

Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización.

Soledad Roldan, Lucila da Silva, Cinthya Hernández y Mariela Rosseto.

Cita:

Soledad Roldan, Lucila da Silva, Cinthya Hernández y Mariela Rosseto (2018). *Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización. En Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (. Gral. Roca - Fiske Menuco (Argentina): Publifadecs.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm6Y/Sc0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

I Tensiones y debates en la escuela secundaria

Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización

*Soledad Roldan**, *Lucila da Silva***, *Cynthia Hernández****,
*Mariela Rossetto***** y *Mariela Farías******

301

Ideas inaugurales

El nivel secundario ha tenido históricamente un carácter selectivo que operó a través de dos grandes mecanismos. Un primer mecanismo ubicado en la 'frontera': la misma idea de que el secundario era sólo para algunxs¹, le permitía asegurar el ingreso de una población relativamente homogénea, desalentando a otros grupos sobre la posibilidad de ingresar. Y un segundo mecanismo, ubicado en el 'adentro' escolar –que reforzaba el anterior–, operando a través de un formato escolar construido en base a pautas socio-culturales de

* Dra. En Ciencias Sociales, Docente de Ciencias de la Educación – FACE–UNCo) Integrantes del Equipo organizador del Simposio, correspondiente al Proyecto de Investigación (C101) "Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén" (2013–2016), dirigido por la Dra. Adriana Hernández y co-dirigido por la Mg. Silvia Martínez. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

** Licenciada en Ciencias Políticas (Becaria doctoral IPEHCS–UNCo– CONICET).

*** Profesora en Ciencias de la Educación – FACE–UNCo, Docente de IFDC Educación Física Viedma.

**** Docente de Psicología – FACE–UNCo.

***** Estudiante Ciencias de la Educación – FACE – UNCo.

¹ El uso de 'x' para reemplazar una vocal que alude al género masculino o femenino del sustantivo/sujeto, procura poner en disputa los binomios mujer/varón, masculino–femenino, visibilizando las 'limitaciones' que imprime el lenguaje a lo que entendemos como la 'pluralidad' de géneros y sexualidades.

clase media a las que los sujetos debían adaptarse para poder permanecer (Roldan, 2015).

Los procesos de masificación de la escuela secundaria han redundado en la ampliación –cuantitativa y cualitativa– de la matrícula, motorizada por el ingreso de sectores que no accedían a la escolarización secundaria. Si bien el crecimiento matricular no es un fenómeno nuevo en la historia del nivel, actualmente adopta especificidad a través de la obligatoriedad². Esto pone en jaque la gramática de una institución construida originalmente para una elite y con una impronta generalista, humanista y enciclopédica que no ha sido afectada sustantivamente por las diversas reformas propuestas en la historia del nivel (Southwell, 2011).

Por supuesto, la existencia de la ley no implica una concreción automática de sus principios, ya que esto implica el cambio en los discursos en torno al nivel, que son construcciones de larga duración. La ley³ marca el terreno y, si bien las operaciones de selectividad no desaparecen, van adoptando nuevas formas.

La pretensión de universalizar el nivel medio pone en tensión las coordenadas con las que pensábamos el espacio–tiempo escolar y nos obliga a revisar su identidad, sus referentes, sus límites, sus márgenes. Nuevos sujetos y también viejos sujetos con nuevas identidades aparecen en la escena escolar, tocan a sus puertas, apuntalan y quiebran sus muros. Se filtran nuevas ideas y algunas preguntas. Se reeditan viejas ideas y se intentan construir nuevas respuestas. Las fronteras se fortalecen, se corren, se penetran, se caen y se reconstruyen. En cualquier

² En Neuquén la obligatoriedad del nivel medio se concreta en la Constitución Provincial aprobada en febrero de 2006, mientras que a nivel nacional se concreta en la Ley Nacional de Educación (26.206) aprobada en diciembre de ese mismo año.

³ Laura Zabala, estudiante que participó del conversatorio nos dice lo siguiente: “Quería aportar que otro factor importante que aparece en esta discusión es el desconocimiento de las nuevas legislaciones vigentes: la ley de educación 26.206, ley de protección integral de los niños, niñas y adolescentes nº26.061, ley de educación sexual integral nº26.150, que son de suma importancia para pensar a lxs estudiantxs como sujetxs de derecho”.

caso, la dimensión escolar o el crecimiento de la matrícula tiene efectos cualitativos en el modo de pensar la escuela como organización y las relaciones en su interior. Una de las cuestiones en las que este impacto se dibuja es respecto de la emergencia o aumento de la diversidad de sujetos y situaciones a las que se atiende.

En el caso de las escuelas públicas, como se afirmó más arriba, estos procesos han redundado en la ampliación –cuantitativa y cualitativa– de la matrícula, motorizada por el ingreso de sectores que no accedían a la escolarización secundaria. En el caso de las escuelas privadas, el impacto de estos procesos asume otras formas ya que el aumento de la matrícula y, sobre todo, la modificación en la población, puede asociarse al desplazamiento de sectores medios desde el ámbito público al ámbito privado de escolarización.

En este punto nos interesa mostrar que la preocupación por los cambios en la matrícula –que aparecen, en principio, como una cuestión meramente cuantitativa– se despliega también en una dimensión cualitativa. Esto se cristaliza, por ejemplo, en las estrategias institucionales diseñadas para gestionar lo que es leído como *diferencias* con los recién ingresados a la escuela.

El objetivo de este espacio es discutir en torno a estas estrategias y mecanismos que las escuelas ponen en juego en la tramitación de lo que aparece como un conflicto: la ampliación de la matrícula y el ingreso de ‘otros’ sujetos al espacio escolar. En este sentido, nos proponemos analizar las nuevas formas de selectividad que operan en la frontera escolar y en el tránsito por el territorio escolar. Además, es posible afirmar que en estos mecanismos continúa operando la idea de que la educación secundaria es un privilegio de “pocos” y que el ingreso y la permanencia constituyen un acto de caridad hacia lxs estudiantes. En ese sentido, se intentará recuperar las experiencias y prácticas concretas que se conciben en las escuelas en los intentos por darle concreción al principio de la educación como *derecho social* y a la *educación inclusiva*. Siguiendo esta argumentación,

entendemos que si bien son nociones muy difundidas, estas lecturas sobre la educación en términos de inclusión no son unívocas, y resulta por eso interesante rastrear los diversos significados que se les atribuyen cuando son abordadas experiencias y prácticas concretas.

El objetivo de esta propuesta es, entonces, poner a discutir y revisar nuestras propias concepciones y nociones acerca de la educación secundaria, pensando en los efectos que las mismas producen en la configuración de prácticas escolares, vínculos pedagógicos y trayectorias estudiantiles particulares.

Dinámica del conversatorio

El conversatorio contó con la participación de 31 personas, en su mayoría docentes y algunos estudiantes universitarios. La duración fue de dos horas aproximadamente. Hubo una activa participación de los asistentes en los diferentes momentos del encuentro.

La dinámica del conversatorio se diseñó y concretó en tres grandes momentos, que pretendieron tener un acercamiento a las nociones y concepciones en distintas instancias: individual, grupal y plenario. El objetivo fue recuperar las voces individuales –que suelen perderse en las discusiones de grupo más amplio– para que luego puedan entrar en un momento de intercambio y discusión en grupos pequeños que implicara también un trabajo de argumentación. La instancia de plenario permitió mostrar no sólo las producciones sino también las discusiones –acuerdos y desacuerdos– surgidas del intercambio grupal. A continuación exponemos brevemente los momentos que estructuraron el trabajo durante el conversatorio.

Primer momento: Trabajo Individual

En esta instancia se solicitaba un relato por escrito, en base a una de las siguientes opciones:

Opción 1: Relatar una situación, experiencia, práctica escolar o proyecto que consideren que contribuye a garantizar el «*derecho a la educación secundaria*» o que exprese la idea de la «*educación como derecho*».

Opción 2: Relatar una situación, experiencia, práctica escolar o proyecto, que consideren que expresa la idea de la «*educación como privilegio/ selectividad*».

En cualquiera de los dos casos, describir –individualmente y por escrito– la situación, experiencia o proyecto, considerando:

- Surgimiento: ¿cómo surge?
- Sujetos que intervienen: ¿qué sujetos estuvieron implicados?
- Justificación: ¿por qué consideran que se sostiene sobre la idea de educación como derecho o educación como selectividad, según corresponda?

305

La situación/experiencia/proyecto podía ser de carácter institucional, grupal o individual; actual o pasada; de duraciones diversas (desde una situación cotidiana hasta un proyecto escolar que perduró en el tiempo). No necesariamente debían ser protagonistas de la situación/proyecto relatado.

Segundo momento: Trabajo en Pequeños Grupos

En esta instancia, se conformaron grupos de 5/6 personas y se solicitó a cada participante que exponga su producción individual en el grupo. Luego del intercambio, cada grupo debía seleccionar uno de los relatos individuales, justificando su elección y argumentando en qué sentido esta situación, práctica o proyecto materializaba mecanismos de selectividad–exclusión o derecho–inclusión (de la educación secundaria). Se solicitó además, que uno de los integrantes del grupo registre la discusión al interior del grupo.

La segunda consigna de este momento solicitaba construir otra versión de la misma situación. Esto apuntaba a promover la reflexión y el cuestionamiento acerca de las nociones aportadas en la instancia individual, para permitir imaginar otras posibilidades.

Cada grupo apuntó, en un afiche, las ideas centrales vinculadas al relato seleccionado, la justificación y la nueva versión.

Tercer momento: Trabajo en Plenario

306

En esta instancia se realizó la puesta en común por grupo. El registro de este momento hizo énfasis en la justificación de la situación seleccionada (por qué refería a la educación como derecho o a la educación como privilegio; por qué producía igualdad o desigualdad). En este sentido, se intentó no dar por supuestas las ideas expresadas, sino habilitar la explicitación de los sentidos que las mismas implican.

La propuesta inicial: el conversatorio en acción

...problematizar es construir un obstáculo en lo que por hábito se considera cierto; este escollo o roca resulta de marcar una diferencia en un mecanismo de repetición; introduce, además una inquietud en un universo de creencias. (Antelo, 1999, p. 104)

Frente a la pretensión por universalizar el nivel secundario ¿qué hacemos en las escuelas? Esta fue una de las preguntas que inauguró el conversatorio invitando a que cada participante cuente una experiencia concreta de su quehacer diario o de su vivencia (en el caso de lxs estudiantes que participaron).

La ley establece la obligatoriedad y nos pone frente al desafío de pensar qué hacemos para darle concreción a ese principio legal. Es decir que la ley que establece la obligatoriedad

marca el terreno de lo posible, pero por sí sola no produce ni determina el campo de las prácticas escolares. En esa línea de reflexión, se propuso a los participantes que piensen en dos grandes ideas que, como supuestos, estuvieran en la base de las prácticas institucionales cotidianas: la educación secundaria como *derecho* o la educación secundaria como un *privilegio*. Entendemos que nuestras concepciones ‘producen’ realidades, esto es, el modo en que comprendemos el mundo –escolar en este caso– tiene efectos sobre lo que hacemos, el modo de hacerlo, los vínculos que construimos, etc.

El desafío no es pensar sólo en la intención inicial que guía determinada práctica o proyecto sino también en los *efectos* que produce concretamente en ciertas coordenadas de tiempo y espacio. Muchas prácticas producen efectos que se contraponen con la intención inicial. Por otra parte, es importante decir que en esta instancia la intención no fue afirmar de modo concluyente cómo es una práctica inclusiva o si una práctica es inclusiva o no, sino por el contrario reflexionar respecto de los sentidos que le adjudicamos a las acciones educativas que se llevan adelante en las escuelas cotidianamente y pensar en las diversas dimensiones –complejas e incluso contradictorias– que se ponen en juego en las mismas, entendiendo que producen efectos diversos en función del modo en que se concretan en diversas situaciones. No existen respuestas definitivas ni “la receta” que nos permita saber los pasos a seguir para construir la igualdad de una vez y para siempre.

Inclusión: ¿estamos hablando de discapacidad?

Un grupo importante de relatos individuales (30%) refiere a situaciones de inclusión en las que están implicadxs estudiantes con discapacidad o –tal como son denominados en algunos casos– “personas con Necesidades Educativas Especiales” o “problemas de aprendizaje” diagnosticados por un profesional de la Medicina.

En muchos casos aparece la tensión entre la educación común y la educación especial, en términos de a qué instituciones y sujetos corresponde responder por la educación de lxs estudiantes con discapacidad. Se enumeran proyectos y experiencias que intentan sortear los obstáculos que estos estudiantes enfrentan en su tránsito por la escuela secundaria. Se plantearon también, en este punto, una serie de discusiones respecto de la distinción entre términos como integración, igualdad, inclusión. En la instancia del plenario la discusión se centró, por momentos, en una profundización de esta perspectiva. Lo interesante en este punto y algo que recuperamos en el cierre, es preguntarnos por qué vinculamos rápidamente la noción de “inclusión” con la trayectoria de estudiantes con discapacidad. En otras palabras, por qué es tan difícil pensar en las dificultades que tienen lxs estudiantes para permanecer en la escuela secundaria, aún si no tienen ninguna discapacidad. Claramente, las barreras que encuentra una persona con discapacidad –arquitectónicas, pedagógicas, didácticas– son evidentes e incluso, menos difíciles de asumir como una falencia central de la institución escolar en su totalidad. Pero, el análisis cambia cuando nos enfrentamos a otras situaciones que hacen que un estudiante deje de asistir a la escuela, causas que en muchos casos son desconocidas para nosotrxs porque se ha naturalizado la idea de que “el secundario no es para todxs”.

Respecto de los procesos de aprendizaje específicamente, la diversidad de ritmos y formas de aprender aparece con mucha fuerza en relación a las personas con discapacidad. Esto ha hecho que en muchos casos, cuando percibimos ritmos de aprendizaje que no se ajustan ‘al promedio’ intentemos desde las instituciones buscar explicaciones desde otros campos disciplinares –medicina, psicología, psicopedagogía, psiquiatría– para justificar esta diversidad. Esto no permite poner en discusión las categorías que ordenan el aprendizaje escolar: la simultaneidad y la gradualidad –vinculada a la división por edades. Estos dos elementos son centrales para comprender una suposición que ha configurado la enseñanza históricamente: que

todxs estudiantes de una misma edad aprenden lo mismo, al mismo tiempo y del mismo modo⁴. Esta presunción, que es la base para la construcción de la repitencia y la sobreedad⁵, surge cuando entra al aula un estudiante con discapacidad.

Algunas intervenciones mostraron también una ruptura con la vinculación directa entre inclusión y discapacidad:

Aprender el sentido de la diversidad cultural, individual e institucional, superando un primer «nivel de inclusión». Es decir, dentro de la escuela diluir el: 'nosotros' recibimos a los 'otros' nuevos, incluimos a lxs chicxs con síndrome de Down o alguna discapacidad motriz. Superar es ver que 'nosotros' somos todos. (Participante del conversatorio, 2016)

Todos partimos que trabajamos en contextos diversos, más allá de la discapacidad, no todos los chicos son iguales y todos tenemos que permanentemente adecuar a cada uno las estrategias de enseñanza y las propuestas de aprendizaje⁶. (Participante del conversatorio, 2016)

⁴ Es importante destacar que la noción de gradualidad fundada en la división etaria no existió siempre. Incluso si pensamos en la obra de Comenio “Didáctica Magna” en la que hayamos las categorías fundacionales de la escuela moderna, la gradualidad no está vinculada a la edad. Para Comenio la gradualidad implica que la enseñanza tenga un orden de lo más simple a lo más complejo. La fuerza de la edad en la delimitación del aprendizaje escolar comienza a delinearse a partir de la concreción de los sistemas educativos nacionales y se profundiza luego por la incidencia de los desarrollos de la psicología evolutiva.

⁵ Es importante recordar que estas son categorías sociales, no surgen de la realidad; son construcciones que permiten definir cuando un/a estudiante/a se aleja de la trayectoria esperada en el sistema educativo.

⁶ Algunas investigaciones han avanzado en complejizar esta relación. La noción de “estudiantes en situación de desventaja educativa” es un concepto que intenta enfocar la atención no sólo en lxs estudiantes con discapacidad, sino en todxs aquellxs que tienen alguna dificultad u obstáculo para su trayectoria escolar. Este concepto ha sido trabajado por el proyecto de investigación “Narrativas escolares e innovación en prácticas educativas inclusivas; configuraciones de apoyo. Investigando colaborativamente.” (FACE-UNCo), dirigido por la Dra. Beatriz Celada)

Construyendo “sentidos” presentes para la escuela secundaria

Sabemos que la escuela secundaria fue concebida pensando a lxs jóvenes en el futuro, esto es, como un tránsito hacia lo que viene después: la universidad y, en un sentido más marginal, el trabajo. Algunas de las experiencias que se expusieron se fundamentaban en dar “sentido” a la escuela secundaria que no tienen que ver sólo con un para qué en el futuro; experiencias que no necesariamente se vinculan con una utilidad en función de un trabajo futuro o del ingreso a la universidad.

310 | Uno de los relatos describe la organización de actividades para la Semana del Estudiante, por parte de lxs mismxs estudiantes. Se argumenta *“El derecho a la educación es ‘estar presente’ en el ejercicio de la toma de decisiones, en participar en la producción de actividades”* (Participante del conversatorio Relato conversatorio, 2016). La experiencia se presenta como un modo de pensar la educación como un derecho. En este sentido, el ejercicio de la ciudadanía se entiende como un ejercicio presente y no como la formación para ser ciudadano en el futuro.

Otros relatos muestran experiencias centradas en actividades artísticas que producen otros modos de estar en las instituciones: entre docentes de diferentes áreas, entre estudiantes y docentes; cruzando las fronteras de los tiempos ‘de clase’ estipulados.

Incluso experiencias que ponen a lxs estudiantes en vínculo con la universidad, a través de diferentes actividades. Un docente lleva adelante un trabajo sobre género literario y cultural gótico a través de la articulación con un proyecto de investigación de la universidad. Los estudiantes al inicio cuestionan incluso el propósito de este trabajo, ponen en duda la utilidad, responden –al decir de Antelo (2005)– con un *“seguí participando”*, sin embargo, la persistencia del docente ofreciendo una propuesta que tiene un sentido más allá de la utilidad –que enseña más allá de la demanda de lxs estudiantes–,

genera que lxs que en un principio se negaron, digan un “tal vez sí”.

Hay experiencias que parecen darle sentido a la vida cotidiana escolar en un aquí y ahora y que desafían la definición de la secundaria como un *tránsito hacia el futuro*, construyendo una especificidad y valor para la misma.

La escuela frente a las experiencias de estudiantes que desafían ‘la’ juventud

Los relatos ponen de manifiesto otra idea que forma parte de la matriz histórica del secundario y que hoy está siendo discutida: el tránsito por el secundario parece excluir las experiencias en el trabajo y la maternidad/paternidad que se asocian, por el contrario, a la vida adulta. Esta idea se sustenta en un modo de concebir la juventud desde la noción de *moratoria social* como “tiempo libre socialmente legitimado, un estadio de la vida en que se postergan las demandas, un estado de gracia durante el cual la sociedad no exige” (Urresti y Margulis 1998, p. 6). Por supuesto, esta definición supone que la juventud es privilegio de algunos grupos sociales que pueden ‘postergar’ las demandas sociales. Esta definición es la base de la educación secundaria, concebida en sus orígenes para albergar a aquellos grupos sociales que tenían la posibilidad de gozar de un tiempo alejado de las exigencias de la vida adulta. La escuela secundaria se funda en esa idea por lo que se vuelve muy difícil pensar en vivencias de lxs estudiantes –en tanto jóvenes– que contemplen experiencias consideradas del mundo adulto. Por esto no

⁷ En discusión con esa definición Urresti y Margulis (1998) nos invitan a pensar la juventud en términos de una *moratoria vital*, esto es, en base a una condición cronológica y un *capital temporal y energético*: ‘Ser joven implica tener por delante un número de años por vivir, estar separado por las generaciones precedentes de la vejez, la enfermedad y la muerte.’ (p. 8).

sólo nos encontramos con el abandono, como tantos relatos muestran, sino también con el traspaso de una importante franja de la población hacia las escuelas “de adultos”, que han podido adoptar otras dinámicas para albergar a lxs jóvenes que transitan estas experiencias.

Sin embargo, también surgen acciones institucionales que pretenden romper con esta definición, intentando pensar a lxs jóvenes concretos que están en la escuela y, complejizando – quizás sin saberlo– la concepción de juventud.

Algunas escuelas han comenzado a introducir modificaciones que faciliten la continuidad de los estudios a las estudiantes que son madres –quienes en general ven afectada su trayectoria. Desde aquellos cambios materiales –poner a disposición cambiadores en los baños– hasta los que se vinculan con la organización de la clase y la asistencia: permitir la salida de las clases para amamantar, la flexibilización del régimen de asistencia para atender a cuestiones de salud vinculadas a los hijxs. Estas opciones –si bien no son las únicas y no agotan las discusiones sobre la temática– permiten dejar de entender al “embarazo adolescente”, como suele denominarse, como una “problemática” individual a erradicar y comenzar a pensar la maternidad y la paternidad como experiencias de lxs estudiantes que habitan las aulas.

...La flexibilidad de la institución y la importancia del acompañamiento emocional y afectivo de los docentes. Es más allá de lo curricular porque ser madre no es fácil... el tema de seguir... que la idea de un hijo no es un límite, abrir caminos y mostrar posibilidades. (Participante del Conversatorio)

Régimen académico: revisando la *forma* de estar en la escuela

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, se hace necesaria la revisión de lo que de-

nominamos actualmente el *régimen académico*⁸ de la educación secundaria, entendiendo que el mismo debe contribuir a asegurar el exitoso tránsito de lxs estudiantes por el nivel. Podríamos definirlo como aquel conjunto de regulaciones que pretenden organizar diversos aspectos de la vida escolar atinentes al ingreso, permanencia, movilidad y egreso de lxs estudiantes, entre ellos: modalidad de cursado, asistencia, puntualidad, acreditación, promoción, entre otras. En el trabajo individual y grupal esta preocupación apareció recurrentemente en referencia a la asistencia, la forma de cursado, la repitencia, los exámenes, etc.

El régimen de asistencia –tal como se sostiene en la actualidad– es una de las dimensiones de la organización escolar fuertemente visibilizada por los relatos como un obstáculo para concretar la inclusión real de jóvenes que trabajan o que son madres/padres. Se entiende que la asistencia y la puntualidad son exigidas a todxs lxs estudiantes sin considerar las condiciones desiguales que existen entre lxs mismxs para poder cumplir con esta regulación. Una de las intervenciones mencionaba la necesidad de considerar a *"los estudiantes que trabajan temporariamente, los que hacen changas"*.

Éste también es el caso de lxs estudiantes de zonas rurales o zonas que aun siendo urbanas se encuentran alejadas de las instituciones escolares, para los cuales llegar a la escuela presenta importantes dificultades, vinculadas fundamentalmente a los medios de transporte disponibles que son insuficientes o no adecuados en relación a los horarios. Una de las

⁸ La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece los lineamientos a partir de los cuales cada jurisdicción deberá definir el Régimen Académico de la escuela secundaria. Éste "... entendido como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida" (Art. 3°). En uno de sus considerandos se afirma que "es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos".

experiencias relatadas menciona una 'casa albergue' que aloja a lxs estudiantes de zonas rurales de lunes a viernes, para que puedan asistir a la escuela secundaria cercana sin las dificultades que el traslado implica. Sin embargo, se afirman las limitaciones: no hay lugar para todxs lxs que egresan de las escuelas primarias de la zona por lo cual la selección se realiza considerando los "mejores promedios".

Otra de las cuestiones que se visibilizó en los relatos es el "cuidado de hermanxs menores" que, en el caso de algunos sectores sociales, es una actividad cotidiana, que repercute en la asistencia y/o la puntualidad de lxs estudiantes.

314 | Una de las propuestas de modificación que aparece en los relatos es el régimen de asistencia por materia, que permitiría el cómputo de inasistencias por asignatura, no afectando a la jornada escolar completa.

En relación al sistema de promoción, la repitencia emergió como una de las dimensiones que es preciso discutir. Esta categoría está vinculada a uno de los aspectos centrales del formato escolar tradicional: la aprobación simultánea de un bloque de asignaturas para la promoción al curso siguiente. Es sabido que las escuelas han adoptado diversas medidas frente a lxs estudiantes repitentes, como por ejemplo la expulsión de lxs mismxs. La obligatoriedad coloca a las instituciones frente a la necesidad de pensar en alternativas. Una de ellas es el recursado de materias no promocionadas que implica, de algún modo romper con una de las dimensiones del formato escolar. La forma de implementación de este sistema ha sido muy diversa, dependiendo de a quiénes se asigna la coordinación de este sistema, la organización del mismo, los recursos de las instituciones.

Otra de las propuestas que surgió del trabajo individual es un "*Proyecto de previas*" que consiste en un acompañamiento de docentes para rendir materias. De la discusión grupal sobre esta propuesta surgieron algunas preguntas, muy interesantes pensando en que no hay formas definitivas y 'verdaderas' de pensar la igualdad: ¿hay que eliminar la mesa de examen? ¿Es

posible trabajar la situación de examen como contenido? Esto implicaría pensar en transformar el Régimen académico en objeto de enseñanza⁹, lo cual. Esto demandaría abandonar la suposición de que quienes ingresan a la escuela secundaria deberían conocer las regulaciones que operan todo el tiempo en la vida cotidiana. Tampoco significa abandonar todas las regulaciones y encuadres sino dejar de darlos por sentado y explicitar qué es lo que pretendemos y enseñarlo: enseñar que un trabajo práctico se presenta con carátula y qué datos son necesarios, enseñar cómo se realiza una exposición oral, enseñar cómo se estudia, enseñar cómo se prepara un examen y qué se espera en el mismo, etc. Esto es, Dicho de otra forma, entender que las regulaciones que operan en la vida cotidiana escolar y que pretenden ordenar las trayectorias estudiantiles son convenciones sociales que deben enseñarse. De otro modo, sólo aseguramos el éxito a aquellxs que poseen esos códigos aprendidos por su socialización familiar y condenamos, a quienes no los poseen, al fracaso¹⁰.

En otros casos, las prácticas que se presentan como alternativas, se sustentan sobre la imposibilidad de albergar a todxs lxs estudiantes repitentes por la falta de vacantes disponibles en los cursos en que deben insertarse. Sin embargo, estas opciones no ponen en cuestión el concepto de *repitencia*. El resultado es, entonces, muy variable: el recursado para algunos, el abandono y el pase a otras escuelas para otros. Es decir, que la alternativa se reduce a una cuestión de *administración de la matrícula*, tal como se define en uno de los relatos:

⁹ En una charla que brindó Flavia Terigi en el marco del Simposio, proponía esto como una de las cuestiones fundamentales en la transformación de la escuela secundaria.

¹⁰ Más de cinco décadas antes de que surgieran los análisis críticos sobre la escuela, Gramsci (1985) era consciente de esta desigualdad de partida en la aprehensión de unos códigos que son necesarios para tener éxito en la vida escolar: “En una serie de familias, especialmente de las capas intelectuales, los muchachos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar; **absorben, como suele decirse, del «aire»** toda una cantidad de nociones y de hábitos que facilitan la carrera escolar propiamente dicha...” (p. 160). Desde aquí fundamentaba la necesidad de una escuela unitaria y la necesidad de que el Estado fuera el garante de la misma.

El privilegio que se adjudican algunas escuelas de 'administrar' la matrícula": la rematriculación de estudiantes repitentes está sujeta a cantidad de estudiantes promovidos, rendimiento y comportamiento. Estas prácticas se vinculan con la visión de los docentes y las familias sobre los estudiantes que ingresan al nivel medio, las entrevistas a las familias que hace la escuela. (Participante del conversatorio, 2016)

Esto hace que se construya un perfil que profundiza algunos estereotipos respecto de qué estudiantes pueden continuar y cuáles no, contribuyen a consolidar la idea de que "el secundario no es para todos".

316

Pesimismo y optimismos: intentando romper el péndulo

En el momento del plenario, al fundamentarse la elección de las experiencias por parte de los grupos y mostrarse las discusiones suscitadas al interior de los mismos, emergieron diversas voces que ponían al descubierto la discusión respecto de lo que las escuelas y los docentes pueden o no pueden hacer para construir prácticas que produzcan igualdad; los límites y las posibilidades de la acción individual e institucional:

Lo que estamos contando son iniciativas de los docentes... estos proyectos surgen de los profesores pero el Estado debería aportar con paquetes de horas para poder generarlos.

Las experiencias relatadas fueron posible porque se cambió la mirada limitante, incapacitante...diferenciaba aquellas prácticas de nuestro trabajo que podemos modificar y otras que no...

Hay unas responsabilidades que son del Estado y otras que son nuestras...

Uno puede hacer mucho pero el Estado ausente limita...

La asesoría no alcanza... Las escuela no tienen infraestructura- Muchas veces no tenemos apoyo estatal pero si hay fuerza se

puede pueden encontrar recursos y estrategias. Hay que dejar de tener miedo a las limitaciones... cuando uno o dos caminan ayudan, empuja. (Participantes del conversatorio, 2016)

Por un lado, las condiciones materiales, la necesidad de formación y la falta de personal especializado en ciertos temas, aparecen como limitantes de los proyectos y acciones que las instituciones se proponen emprender para garantizar la permanencia de lxs estudiantes.

Por otro lado, muchas voces hacían énfasis en la intención y el compromiso como condiciones suficientes para llevar adelante ciertas prácticas alternativas.

Una de las cuestiones que nos proponíamos pensar en esa instancia es que ninguna de estas dimensiones es *determinante* de lo que ocurre en las escuelas. Las condiciones estructurales del sistema educativo, vinculadas con el rol del Estado como principal garante de la educación, pueden explicar muchas de las situaciones de desigualdad entre estas instituciones las escuelas, incluso la imposibilidad de llevar adelante ciertas modificaciones, pero no determinan lo que ocurre en la vida cotidiana en las escuelas. En otras palabras: en muchas escuelas se están llevando adelante muchas prácticas que promueven la igualdad a pesar de la inacción del Estado y las precarias condiciones materiales y laborales en las que se encuentran.

Pero tampoco podemos pensar que la *voluntad* de lxs docentes es suficiente para producir transformaciones estructurales y de largo alcance en la escuela secundaria. Esta postura nos ubica en una situación muy vulnerable, porque todo el peso de la transformación recae sobre nuestras espaldas. A diferencia del optimismo moderno sarmientino, que fundó nuestro sistema educativo¹¹, esta forma del optimismo no nos interpela como

¹¹ El optimismo pedagógico moderno se caracterizó por la confianza en la educación como motor de las transformaciones sociales (Siede, 2007). Lxs docentes tenían un papel central, pero su invocación no era individual sino como representantes del Estado y de la cultura que debían transmitir.

colectivo sino como *individuos*, lo que hace que debamos hacernos responsables del éxito o el fracaso de nuestras propuestas. El efecto a nivel personal, es una alta dosis de frustración porque entendemos que “si no puedo es culpa mía”. El efecto a nivel institucional, es la imposibilidad de pensar los proyectos y propuestas más allá de las personas que los promueven, lo que hace que los mismos desaparezcan cuando se extingue la motivación o las posibilidades de los individuos que le dieron origen. Por otro lado, esta forma de entender nuestras posibilidades no nos permite pensar en la matriz institucional que opera históricamente produciendo exclusión y que precisa ser revisada.

Asimismo, parece necesario abandonar la idea de que la escuela “puede sola” porque esto nos ubica en el imposible lugar de la omnipotencia frente a las desigualdades sociales que no pueden ser revertidas sólo a través de la acción educativa.

Esto también nos pone a pensar en la soledad de las instituciones en la toma de decisiones, cuando no hay políticas más amplias que –aunque puedan ser discutidas– ofrezcan un marco dentro del cual poder accionar que, de otro modo, recaen en la buena o mala voluntad de los docentes, en la formación de los mismos, en sus posibilidades individuales.

Sostener la pregunta por la igualdad

Tanto la propuesta inicial del conversatorio como las intervenciones de lxs que allí participaron y se implicaron activamente pretendió poner a discutir la dicotomía “*Calidad vs. Inclusión*”. Es una contraposición histórica, por la cual se ha asumido que la calidad se sostiene siempre y cuando seamos pocos o, de otro modo, que la calidad se pone en riesgo frente a la masividad. La revisión de esta idea fundamental se muestra como la antesala para la producción de prácticas más igualitarias y de una escuela secundaria entendida como derecho.

Es difícil pensar en una escuela que crece no sólo cuanti-

tativamente sino cualitativamente, que se hace más diversa. Pero también, y si reivindicamos el valor de la diferencia, el desafío es pensar cómo convivimos entre extraños.

Esto se vincula, como hemos visto, con la organización institucional, con condiciones materiales, pero también con prácticas pedagógicas que se sostienen sobre una mirada que autoriza o inhabilita. Como denunciaba una de las voces en la discusión: *"Hablar de 'casos perdidos' implica que ya los excluimos aunque estén adentro"* (Participante del conversatorio, 2016).

Por otro lado, pensar la igualdad implica pensar un principio para nuestras prácticas educativas que nunca se concreta definitivamente, lo cual no es un obstáculo sino que nos pone frente al desafío de mantener siempre la pregunta por la igualdad en cada acción concreta: ¿quiénes son considerados como iguales y quiénes no?

En este sentido, es preciso que no clausuremos las discusiones sobre la igualdad nunca, ya que su materialización es histórica. Del mismo modo lo son las nociones de desigualdad y diferencia que es preciso distinguir en cada momento. ¿Cómo construir algo del orden de lo común sin que la igualdad se transforme en sinónimo de homogeneidad? ¿Cómo pensar en prácticas que consideren las diferencias sin cristalizarlas? ¿Cuándo la consideración de las diferencias puede convertirse en producción o profundización de desigualdades?

La invitación a pensar las fronteras implica pensarlas no como límites establecidos de una vez y para siempre sino como producciones estrechamente vinculadas con la construcción de condiciones igualdad. Esto significa que se nos impone pensar en las 'aduanas' que se han construido para controlar el ingreso a la escuela secundaria pero también en las 'visas' o requisitos para quedarse (Roldan, 2015).

¿Quiénes están adentro y quiénes afuera? ¿Qué saberes consideramos como 'escolares' y cuáles no? ¿Qué barreras produce la institución no sólo en el ingreso sino también en el tránsito de lxs estudiantes por la secundaria? ¿Cómo podemos

pensar en construir otros modos de estar en la escuela? ¿Cómo nos ubicamos lxs docentes para construir una mirada de 'hospitalidad' hacia quienes llegan? ¿Qué prácticas los habilitan a pensarse aquí y ahora pero también más allá de las fronteras de la escuela?

Otras voces...

Laura Zabala, estudiante que participó del conversatorio, nos propone la siguiente cita:

Porque cada pibe que se nos cae, cada uno que se vuelve a su casa humillado convencido de que el problema es él, que es él al que no le da la cabeza, cada uno de ellos sobre todo si es un muchacho/a pobre, es un crimen que nosotros cometemos. Cuando podamos pensarnos como sujetos obligados a dejar de cometer esos crímenes contra los derechos humanos de nuestros estudiantes, cuando podamos pensarnos como sujetos radicalmente iguales entre sí, radicalmente iguales entre nosotros, estaremos entonces un poco más cerca en el camino de hacer del derecho a la educación, un derecho universal y efectivo para todas y todos. (Eduardo Rinesi, 2014)

Referencias Bibliográficas

Antelo, E (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

_____. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Gramsci, A. (1985). *La Alternativa Pedagógica*. Madrid, España: Istmo ediciones, Hogar del Libro.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Laverde, M. (Ed.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Roldan, S. (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén*. [Tesis doctoral inédita]. FLACSO Argentina.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

