un papá, una mamá e hijos conviviendo bajo un mismo techo , el papá trabajando fuera de la casa y la mamá dedicándose al cuidado del hogar (...) aunque no ha desaparecido del todo este tipo de familia es minoritario”, y agrega que algunos estudios sobre el tema dan cuenta de “las demandas que la de las familias hacia la escuela y las acusaciones de inacción, apatía o permisividad que los padres arrojan con frecuencia sobre los docentes, son sentidas por estos como sobreexigencias que los acusa de no hacer y les demanda que hagan precisamente eso que las familias no pueden o no están en condiciones de hacer” (p.61). En estos entornos de extrema vulnerabilidad, de carencias de presencias estables, alguien debe alojar al sujeto de la cultura si queremos un corte en la repetición de cadenas de generación de excluidos. Se trata de un accionar que cuestione los inevitables, que presume siempre un pensar, un decir, un hacer que descrea de lo inapelable (Frigerio, 2005), involucrarse en un vínculo que cuestiona destinos inevitables y proponga otros pasajes de modo de abrir verdaderas oportunidades para los alumnos que encuentran en la escuela un espacio que ofrece más que la repetición de rutinas. Una ocasión de hacer con Otros en el marco de las interacciones, “una oportunidad subjetivante, una oportunidad de enlazar a partir de nuevos lazos sociales” (Szyber, 2009).

Habitar la escuela será, entonces, convertirla en un espacio de amparo, protección y seguridad a partir de un trabajo pedagógico que la convierte en comunidad. Se trata, por lo tanto, de no reducir la inclusión educativa a la matrícula ni a la asistencia de los docentes y de pensar, desde el equipo directivo, el papel de cada uno en esa trama, sabiendo que una de las tareas fundamentales será hacer lugar para la permanencia ya que “es un error pensar que la inclusión es únicamente una cuestión de acceso” (Terigi, 2015)

5.3- Nadie me preguntó si estoy de acuerdo

Generalmente podíamos escuchar de boca de los docentes expresiones tales como: “a mí nadie me preparó para esto” o “yo no sé qué hacer, no tengo la varita mágica” denotando cierta resignación; para nuestro asombro, durante la estadía en la institución, y ante la posibilidad de una entrevista, nos encontramos con una docente que en el transcurso de la misma manifestaba “a mí nadie me preguntó si estoy de acuerdo”, ante la consulta sobre la obligatoriedad y la inclusión educativa, a lo que otra docente nos decía

“(…) como toda novedad trae un cimbronazo, esto de la inclusión es todo un tema... porque ¿cómo lo incluís? Y bueno pobre le descontamos las faltas, si no puede venir le preparamos un trabajo... ¿desde el facilismo? Es desde lo teórico y no todos los profesores son iguales y toman las cosas de la misma manera. Por otro lado si nos acartonamos estamos fritos” (Entrevista N° 3).

La ampliación en la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir del 2006 ya no es la misma, irrumpe para los docentes como un acontecimiento, al respecto Cerletti (2008, p. 61) entiende que “el acontecimiento es la novedad que quiebra con la monotonía de los saberes instituidos, de lo esperable o lo predecible”, en este caso generando una tensión entre el “estado de normalidad”, que son los que sostienen las condiciones de estabilidad y continuidad de los procesos educativos” (p. 51), y un estado en lo que Badiou va a llamar de “singularidad a esta posibilidad que constituye la excepcionalidad sobre la que factible que ocurra algo diferente de lo normal” (p. 53). Creemos que atender a la singularidad es un escenario posible cuando, como decíamos anteriormente, varias condiciones se fusionan, fundamentalmente cuando un equipo docente se anima al encuentro con lo desconocido, con lo que concibe pregunta y eso supone sostener tiempos de incertidumbres, a mirar con detenimiento, probar, ajustar como lo haría un artífice en su oficio, en forma artesanal y constante. Se trata de crear las mejores condiciones para alojar al Otro, sosteniendo un colectivo lo suficientemente amplio como para que el todo se construya aceptando las partes. Hannah Arendt, citada por Laurence Cornu (2010, p.15) afirma que nadie está obligado a convertirse en educador, pero esta situación implica responsabilidad. Tomamos los aportes de Giacaglia (2008) quien refiere a la categoría responsabilidad en alusión al hecho de que:

“ser responsable no es otra cosa que responder al llamado del Otro (otros hombres, otras culturas, otro tiempo) y, también, al llamado del otro que me habita (...) una decisión responsable debe reinventarse cada día en cada libre y nueva elección, y en tanto nunca puede predicarse como forma universal, es siempre acontecimiento, es decir singular. Responsabilidad entonces es responder siempre a la solicitud del otro, unirme al otro y también al llamado de alteridad que me habita”.

Al hablar de responsabilidad necesariamente volvemos a la idea de hospitalidad trabajada por Derrida y que nosotros consideráramos a comienzos de este trabajo, aquí adicionamos la existencia de dos tipos de hospitalidad: la hospitalidad incondicional, abierta a cualquiera que sea esperado ni esté invitado, a cualquier Otro extraño, no identificable, imprevisible. Así pensada la hospitalidad implica peligros, no está asegurada ni garantizada. Esta hospitalidad no tiene status político ni político, pero sin esta hospitalidad no se podría pensar la hospitalidad condicional. La idea de Otro diferente que entra en nuestra vida sin haber sido invitado es condición de lo jurídico y lo político.

“(...) lo que veo del ser docente hoy es que algunos ofrecen cierta resistencia y estamos trabajando en eso, en escucharlos, pero si no le ponemos una cuota de amorosidad a nuestra tarea, estamos fritos, entender que trabajamos con sujetos y que como formadores tenemos una responsabilidad” (Entrevista N° 7).

La responsabilidad y la hospitalidad nos retan al encuentro con el Otro, nos enfrentan a la necesidad de responder al Otro siempre impensado; y en este horizonte no podemos pensar la amistad como simetría, igualdad o reciprocidad, sino desde la idea de proximidad y distancia, amor –odio. Derrida reconduce el problema de la amistad como una cuestión de lo político. En este encuentro con Otro/Otros se enlazan con la tolerancia como una virtud de la convivencia, te doy un lugar en mi tierra, en mi casa siempre y cuando aceptes las reglas que impongo, mi lengua, mis tradiciones, o puedo también tolerarte aceptando las diferencias, discriminándote.

Pues bien, partimos de entender que las prácticas pedagógicas como prácticas políticas y que responden tanto a supuestos epistemológicos como a representaciones epocales producidas en situación, y que es justamente en el encuentro con el Otro donde la educación acontece.

En este sentido, alterar los contextos instituidos, interpelar las prácticas, historiarlas, comprender los fundamentos que las construyeron y las sostienen permite la emergencia de nuevos significados. En sus discursos, los docentes se nos presentaron profundamente identificados con el sistema escolar tradicional donde conviven con mayor presencia lo tradicional y lo moderno. Muchos de ellos intentan continuar cumpliendo su función tal como la han entendido tradicionalmente, desde su formación inicial. Para algunos “la obligatoriedad tiene que existir pero estructurada de otra manera”, “al que le cuesta lo siento cerca mío en el escritorio”, “estudian cada vez menos, los pongo a estudiar acá sino de dónde saco la nota”, “no puedo exponer como antes más de 10 minutos, no atienden” “hay mucha irregularidad en la asistencia, no hay continuidad, no aprenden (...) a veces se vuelve muy desprolijo”, “los compañeros se quejan de que otros vienen poco a clase, del que ingresa en cualquier momento del año” “(...) eso de insertarse en cualquier momento del año... no es justo para el docente que viene desarrollando contenidos... lo tengo que mandar a las tutorías que fotocopie una carpeta completa que vaya a las tutorías académicas previamente y luego puede insertarse sino no entiende nada”, “(...) es muy difícil” (Entrevista N°3).

Al decir de estos fragmentos discursivos, los habitantes de la escuela registran un clima de anomia que dificulta la producción de algún tipo de ordenamiento compartido, entendiendo que las políticas públicas suceden en la escuela alterando su ritmo, y en esta llegada queda aún poder analizar y reflexionar cómo se piensa la institucionalización de las mismas, cómo apropiarlas para mejor intervenir en la realidad y hacer que la materialidad de la norma no quede atrapada en las palabras. Relatos como los anteriores son recurrentes en las entrevistas, se reclama un mayor control y organización sobre la vida escolar. Desde estas experiencias enunciadas, leemos a Flavia Terigi (2015) cuando plantea la necesidad de

“hacer foco en las condiciones en las que se produce la escolaridad secundaria, en particular en las cuestiones vinculadas con el régimen académico, la cursada, las materias en bloque, la asistencia día a día. En síntesis en la imposibilidad de definir trayectos más adecuados a las circunstancias de los estudiantes”

Objetivo ambicioso para una institución que desde siempre ha tendido a clasificar vidas por medio de categorías rígidas orientadas a la exclusión de lo diferentes, de lo que porta las

marcas; hoy los docentes se sienten interpelados persistentemente por estudiantes que marcan la necesidad de reflexionar sobre las formas que mejor permitan alojar la singularidad y abordar el todo que conforma cada grupo clase. A partir de los encuentros en las Jornadas Institucionales desde el 2013 dispuestas por el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, que en esta provincia toma el nombre de Escuela Abierta⁴⁷, los actores institucionales encuentran en este dispositivo un lugar de para poder plantear dificultades, socializar experiencias que acontecen en el quehacer áulico enmarcadas especialmente en la inclusión educativa, porque el lugar de lo común como posible se vuelve sumamente dificultoso:

“(…) los docentes de a poco están tomando conciencia, por suerte en las jornadas de Escuela Abierta se pudo trabajar mejor... ya paso el momento de la queja, la catarsis, por supuesto siempre las aguas están divididas, siempre hay rebeldes (sonrisas), pero de a poco van comprendiendo que no se trata de aprobar a todos... inclusión, obligatoriedad y aprobación... no se trata que porque tengo que incluir a todos tengo que aprobar a todos, porque tenemos que incluir con calidad educativa” (Entrevista N° 4).

“(…) Escuela Abierta dio un espacio para dialogar” (Entrevista N° 3).

Subyace entonces una atmósfera de agobio docente, de conmoción ante la sobreexigencia de tareas, pareciera que la escuela se reedita como en los 90' como una “caja de resonancia de los social, lo educativo sigzagea entre el enseñar y el asistencialismo” (Antelo, 2005); pero esta atmósfera no envuelve sólo a los docentes sino también a los estudiantes que más de una

⁴⁷ Escuela Abierta es un programa de formación docente permanente vinculado a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años, buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo. Este programa es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas. Escuela Abierta recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Escuela como institución social, Inclusión socio-educativa y Calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación. (Subportal de Educación- Ministerio de Educación Santa Fe)

vez sufren problemas y no saben cómo acomodarse. El malestar es propio del acto educativo. Se lo puede atender o ignorar pero éste se expresa de distintas maneras. La tensión central del malestar hoy parece ser el *para todos* que se anuncia como sentido actual de la escuela secundaria, y el *uno por uno* que la práctica cotidiana reclama cada vez con mayor ahínco; pero este alojar uno por uno se percibe en el decreciente nivel académico, la calidad institucional.

Por todo lo que venimos desarrollando, entendemos a la calidad educativa como construcción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los estudiantes. Hoy hablar de la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos permanezcan en la escuela, y aprendan.

Una cuestión no menor, con la que queremos ir concluyendo el trabajo, es sobre la formación inicial de los profesores, es imprescindible una formación que abrace las modalidades a través de las distintas líneas de acción trabajadas desde las nociones reales de estudiantes que conforman a diario las escenas escolares de este siglo. Los Institutos de Formación Docente siguen formando para la vieja representación de la tarea docente. Eso sí, luego la responsabilidad, el compromiso, la toma de posición dependerá de cada actor.

Michel Serres (2012) en su libro Pulgarcita nos alerta que “el aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa, aun cuando no se sabe construir nada más...” (p. 52).

Capítulo VI Algunas anotaciones...para seguir pensando

Que la organización escolar como tal merece revisiones profundas, no es nada nuevo. Pero más allá de los formatos, (...) contamos con espacios escolares que significan para niños y jóvenes el lugar de lo posible, aquel que aún cuenta con la potencia para quebrar un destino casi innombrable (...).

Sandra Nicastro,

El propósito general de este trabajo ha sido analizar los efectos que producen en algunos actores institucionales, las políticas públicas de inclusión socioeducativa a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, que instala la Ley de Educación Nacional N° 26 206/06. Este objetivo general se desagregó en objetivos específicos y en una serie de interrogantes que se abordaron en los capítulos centrales del este escrito. Entre ellos nos preguntamos: Que

la escuela secundaria se establezca como obligatoria a partir de la Ley N° 26 206/06 ¿implica la inclusión de todos los jóvenes que abandonan? ¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o trae consigo una disminución de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Quién es reconocido como estudiante en la escuela? ¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales? ¿Cómo entendemos ser docente en el marco de la inclusión socioeducativa? ¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene? ¿Qué sostiene la inclusión? ¿Qué no sostiene?

Para colaborar en la búsqueda de respuestas hemos abordado un marco de referencia teórico, cuyos aportes conceptuales fueron en torno a categorías como educación secundaria, la política, lo político y la inclusión.

Vimos que en diciembre de 2006 se construye un consenso de inclusión de sectores sociales a la educación secundaria y que con la obligatoriedad instalada en este nivel se interpela su histórico mandato de origen excluyente. Núcleo duro invariante a pesar de las reformas a lo largo de estos años que han intentado instalar una lógica inclusiva.

El hilo conductor que teje este análisis tiene que ver con el lugar que le asignamos a la escuela como organización, como el lugar donde se urden las trayectorias de los estudiantes día a día, y que tanto el Estado como los actores institucionales deben ser los garantes de estas trayectorias.

El acto político de educar supone siempre un encuentro entre generaciones. Encuentro no siempre fácil, las juventudes se ven como desvíos y sus conductas escapan de lo que históricamente se construyó como el estudiante ideal. El análisis realizado de los testimonios obtenidos indica que la mayor dificultad no se aloja en el ingreso de los jóvenes sino en la permanencia; pensar la relación entre abandono, repitencia, asistencias y trayectoria hacen alusión a las características de desinterés los estudiantes expresados en términos como no vienen, asistencias interrumpidas, no estudian, vegetan o vienen a hacer nada, y en sus familias que no asisten a. las entrevistas, no los acompañan, no buscan las libretas. Dubet y Martucelli (1998) señalan que cuando las familias son percibidas como quienes renuncian a su responsabilidad respecto de los hijos más de uno queda en riesgo; los estudiantes porque las familias los abandona, los docentes porque deben ocuparse de cuestiones que no entienden como parte de su rol, y las familias porque pasan a ocupar un lugar de difícil retorno. Esta

situación provoca en los docentes enojo y pesadumbre porque se les presenta como una problemática acuciante en la cotidianidad escolar. Se instala como una especie de encerrona (Ulloa, 1995) donde los docentes y los estudiantes quedan atrapados.

Pensar en la presencialidad, la asistencia cotidiana como condicionante de alto impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes, como garantía del cumplimiento de la obligatoriedad y la inclusión es el factor común de los discursos docentes quienes no están dispuestos aún a cambiar las reglas del juego.

Pensar las políticas públicas en clave de inclusión socioeducativa no es suficiente si no se modifican otros modos de asumir la vida institucional internalizada. Cambios que no dudamos conmociona lo instituido históricamente produciendo efectos al nivel de las estructuras, y también a la interioridad los distintos actores ya que las transformaciones calan profundo y hurgan aspectos sustantivos de la cultura institucional provocando fuertes cuestionamientos a lo instituido.

Hemos llegado hasta aquí con la intención de seguir pensando en la responsabilidad política de cada uno de los distintos actores institucionales, en el estamento que le corresponde y, simultáneamente, formando parte de un colectivo docente. Alojar la diferencia, para ello, es necesario poder reconocerla, y en este reconocimiento poder ejercer la autoridad para alojarla y así darle al sujeto el lugar en el que pueda expresarse y ser escuchado facilitándole que puedan encontrar su lugar desde la particularidad. La escuela en tanto espacio de oportunidades necesita revisar las condiciones de aprendizaje en los formatos escolares que producen obstáculo y explorar los agujeros para reinventarse.

Cada noche cuando me acuesto pienso que quiero una vida mejor
(Joven judicializado e incluido en una escuela de la provincia de Santa Fe)

Bibliografía

Lo decisivo no es la prosecución de conocimiento a conocimiento, sino el salto en cada uno de ellos. El salto es la marca imperceptible de autenticidad que los distingue de las mercancías en serie elaboradas por el patrón.
Walter Benjamin

Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales.

Buenos Aires. Hydra

Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. Cadernos de História da Educação.

Ayuso, Ma. L. (2012). ¿Qué cuentan nuestros muros? Una invitación para recorrer las escuelas leyendo sus memorias. Buenos Aires: Fundación OSDE.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps). (2013). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.

Bartra, R. (2013). Territorios del terror y la otredad. México: Fondo de Cultura Económica.

Carvalho, E. y Colorvini, J. (2002). Colegio Nacional de Rosario. Orígenes, fundación y primeros tiempos. Crónica documentada. Asociación ex alumnos Colegio Nacional N° 1. Rosario

Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social- 4ta. Reimpresión, 2006. Buenos Aires: Paidós

_____ (2010). El ascenso de la incertidumbre. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo.

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Castel, R. y Duvoux, N. (El porvenir de la solidaridad. Nueva Visión. Buenos Aires

De Alba, A., (2009) Currículum- Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Plaza y Valdés

Denzin, J. (1999). Introducción al estudio de caso en educación; Grupo L.A.C.E. HUM 109; Universidad de Barcelona.

Derrida, J. (2008) La hospitalidad. 3era. Ed. Buenos Aires: La Flor.

Duschatzky S. y Corea, C. (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1997); Le constitución de una hegemonía, en Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863- 1920). Buenos Aires: FLACSO- UBA.

Elías, E. (2003). Ensayos acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, Reis, vol. 104, N° 3, págs. 219-251.

Espinoza, L. (2005) Arquitectura escolar y estado moderno. Santa Fe 1900- 1943. Santa Fe: UNL.

- Frigerio, G. (2002) *Educación: Rasgos filosóficos para la identidad*. Buenos Aires. Santillana.
- _____ (2005) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- _____ (2005) *Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en educación*.
- _____ (2014) *Hacer lugar*. Barcelona 2014
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps). (2005) *Educación ese acto político*. Buenos Aires: Del estante
- Gentili, P. (2012) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). *La Escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad*. En: Cuadernos del CEDES Vol. 31 (84), Brasil: UNICAMP.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En C. Skliar J. Larrosa (comps). *Experiencia y alteridad en educación (1ª ed.)*. Rosario: Homo Sapiens
- Lefebvre, H. (2003). *La producción del espacio*. España: Gracel Asociados
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.
- Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascaovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós
- Oszlak, O., (1990); *La formación del estado argentino*; Buenos Aires: de Belgrano
- Pérez Serrano, G (1994); *Investigación cualitativa: retos e Interrogante; Métodos*; Madrid
- Pinkasz, D. (2010) *El modelo curricular y la masificación de la escuela media en Argentina Clase 7. En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina
- Puiggrós, A., (1996); *La organización del sistema educativo nacional; en Que pasó en la Educación* Buenos Aires: Kapelusz
- Ranciére, J. (2006) *Política., policía democracia*. Santiago LOM ediciones _____
- (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires El Zorzal.
- Repetto, F, (2001), *Transferencia Educativa hacia las provincias en los años 90': Un estudio comparado*. Buenos Aires: Elaborado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia.
- Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014) *La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. Foro de Educación, s/r.*

- Southwel, M. (2011) La educación secundaria argentina. Notas sobre la historia de un formato en variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- Taylor, S y Bogdan, R (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados; Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F., (2010) Cronologías de aprendizajes: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. Santa Rosa- La Pampa.
- Tiramonti, G. (dir.), (2011) Variaciones sobre la forma de lo escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- Vasilachis de Gialdino, I; (2006) La investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Viñar, Marcelo (2009) Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Uruguay: Trilce.

Documentos

- Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina (2008)
Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- Documento de la Diniece (2009) Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria.
Serie: La educación en debate. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

Normativas

- Ley de Educación Nacional N°26. 206. Documento de Normativas del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” N°1. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución CFE 84/09. Documento de Normativas del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” N°2. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución CFE N° 93/09. Documento de Normativas del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” N°2. Ministerio de Educación de la Nación.

Obras literarias

- Arébalos, J. (1978) Shunko. Buenos Aires: Losada
- Cané, M (1993) Juvenilia. Memorias de un estudiante. Buenos Aires: Sopena

Anexos

Anexo I: Guía de Observación Institucional

Nombre de la Escuela y Número:

Dirección:

Localidad:

Nivel-Orientación:

1)- Lo institucional y lo socio-comunitario.

Ubicación geográfica de la Institución- Nombre del barrio en el que está inserta la escuela

Calles de tierra o pavimentadas-Transportes-Hospitales, centros de salud- Seccionales de policía- Nivel socio- económico general

2)- Infraestructura y equipamiento de la Institución:

Cantidad de aulas-Patios-Biblioteca-Salón de actos-Gimnasio-Secretaría- Sala de maestros

Sala de computación- Comedor- Sanitarios-Otros-Estado general del mismo

3)- Recursos didácticos:

TV- video-Computadoras- Equipos de música- Mapoteca- Juegos- Láminas- Otros

3)- Servicios que presta la escuela: Copa de

leche- Comedor-Talleres-Otros

4)-Organismos internos:

Asociación cooperadora- Club de madres- Otros

5)- Relaciones con la comunidad:

Proyectos- Otros- No participa

6)- Ingreso y egreso de los alumnos a la escuela:

Cómo llegan a la escuela-Cómo los despiden o reciben-Llegan y se van a horario-Hay escenas de violencia -Hay casos de Necesidades Educativas Especiales

7)- En los recreos:

Actividades que realizan los alumnos- Relación entre mujeres y varones- Cómo se organizan-
Quién los supervisa- Otros datos

Anexo II: Entrevista N°1 Vice directora

turno vespertino

Bloque I: Aspectos personales.

- 1)- ¿Cuál es su formación académica?
- 2)- ¿Cuál fue su recorrido en el sistema educativo?
- 3)- ¿Qué siente que cambió desde su inicio como docente a hoy?
- 4)- ¿Desde cuándo es vice directora de esta institución?
- 5)- ¿Cómo definiría su rol en esta institución?
- 6)- ¿Siente que su trabajo tiene reconocimiento social? ¿Por qué?
- 7)- ¿Cuáles son los problemas con los cuales se enfrenta?
- 8)- ¿Qué posibles soluciones ve a dichos problemas?
- 9)- ¿Qué significa para usted esta institución?
- 10)- ¿Cuál es para usted la función y los fines de la educación hoy?

Bloque II: Acerca de la legislación educativa y las posibilidades que habilita.

Según la LEN, Cap. IV, Art. 29: “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”

- 11)- ¿Cuál es la procedencia de los estudiantes en general?
- 13)- ¿Cómo caracterizaría al grupo de estudiantes que asiste?
- 14)- ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan? ¿Cuál es el acompañamiento institucional que se les brinda?
- 15)- Entre los estudiantes, ¿hay casos que requieran ayuda especial? ¿Cuál? ¿Cómo son acompañados en su escolarización?
- 16)- ¿Cuáles son los vínculos que se establecen con las familias?
- 17)- Que la escuela secundaria se establezca como obligatoria, ¿implica la inclusión de todos los jóvenes que abandonan?

18)- ¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o trae consigo una disminución de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?

29)- ¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales?

20)- ¿Qué sucede con un joven que no puede sostener la obligatoriedad escolar?

21)- ¿Cómo se entiende ser docente y ser estudiante en el marco de la obligatoriedad?

22)- ¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene?

Bloque III: Dimensión Institucional

24)-¿Cómo definiría el rol del Estado Nacional y provincial en cuanto a las políticas públicas que se están implementando en educación a partir de la obligatoriedad?

25)-Es posible construir un proyecto educativo en clave de inclusión socioeducativa, en una escuela que como esta, con una política institucional de inclusión, en el marco de un sistema educativo donde la evaluación y la repitencia continúan siendo núcleos duros, despliegue caminos y experiencias que interpelen esos mismos núcleos? De ser posible, ¿qué desafíos presentan?, ¿qué caminos posibles recorrer? ¿Qué se tensiona al interior de la escuela?

26)- ¿Cómo perciben los diferentes actores del sistema educativo estos nuevos procesos sociales y políticos que atraviesan la vida escolar?

27)- ¿Qué valoraciones presentan respecto de la inclusión, la obligatoriedad y las diferentes medidas de política pública a nivel curricular y del régimen académico?

28)- ¿Los adolescentes son percibidos como sujetos de derecho, o se perpetúan dinámicas estigmatizadoras vinculadas con la tutela, la disvalía o la peligrosidad?

29)- En las reuniones plenarias ¿se aborda esta temática?

27)- La dirección, ¿cómo actúa ante esta temática apoya, ayuda, orienta, aporta materiales....?

28)- ¿Cuáles son los factores que a su entender obstaculizan el cumplimiento de la obligatoriedad? ¿Y los factores que lo favorecen?

Anexo III: Entrevista N°2

Profesor. Taller de Percusión

Datos del entrevistado Formación:

Asignatura:

Sexo:

Edad:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la institución: **Bloque I:**

Propuesta pedagógica 1-¿Por qué surge

la idea?

2-¿Cómo se implementa el taller?

3-¿Quiénes asisten al taller, en qué horario?

4-¿Los jóvenes a través de la asistencia al taller de percusión despiertan el deseo de estar en la escuela?

5- ¿Qué lugar ocupar la expresión artística en esta institución?

Anexo IV: Entrevista N° 3

Docentes: Lengua y Literatura- Física- Biología- Tutora Facilitadora de la Convivencia

Datos del entrevistado:

Formación:

Asignatura:

Sexo:

Edad:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la institución:

Bloque I: Aspectos personales.

1)- ¿Cuál es su formación académica?

2)- ¿Cuál fue su recorrido en el sistema educativo?

3)- ¿Qué siente que cambió desde su inicio como docente a hoy?

- 4)- ¿Cómo definiría su rol en esta institución?
- 5)- ¿Siente que su trabajo tiene reconocimiento social? ¿Por qué?
- 6)- ¿Cuáles son los problemas con los cuales se enfrenta?
- 7)- ¿Qué posibles soluciones ve a dichos problemas?
- 8)- ¿Qué significa para usted esta institución?
- 9)- ¿Cuál es para usted la función y los fines de la educación hoy?

Bloque II: Acerca de la legislación educativa y las posibilidades que habilita.

Según la LEN, Cap. IV, Art. 29: “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”

- 10)- ¿Cómo caracterizaría a los grupos con lo que trabaja?
- 11)- Entre los estudiantes, ¿hay casos que requieran ayuda especial? ¿Cuál? ¿Cómo son acompañados en su escolarización?
- 12)-¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales?
- 13)-¿Qué sucede con un joven que no puede sostener la obligatoriedad escolar?
- 14)-¿Cómo se entiende ser docente y ser estudiante en el marco de la obligatoriedad?
- 15)-¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene?

Bloque III: Propuestas Pedagógicas.

- 16)- Cuando elabora sus unidades y planificaciones diarias, ¿Qué aspectos tiene en cuenta? (percepciones en torno a las trayectorias escolares, el curriculum, estrategias, recursos materiales...).
- 17)-El lugar del docente ¿cambia respecto del espacio tradicional?
- 21)-¿Trabaja en con otros docentes?
- 22)- ¿Qué aspectos considera obstaculizan su tarea diaria.
- 22)- ¿Recuerda alguna situación pedagógica en particular?
- 23)-¿Cuál es la actitud de los alumnos ante la escuela secundaria?

24)- ¿Cuáles son los factores que a su entender obstaculizan el cumplimiento de la obligatoriedad? ¿Y los factores que lo favorecen?

Anexo V: Entrevista N° 4

Directora Reorganizadora

Bloque I: Aspectos personales.

- 1)- ¿Cuál es su formación académica?
- 2)- ¿Cuál fue su recorrido en el sistema educativo?
- 3)- ¿Qué siente que cambió desde su inicio como docente a hoy?
- 4)- ¿Desde cuándo es directora de esta institución? ¿Por qué “directora reorganizadora”?
- 5)- ¿Cómo definiría su rol en esta institución?
- 6)- ¿Siente que su trabajo tiene reconocimiento social? ¿Por qué?
- 7)- ¿Cuáles son los problemas con los cuales se enfrenta?
- 8)- ¿Qué posibles soluciones ve a dichos problemas?
- 9)- ¿Qué significa para usted esta institución?
- 10)- ¿Cuál es para usted la función y los fines de la educación hoy?

Bloque II: Acerca de la legislación educativa y las posibilidades que habilita.

Según la LEN, Cap. IV, Art. 29: “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”

- 11)- ¿Qué matrícula posee la institución? ¿Cuántos turnos? ¿La cantidad de estudiantes que egresan en 5to año es la misma que ingresa?
- 12)- ¿Cuál es la procedencia de los estudiantes en general?
- 13)- ¿Cómo caracterizaría al grupo de estudiantes que asiste?
- 14)- ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan? ¿Cuál es el acompañamiento institucional que se les brinda?
- 15)- Entre los estudiantes, ¿hay casos que requieran ayuda especial? ¿Cuál? ¿Cómo son acompañados en su escolarización?
- 16)- ¿Cuáles son los vínculos que se establecen con las familias?

17)-Que la escuela secundaria se establezca como obligatoria, ¿implica la inclusión de todos los jóvenes que abandonan?

18)-¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o trae consigo una disminución de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?

29)-¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales?

20)-¿Qué sucede con un joven que no puede sostener la obligatoriedad escolar?

21)-¿Cómo se entiende ser docente y ser estudiante en el marco de la obligatoriedad?

22)-¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene?

Bloque III: Dimensión Institucional

24)-¿Cómo definiría el rol del Estado Nacional y provincial en cuanto a las políticas públicas que se están implementando en educación a partir de la obligatoriedad?

25)-Es posible construir un proyecto educativo en clave de inclusión socioeducativa, en una escuela que como esta, con una política institucional de inclusión, en el marco de un sistema educativo donde la evaluación y la repitencia continúan siendo núcleos duros, despliegue caminos y experiencias que interpelen esos mismos núcleos? De ser posible, ¿qué desafíos presentan?, ¿qué caminos posibles recorrer? ¿Qué se tensiona al interior de la escuela?

26)- ¿Cómo perciben los diferentes actores del sistema educativo estos nuevos procesos sociales y políticos que atraviesan la vida escolar?

27)-¿Qué valoraciones presentan respecto de la inclusión, la obligatoriedad y las diferentes medidas de política pública a nivel curricular y del régimen académico?

28)-¿Los adolescentes son percibidos como sujetos de derecho, o se perpetúan dinámicas estigmatizadoras vinculadas con la tutela, la disvalía o la peligrosidad?

29)- En las reuniones plenarias ¿se aborda esta temática?

27)- La dirección, ¿cómo actúa ante esta temática apoya, ayuda, orienta, aporta materiales....?

28)- ¿Cuáles son los factores que a su entender obstaculizan el cumplimiento de la obligatoriedad? ¿Y los factores que lo favorecen?

Anexo VI: Entrevista N° 5

Supervisora

Bloque I: Acerca de la legislación educativa y las posibilidades que habilita.

Según la LEN, Cap. IV, Art. 29: “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”

- 1)-Que la escuela secundaria se establezca como obligatoria, ¿implica la inclusión de todos los jóvenes que abandonan?
- 2)-¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o trae consigo una disminución de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?
- 3)-¿Podemos pensar el principio de obligatoriedad desde los formatos escolares actuales?
- 4)-¿Qué sucede con un joven que no puede sostener la obligatoriedad escolar?
- 5)-¿Cómo se entiende ser docente y ser estudiante en el marco de la obligatoriedad?
- 6)-¿Qué sostiene la obligatoriedad? ¿Qué no sostiene?
- 7)- ¿Qué significa para usted ser supervisora de esta escuela?