



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

FORMATO ESCUELAS DE REINGRESO. DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Una mirada multiactoral sobre una política pública inclusiva

AUTOR

Lic. Daniel Alberto Peña

DIRECTOR

Dr. Mauricio Schuttenberg

Agosto de 2018

ÍNDICE

<u>TÍTULO</u>	<u>Pág.</u>
Índice.....	1
Resumen.....	4
Abstract.....	6
Agradecimientos.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
Sistema o Aparato.....	10
La Motivación.....	13
Breve Estado del Arte.....	17
CAPÍTULO 1	
ESPACIO CONCEPTUAL, METODOLOGÍA Y FORMATO.....	23
Espacio Conceptual.....	24
Importancia del Tránsito o Trayectoria.....	30
Metodología.....	32
Normativa del Formato Escuela de Reingreso.....	35
Dispositivos Curriculares.....	39
Localización y Ciclos Lectivos.....	42
Inclusión, Exclusión y Marginalidad.....	44
CAPITULO 2	
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA.....	48
Mandato: Incluir en qué y para qué.....	49

Su lugar en el mundo.....	52
Proyectos Educativos y Política en Argentina.....	61
La Escuela Media.....	63
Educación Técnica: Medio de ascenso social para los sectores obreros.....	66
Desarrollismo.....	70
Vaciamiento educativo 1970 – 1983.....	72
La Educación en Democracia.....	74
Inclusión y Corriente Neoliberal. Aproximación al presente.....	80
¿Ciudad rica con Educación pobre?.....	92

CAPÍTULO 3

DE ESPÍRITUS Y REALIDADES.....	97
Espíritu del Legislador y Realidad del Formato.....	98
Educación como Hecho Social.....	103
Pobreza y Reformas Educativas.....	110
Educación Media Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	114
Ser Adolescente o Joven Hoy.....	121

CAPÍTULO 4

REINGRESO AL SISTEMA EDUCATIVO.....	127
Así lo Planificaron.....	128
La Implementación.....	136
La Mirada de los/as Docentes.....	153
La Mirada del Estudiantado.....	167

TÍTULO

Pág.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES	180
Redondeando.....	181
Evitar que se cierren Tantas Puertas.....	185
A Modo de Cierre.....	188
Finalmente.....	195
BIBLIOGRAFÍA	196
Referencias Bibliográficas.....	197
Otras Fuentes de Consulta.....	201

Las Escuelas de Reingreso de la CABA se crean en el año 2004; en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898 de la CABA y el proyecto “Deserción Cero”. Su propósito fue satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad.

Quienes fueron artífices de su génesis; imaginaron la inclusión social a partir de la inclusión educativa, entendida como ingreso, tránsito y egreso con los saberes certificados, garantizando el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, pero no sólo abriendo las puertas para que entraran en la escuela, sino tratando de evitar un nuevo fracaso.

En esta tesis doctoral se ha reconstruido “el espíritu del legislador” de quienes intervinieron en la aprobación de la Ley de Educación Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las significaciones dadas a los conceptos de inclusión, por parte de los funcionarios que redactaron las normas de creación de las Escuelas de Reingreso. El resultado de esa parte de la investigación, se confrontó con la valoración asignada al respecto por los docentes y las significaciones conferidas por estudiantes en actividad y egresados de la Escuela de Reingreso EEM N° 1 DE 18 de Liniers en la CABA. Esa población que se estaba intentando favorecer, es la que comenzó a construir junto a los docentes, significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social, aunque los estudiantes no lo definen como inclusión, ya que no valorizan el término como lo usan los docentes, autoridades o políticos. Ellos van a la Escuela de Reingreso con la idea de utilizarla como puerta o puente que les permita salir de lo que sienten como una especie de confinamiento al afuera de todo, intentando cruzar los muros de la exclusión, contruidos por la violencia cotidiana sin sentido entre tiroteos y pasta base en una lucha desigual por trabajo, dignidad y cambio en su situación social.

Esta tesis pudo revisar claramente que el grupo de actores constituido por quienes fueron parte de los orígenes del Formato Reingreso, planteó la inclusión como sinónimo de garantizar que quienes estaban afuera volvieran a entrar y quedarse;

definiendo, aunque sin mala intención, al sujeto excluido a partir de sus carencias y no de sus atributos.

Mientras tanto los docentes asumiendo rasgos diferenciales con un fuerte compromiso re-significaron permanentemente su misión y junto a los estudiantes construyeron una experiencia educativa con sentido para los jóvenes. Esta conjunción generó un concepto distinto respecto a la inclusión. Para estos ya no era solamente entrar y quedarse, la praxis se corporizó a partir de facilitar la salida, pero esta vez no del sistema educativo, sino de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación - Inclusión Educativa - Inclusión Social – Tránsito

**SCHOOLS OF REENTRY FORMAT: SOCIAL RIGHT TO EDUCATION IN
THE AUTONOMOUS CITY OF BUENOS AIRES**

A multiactoral view on an inclusive public policy

Author *Lic. Daniel Alberto Peña*

Director *Dr. Mauricio Schuttenberg*

The Reentry Schools of the CABA were created in 2004; within the framework of the compulsory nature of the Middle School provided by Act No. 898 of the CABA and the project “Zero Desertion”. Its purpose was to meet the demand of an important sector of the young population that could not begin their studies of medium level or those who suffered the interruption of their schooling.

Who were architects of its genesis imagined social inclusion from educational inclusion, understood as an income, transit and exit with certified knowledge, guaranteeing the right to education of young people and adolescents in a vulnerability situation, but not only for opening the doors to enter to the school, but for trying to avoid a new failure.

In this Doctoral thesis it's has been rebuilt “the legislator spirit” of those who intervened in the approval of the Law of Compulsory Education of the Autonomous City of Buenos Aires and the meanings given to the concepts of inclusion by the officials who wrote the rules for the creation of the Reentry Schools. The result of this part of the research was confronted with the assessment assigned by teachers about of this issue and the meanings conferred to it by active students and graduates of the School of Re-entry EEM No. 1 of 18 of Liniers (CABA). That population that was trying to favor, is the one that began to construct next to the teachers, its own significances with respect to the educational inclusion and its correlate of social inclusion, although the students do not define it like inclusion, since they do not value the term like teachers, authorities or politicians. They go to the Reentry School with the idea of using it as a gate or bridge that allows them to leave what they feel as a kind of confinement to the outside of everything, trying to cross the walls of exclusion,

constructed by the everyday senseless violence between shootings and “base past drug”, battling in an unequal struggle for work, dignity and change of their social situation.

This thesis clearly verified that the group of actors constituted by those who were part of the origins of the Reentry Format, posed inclusion as a synonym of guaranteeing that those who were outside could re-enter and stay; defining, although without malice, the excluded subject from their deficiencies and not from their attributes. Meanwhile, teachers assuming differentiated traits with a strong commitment permanently re-meant their mission and together with the students they built a meaningful educational experience for the young. This conjunction generated a different concept regarding inclusion. For them, it was no longer just to enter and stay. The praxis was embodied from facilitating the exit, but this time not from the educational system, but from the lack of participation in the family, social, work and cultural life.

KEY WORDS: Education - Educational Inclusion - Social Inclusion - Transit

AGRADECIMIENTOS

Habiendo transcurrido varios años de investigación durante los que recorrí bibliotecas, horas de internet, entrevistas, larguísimas charlas café o mate mediante, escritura y reescritura, enojos con funcionarios que se escondieron y alegrías a partir de los conceptos vertidos por quienes hicieron posible este formato educativo de inclusión; siento que se ha cumplido un ciclo de aprendizaje significativo.

Al sentir este como un momento muy especial, no puedo dejar de agradecer a quienes facilitaron la tarea. Por supuesto que mi primer y más profundo agradecimiento es para la familia. Rodeado de fabulosas mujeres que me acompañaron con amor y cuidado en un proceso que llevó largas jornadas de estudio, investigación, desplantes y ausencias para estar frente a una pantalla; proceso que es justo destacar que no se hubiera iniciado si no me hubiese “arrastrado” Jimena hasta la facultad a cincuenta kilómetros de casa, la permanente inyección de optimismo por parte de Rocío y el aguante de Sarita y Patricia. Tampoco hubiera sido posible concretar este objetivo sin la colaboración de los compañeros docentes en actividad y algunas ya jubiladas que aguantaron varias entrevistas e interminables charlas. Debo agradecer además la paciencia ante mi persecución de quienes imaginaron el formato, los que lo pusieron en movimiento, secretarías, auxiliares y personal de conducción, tanto actual como a quienes definí como fundadores, entre las que deseo destacar a mi querida hermana, mentora y guía en la docencia. Es justo agradecer a quién con su paciencia me dio confianza y tiempo en forma humilde y generosa, el Dr. Mauricio Schuttenberg director de esta tesis, con quién “pegue onda” desde la primera vez que recibí sus consejos en el Seminario de Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales II.

Y por último, no por clasificación sino por el orden de aparición, quiero agradecer profundamente a los estudiantes de la Escuela de Reingreso de Liniers, tanto cursantes como egresados, ya que venciendo esa distancia simbólica irreal estudiante-docente, se abrieron en forma transparente para que se pudiera hacer visible la corporización de la inclusión social como correlato de la inclusión educativa y me enseñaron que para ellos inclusión no es entrar, sino salir.

INTRODUCCIÓN

¿SISTEMA O APARATO?

Cuando cursaba la escuela primaria, me enseñaron cómo funcionaban unos aparatos...digestivo, respiratorio y circulatorio. Con el paso del tiempo y el avance de las ciencias, pude reconstruir algunos conceptos al respecto y hoy comprendo que en realidad son sistemas, porque están articulados y sincronizados para el correcto funcionamiento del cuerpo humano, para el que a pesar del paso del tiempo y el avance de la tecnología son imprescindibles.

A fines del Siglo XIX comienzan a crearse todas las instituciones del país, y entre ellas la escuela, ya en el Siglo XX originado en las transformaciones de las instituciones educativas coloniales y la conjugación de modalidades educativas arraigadas en la sociedad donde cumplían un rol importante la familia y/o la iglesia, tomó forma un sistema: el educativo.

Este sistema privilegió objetivos educacionales para reducir el analfabetismo, sociabilizar a los aborígenes, a los grupos rurales y a los inmigrantes y formar al ciudadano, ya que la educación era considerada como factor fundamental en la integración social y política, tomándose como un derecho individual pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales, fijando una impronta tan decidida que la mayoría de estos rasgos subsisten hasta la actualidad.

Alrededor de un siglo después, este sistema tradicional articulado para favorecer la inclusión y aportar al correcto funcionamiento de un cuerpo, el social, parece haberse transformado en un aparato, atento a que no sólo ya no beneficia a un importante sector de ese cuerpo social, sino que su rigidez genera exclusión.

Las embestidas neoliberales y mercantilistas estigmatizan y segregan a muchos jóvenes y adolescentes sin la titulación básica o faltos de competencias esenciales para desenvolverse como ciudadanos activos en las sociedades plurales de este siglo; generando en ellos una serie de acontecimientos en su devenir académico, en su biografía personal, en sus relaciones, en sus apoyos afectivos y sociales, etc., que los hacen más vulnerables.

Ante esta realidad muchos docentes con absoluta buena voluntad e intenciones han intentado en los últimos años una ruptura paradigmática aplicando un modelo compensatorio, generando prótesis al sistema tradicional con la idea de ocuparse de los estudiantes teniendo en cuenta sus desigualdades. Esto ha sido un gran paso adelante, pero esta condescendencia pudo generar una parálisis pedagógica legitimando los métodos y formatos clásicos. Existen infinidad de estudios, evaluaciones y conclusiones respecto al fracaso escolar, una cadena de problemas cuyo último eslabón es mal denominado deserción; llegándose a ese punto en la abrumadora mayoría de los casos ante situaciones de repitencia.

Desde el modelo pedagógico que adhiere a la ficción meritocrática, que esconde que detrás de cada supuesto esfuerzo hay contextos sociales, hasta las posiciones más críticas, reconocen que este fenómeno no responde a una única causa, e incluso puede verse motivado por varias de ellas al mismo tiempo. Los factores que se analizan, en general, se pueden dividir en dos grandes grupos: a) Inherentes a los/as estudiantes (falta de contención familiar, problemas de aprendizaje, repitencia, sobre-edad, embarazo, etc.) o b) Relacionados a cuestiones socioeconómicas (bajos ingresos económicos, desnutrición, nuevos tipos de familia, diferencia con los roles tradicionales, extrema pobreza, migración interna y externa, adicciones, etc.).

Hay un único ítem que aparece en forma muy aislada y al que se le dio hasta ahora muy poca trascendencia y es el relacionado con el diseño curricular y el formato del sistema tradicional; que están desconectados de las realidades sociales, intereses y tiempos de los estudiantes. No se discute, en general, en los trabajos académicos y de investigación la cuestión del respeto a la trayectoria, los tiempos y saberes previos y estos aspectos no tomados en cuenta se transformaron en factor de expulsión.

La persona que se aparta de una causa, grupo o idea es considerada desertora. La exclusión según el diccionario es el rechazo a una persona o cosa, que queda fuera del lugar que ocupaba. La mayoría de los/as estudiantes no son desertores/as del aparato educativo, fueron rechazados/as hacia fuera de las rígidas fronteras construidas por las condiciones institucionales, prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todo el estudiantado.

Es fundamental para la comprensión del problema de la exclusión cambiar la óptica sobre el eje del “culpable”, dejando de pensar en el déficit de los destinatarios y apuntar al déficit del sistema educativo, atento a que el formato tradicional no está preparado

para recibir una población con características distintas a las existentes al momento de su creación. Esto genera que la dimensión y consistencia fronteriza lo hace inexpugnable y una importante cantidad de jóvenes y adolescentes que la cruzan son desterrados por no adaptarse a esa rigidez.

El formato tradicional funciona con ritmos homogéneos de aprendizaje, planteando el agrupamiento según las edades y esperando que todos aprendan las mismas cosas al mismo ritmo y si no sale bien algo se concluye que alguna cosa le pasa a los/as estudiantes; en lugar de pensar que ese algo le pasa a esa lógica. Romper la misma con la posibilidad de que haya múltiples agrupamientos y reagrupamientos constantes en la escuela, puede permitir quebrar la dialéctica que clasifica como consecuencias “sociales” o “naturales” y se potenciaría la aspiración de poner en convergencia conocimientos diferentes, intentando aprovechar mucho más la posibilidad de los/as estudiantes.

Dicho esto ¿Es posible que la flexibilización de esas fronteras facilite la inclusión educativa y su correlato de inclusión social? ¿Cómo cumple el formato Reingreso su mandato fundacional respecto a la inclusión educativa?

La denominación de estas instituciones como “de Reingreso”, podría ser en sí misma la síntesis que defina la concepción, pero volver a ingresar, formar nuevamente parte de una institución que te expulsó genera desconfianza, temor y es muy fuerte la sensación de no poder sobrellevar la situación una vez más, entonces ¿Por qué quienes ya han transitado el aparato escolar y su experiencia no fue buena, reingresan con este formato, transitan el nivel secundario y egresan?

¿Cómo se corporiza la inclusión a partir de un formato educativo que le quita a la institución escuela lo que el formato tradicional genera en un importante sector del cuerpo social como sensación de fracaso, institución inalcanzable o espacio vedado?

Para intentar dar respuestas a estas preguntas se consideró conveniente analizar los resultados de la implementación de una política pública que pretende ser inclusiva; desde la visión de autoridades, docentes y estudiantes, tanto activos como egresados.

Observando las opiniones de estos diversos actores, se intentará visualizar cómo se corporiza el mandato fundacional de inclusión educativa tras diez años de funcionamiento de la Escuela de Reingreso ubicada en el Barrio de Liniers en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Quizás moldeado por haber crecido en un ambiente marcado por la proscripción política; habiendo militado en la Unión de estudiantes Secundarios (UES) y la Juventud Trabajadora Peronista (JTP) pensaba que para la construcción de un orden más justo únicamente serviría el ejercicio del poder desde el manejo del estado, y para acceder a dicha posición, alcanzaba con la utilización de la violencia física y la imposición de ideas mediante prácticas autoritarias.

Como sobreviviente de esa generación militante, mis convicciones se fueron afianzando, aunque con variantes instrumentales y metodológicas. Sigo pensando que es imposible cambiar las cosas sin poder, pero el mismo late y se ejerce de distintas formas y en diversos campos, siendo la educación uno de ellos. Con respecto a la violencia, ahora opto por la simbólica. La reflexión y la construcción social de ideas hacen más dificultosa y larga la lucha, pero favorece la sedimentación de conceptos y desde el campo de la comunicación pedagógica, ayuda a la construcción de una conciencia política autónoma y liberadora.

A partir de ello, consideré acertado llevar adelante esta investigación en el marco de una tesis doctoral en comunicación, ya que esta es una actividad que todo el mundo comparte, primordial en todo campo de interacción humana. La capacidad para desarrollar actos comunicativos es vital en el éxito de cualquier emprendimiento, atento que a partir de ello podemos transmitir y compartir ideas, conocimientos, conceptos, etc. El ejercicio de la docencia en los niveles primario, secundario, terciario y universitario, me facilitó una visión amplia del proceso comunicacional educativo, pero en ese recorrido, la modalidad “Escuela de Reingreso” me produjo una marca indeleble. Desde la historicidad como idea que piensa sobre la historia, hay un especial interés en relación con la idea de cambio. En poco más de una década, las definiciones de obligatoriedad escolar e inclusión escolar han experimentado importantes modificaciones e interpretaciones, en lo que respecta a su significación y a su uso normativo. Promediando la vigencia de la Ley Federal de Educación (1993) y pocos años antes del dictado de la Ley de Educación Nacional (2006), se crean las Escuelas de

Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2004 (desde ahora ER); como propuesta educativa en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898 de la CABA y el proyecto “Deserción Cero”. Su propósito es satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad. En sus fundamentos se menciona la importancia de concebir a la escuela como ámbito de contención y formación de jóvenes teniendo en cuenta el grado de vulnerabilidad social a la que están expuestos y sus trayectorias escolares discontinuas.

El mandato fundacional de las Escuelas de Reingreso es el de inclusión educativa, teniendo como correlato la inclusión social; distanciándose de aquella estructura rígida e impersonal de la escuela tradicional que poniendo el énfasis en lo académico, pierde de vista las particularidades de los/as estudiantes.

Quienes fueron artífices de su génesis; imaginaron la inclusión social a partir de la inclusión educativa, entendida como ingreso, tránsito y egreso con los saberes certificados, garantizando el derecho a la educación de jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, pero no sólo abriendo las puertas para que entraran en la escuela, sino tratando de evitar un nuevo fracaso.

Esa población que se estaba intentando favorecer, no se encontraba en situación de vulnerabilidad, ya había sido vulnerado su derecho a la educación y es la que comenzó a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social. Para un sector de los actores de este proceso, inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro. Incluirse es entrar. Para otro sector, la corporización de la inclusión, se hace palpable a partir de salir... y no precisamente de la escuela.

La rigidez conceptual del mandato social respecto a ingreso, tránsito y egreso del sistema educativo, junto a la valorización extrema dada a la certificación de saberes adquiridos en relación a que si no se obtiene un título no se aprendió nada; produce chispazos cuando se la coteja con la experiencia de los sujetos destinatarios de la política pública aplicada en la Escuela de Reingreso.

Aquella rigidez ha favorecido la reproducción de las diferencias sociales, evitando que los/as estudiantes le puedan poner palabras a su propia situación, entorpeciendo la preparación para su desarrollo en sociedad, no permitiendo partir desde su cultura y desvalorizando su lenguaje, capacidad de escucha, y creencia en sus potencialidades para ampliar sus horizontes personales. La creación de esta modalidad, ha sido un

avance en la garantía del derecho a la educación, pero persisten dudas respecto a si produce una expansión de la educación que resulte inocua para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social.

En este aspecto, será muy importante para poder acercarse a una conclusión, analizar el sentido y manejo del concepto de inclusión dado por parte de los actores intervinientes. Desde el espíritu del legislador de quienes dictaron la Ley de Educación Obligatoria, pasando por las personas que redactaron las normas de creación de las ER, la opinión de los/as docentes que median en el proceso y, fundamentalmente saber por qué los/as estudiantes concurren a una institución con esta modalidad, cuál fue su experiencia previa en el sistema tradicional, si concurren con expectativas de inclusión de algún tipo y si esas expectativas son satisfechas durante la cursada y/o al egresar.

Muchas personas plantean que habitamos un espacio de derrumbe de las certezas conceptuales y los mitos identitarios de la nación y de las instituciones; los condicionamientos sociales y culturales nos obligan a situarnos en un nuevo campo social y cultural; nuestros mitos abonan nuestra mirada sobre el presente. La escuela, como institución pública herida y deshinchada sigue ocupando un lugar en el espacio social.

En los tiempos en que se proyectó el Sistema Educativo en nuestro país, por ejemplo no se pensaba en que las mujeres pudieran votar. En el voto y representación femenina se avanzó, pero sigue vigente el mismo sistema educativo con una herencia positivista, selectiva y meritocrática igual o más fuerte que en aquellos momentos. .

Apenas iniciado el trabajo de campo, hubo un rasgo saliente que parecía contradecir el sentido común construido socialmente respecto al ingreso, tránsito y egreso del sistema educativo. Docentes y estudiantes, señalaban características palpables, encarnadas en situaciones concretas que parecen romper con ese sentido común aludido. Construyendo el estado del arte, se encontraron investigaciones que referidas a la inclusión educativa y social, referenciaban permanentemente estas cuestiones al egreso con título. Una tesis doctoral importante elaborada por Mariana Nóbile, de la que se encontraran más detalles en el estado del arte, deja abierto el interrogante acerca de las razones que llevan a que según su apreciación sean pocos los egresados.

Las estadísticas y los análisis cuantitativos definen la efectividad y calidad de la educación a partir de cifras de egresados/as con título. Hasta el momento, no se cuenta con otra información para poder explicar lo que se estima como distancia considerable

entre la matrícula que retienen las Escuelas de Reingreso y la cifra de egresados/as. Esta tesis doctoral ha encontrado una de las respuestas posibles, desde un análisis cualitativo, a partir de conocer las significaciones dadas al término inclusión por parte de quienes están involucrados/as junto a ejemplos palpables de la corporización de esa palabra.

Varias investigaciones académicas bucean en diversas situaciones y experiencias relacionadas con las Escuelas de Reingreso de la CABA desde distintos enfoques. Por ejemplo, Patricia Maddonni indaga en las experiencias de jóvenes que han atravesado discontinuidades escolares, por repetición o abandono, y retoman la escolaridad en el marco de un formato alternativo de política de inclusión educativa.

Enmarca esta investigación en una convergencia entre los enfoques socioculturales y una aproximación etnográfica, poniendo foco en la cuestión biográfica como un aporte central para la comprensión de las explicaciones que los jóvenes ofrecen de sus discontinuidades y los motivos para retomar la escolaridad.

Desarrolla esta exploración en la Escuela N° 2 DE 4, ubicada en Barracas. A esta intelectual le interesaba conocer cómo los propios sujetos, adolescentes y jóvenes, explicaban las interrupciones, esas situaciones de exclusión o de padecimientos en su trayectoria educativa y conocer los motivos que los llevaron a volver a estudiar, los móviles que los llevaron a encontrar otras condiciones de escolarización para convertirse nuevamente en alumnos, proponiéndose a partir de ello encontrar algunos indicios sobre nuevas maneras para repensar lo escolar.

El resultado de esta investigación dio lugar, además de la tesis de maestría, al libro *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*¹. Por otra parte, en 2013, la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) produjo el documental *Elogio de la Incomodidad*, basado en la experiencia de la Escuela de Reingreso de Barracas, mediante el que se intentó mostrar que es posible desde una escuela estatal diseñar y poner en acto nuevas formas de organizar el conocimiento, de organizar el trabajo y los vínculos de enseñanza-aprendizaje, de modo tal que se pueda dar cuenta de los intereses, las necesidades y los derechos de los adolescentes. Desde este punto de vista destaca que es posible construir una escuela en la que se integren áreas de conocimiento, en la cual se

¹Markowski, B, y Quintela, P. (2015). Reseña del libro *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación* de Maddonni, P.

escuche a los estudiantes y donde sea posible que profesores y profesoras construyan autoridad pedagógica desde la práctica cotidiana y no desde prescripciones reglamentarias.

Con la coordinación de Flavia Terigi, un grupo de investigadoras elaboró un documento titulado “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias sociales”; que se presentó como ponencia en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización en Buenos Aires en 2012. Este trabajo sistematiza los resultados de tres investigaciones desarrolladas en Ciudad de Buenos Aires, Conurbano Bonaerense y Ciudad de Córdoba sobre la situación de la escolarización de los adolescentes y sobre las iniciativas dirigidas a revertir procesos de exclusión mediante cambios en el régimen académico de la escuela secundaria. La misma se inicia con la presentación de la tipología de poblaciones que potencia las posibilidades que brinda la información estadística para caracterizar dinámicas estructurales y contribuir de este modo aun mayor conocimiento de los procesos de exclusión educativa.

Luego se presentan los resultados de tres estudios que analizaron iniciativas de política educativa destinadas a la atención de la población adolescente, en su concreción a nivel local y en sus relaciones con las trayectorias educativas de sus destinatarios: los Centros de Escolarización de jóvenes y adolescentes (CESAJ) de la Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires; el Programa de Inclusión/Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y las Escuelas de Reingreso del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En su desarrollo destaca los puntos críticos en el proceso de escolarización, las formas que toman los quiebres en las trayectorias escolares cuando se los analiza en el contexto local de los grandes conglomerados urbanos, y las posibilidades y límites de los cambios de carácter pedagógico para revertir las situaciones de exclusión educativa.

Mariana Nóbile² en “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”; propone constituir un aporte para los estudios sociales acerca de las emociones y afectos en el espacio escolar, a partir de un análisis cualitativo de los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el

² Nóbile M. (2014). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de doctorado. FLACSO.

marco del formato escolar de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER) de la Ciudad de Buenos Aires. Analiza los vínculos entre docentes y estudiantes, a fin de aportar una visión de los afectos y emociones en ese espacio escolar. Para ello avanza con tres grandes líneas de exploración. Comienza analizando las trayectorias vitales de quienes egresaron de estas escuelas a fin de conocer sobre quiénes logra ser efectiva esta política de inclusión. Luego indaga en las condiciones, tanto estructurales como en relación con las pautas de interacción, que habilitan la construcción de una configuración vincular particular entre docentes y alumnos, que deriva en vínculos valorados como gratificantes por ellos y por último, analiza las experiencias emocionales y las implicancias de ese vínculo, en lo que denomina inserción en el sistema educativo. De esta forma dilucida los alcances y limitaciones de lo que define como política de inclusión respecto a jóvenes excluidos del sistema educativo y bucea en la gratificación de los docentes derivadas de trabajar con una población entendida como vulnerable a la hora de renovar el compromiso asumido con su trabajo. Se aproxima también a observar el modo en que juegan la afectividad y las emociones en la consecución del proyecto de finalizar el secundario, como así también en la posibilidad de imaginar otros proyectos en torno a sus inserciones futuras en distintas esferas sociales. En otra investigación de la misma autora denominada “Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa”, se propuso indagar en las características de los jóvenes que han podido volverse alumnos de estas escuelas y concretar el proyecto de finalizar los estudios secundarios, observando que quienes se apropiaron de las oportunidades ofrecidas por la Escuelas de Reingreso eran jóvenes que se encontraban en una zona gris, excluidos del sistema educativo pero integrados a otras esferas sociales. Cuando esta investigadora se sumergió en las características de esos jóvenes observó solamente los resultados de quienes finalizaron los estudios secundarios y los catalogó como ubicados en esa zona gris, agregando que en reiteradas ocasiones, estos jóvenes de sectores populares, mientras están cursando la escuela secundaria, no alcanzan a percibir su utilidad. Esto es porque se ha tomado el enfoque como política educativa que busca la reintegración al sistema de quienes se encuentran excluidos de él y así delimitó un perfil de joven, pero no tomando la inclusión educativa como tránsito a la inclusión social.

En las Jornadas de Becarios del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes Bárbara Briscioli desarrolla una ponencia denominada “Decisiones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad de los

estudiantes”. Allí argumenta que la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, ha visibilizado las dificultades que presenta el nivel para incluir y define desde su perspectiva las características de la inclusión, a la que define como “...*incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes...*”. En esta investigación decide metodológicamente reconstruir tendencias través de un análisis estadístico, que sirva para identificar fenómenos con indudable incidencia en las trayectorias de los estudiantes. Asumiendo que el análisis estadístico deja por fuera una enorme cantidad de información necesaria para conocer las trayectorias escolares reales, complementa la búsqueda con entrevistas, indagando en la evocación de los estudiantes sobre lo vivido en las escuelas comunes u otras instituciones educativas por las cuales habían transitado.

En varias investigaciones relacionadas con escuelas de reingreso llevadas adelante con la dirección de la Licenciada en Ciencia Política y Máster en Educación y Sociedad Guillermina Tiramonti, se destaca que son instituciones en donde la preocupación por la especificidad de su función está sumamente presente. Las caracteriza como escuelas motorizadas por la centralidad en la enseñanza y en promover las posibilidades educativas, haciendo especial hincapié en la cuestión de la terminalidad de los estudios de los jóvenes, planteando que esta connotación no es menor para una propuesta de retorno a la escuela de la población más vulnerable que retoma la potencialidad educadora de las instituciones escolares.

En una investigación coordinada por Marcelo Krichesky³, junto con un equipo de profesionales desarrolla un abordaje cualitativo iniciado con entrevistas a diferentes actores sobre los procesos de inclusión que se desarrollan a partir de esta oferta educativa, con un plan de estudios innovador para la escuela media. Allí se avanza con una descripción general del problema de la exclusión educativa de los adolescentes y jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en tanto contexto social fundamental para ubicar la puesta en marcha de la institución que nos ocupa.

Considera los antecedentes de análisis y de indagación en torno del proyecto de estas escuelas y formula, al mismo tiempo, los objetivos principales que guiaron esta investigación. Caracteriza el perfil de los alumnos a partir, principalmente, de información estadística, intentando la reconstrucción de la perspectiva de los directores desde la gestión institucional y curricular. Esto se complementa con información

³ Krichesky M y otros (2007) ESCUELAS DE REINGRESO. Miradas de directores, docentes y alumnos.

relevada en entrevistas a otros actores institucionales. Presenta y analiza las respuestas a una encuesta suministrada a profesores. Relevaron opiniones en torno de las características generales del plan de estudios, los dispositivos institucionales contemplados por la normativa, los logros y obstáculos de la propuesta y el perfil de los alumnos. Por último aborda la perspectiva de los jóvenes, a partir de la organización de grupos de discusión.

Como conclusión, destaca la ruptura de estereotipos en las percepciones de directivos y docentes en relación con el comportamiento y disciplina de los alumnos que proceden de contextos socialmente vulnerables. Así mismo, plantea que el tránsito por las escuelas de reingreso es vivido por los jóvenes como una posibilidad para afianzar lazos con la vida social y comunitaria y proyectar su inserción laboral futura o ingreso a los estudios superiores. Como posible objeción, los investigadores consideran que la institucionalización de un circuito diferenciado para el reingreso produce algunas tensiones que se expresan como una señal de alerta frente al riesgo de la fragmentación. En las X Jornadas de Sociología de la UBA (2013), se incursionó en la temática de estas escuelas, a partir del debate entre dos docentes de dicha modalidad, analizando su génesis, que buscaría garantizar el carácter obligatorio de la educación media. Se introduce primero la descripción de una escuela ubicada al sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde se llevó a cabo el trabajo de campo entre 2011 y 2012. Avanzaron además sobre la contención y formación de jóvenes que tenga en cuenta el grado de vulnerabilidad social a la que están expuestos los estudiantes y sus trayectorias escolares discontinuas. Argumentaron que los docentes de la escuela de reingreso seleccionada, piensan en la inclusión educativa como objetivo central de su trabajo, y le atribuyen a ella elementos que escapan de lo propiamente educativo, así como algunos lo vinculan con la inclusión social. Asumen la importancia de reconocer a los alumnos como sujetos de derechos que han sido vulnerados y entienden que su trabajo debe ir acompañado de cambios en el resto de las instituciones para que la inclusión sea real. También es procedente analizar un trabajo seleccionado en la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, en Santiago de Chile, en los que se aborda la escolarización secundaria obligatoria, a partir de dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina, realizados por Bárbara Briscioli (UNGS/UBA) y Ana Gracia Toscano (UNGS/UBA).

Dicho trabajo se aproxima a las problemáticas que abren a un conjunto de preguntas sobre el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria, expandiendo un modelo institucional que, a lo largo de su desarrollo, ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la retención de los jóvenes. Particularmente plantean las variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria, otorgando cierto lugar de relevancia a aquellos aspectos que regulan el régimen académico, como un asunto a considerar en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el nivel. Recorriendo consideraciones conceptuales sobre los problemas de la educación secundaria en América Latina, destaca la coincidencia de los datos Argentinos con los de la región y desarrolla conceptos respecto a la posibilidad de atender ritmos diferenciales en los aprendizajes, rompiendo con aspectos estructurales del modelo organizacional tradicional.

Las tareas detalladas, analizan una política educativa diseñada como oferta específica para el reingreso a la escolarización de adolescentes y jóvenes, comparándola con la modalidad tradicional, marcando sus tensiones, potencialidades y límites. Plantean la cuestión de la obligatoriedad escolar, a fin de provocar transformaciones y redefiniciones en la estructura de la escuela media en Argentina y como sostener la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en el nivel medio. Las opiniones y conclusiones, abordan, mayormente, cuestiones del régimen académico, relacionando ingreso, tránsito y egreso con certificación de los aprendizajes. Avanzan en la elaboración de conclusiones y definiciones filosóficas sobre algunos temas vinculados y/o abordados en esta tesis, pero hasta el momento no existen investigaciones que den cuenta de cómo se corporiza, se hace palpable y concreta en la realidad la cuestión de la inclusión educativa y su correlato de inclusión social a partir del tránsito por este formato escolar, que ya se explicará como excede la obtención de una acreditación.

Tradicionalmente y por mandato social se asigna una importancia relevante a la acreditación de saberes adquiridos, es como que socialmente se comprueba que los saberes han sido verificados por otros a los que la sociedad les dio el poder de definirlo. Pero existe la adquisición de conocimientos y aptitudes más allá de la rigidez del sistema tradicional que deben ser tenidos en cuenta. Por ejemplo se puede citar a los chicos que están en la calle vendiendo cosas, en las esquinas pidiendo dinero o limpiando vidrios, y hacen unos cálculos matemáticos en el aire, mejor que muchos estudiantes que no tienen nada que ver con la formalidad de la escuela; aplican una

abstracción mejor que un pibe que paso por esta institución, pero al estar fuera de la misma no tiene la acreditación y la sociedad no considera esos dominios.

CAPÍTULO

1

ESPACIO

CONCEPTUAL,

METODOLOGÍA

Y

FORMATO

La mayoría de las investigaciones leídas durante el período de alumno regular del doctorado, hacen referencia a un Marco Teórico. El diccionario define al “marco” como la pieza que rodea o guarnece ciertas cosas y que permite encajar un objeto. La idea es, ante la diversidad de enfoques, plantear en este trabajo la noción de Espacio Conceptual, entendiéndolo como un entramado de conceptos que guían la investigación en el camino del conocimiento, pero esta guía no condena a ceñirse en ese a priori teórico; aunque se tomaron en cuenta autores y autoras que recrean el valor semántico del concepto de comunicación/educación desde la perspectiva del diálogo como práctica social para la libertad.

Existen infinidad de teorías sobre la comunicación. Desde una perspectiva clásica, fue caracterizada y pensada como un proceso de transmisión de significados que se realiza desde un emisor a un receptor utilizando algún tipo de canal. El modelo explicativo originado a fines de la década del '40 en los Estados Unidos intentaba desde la teoría matemática de la información, garantizar en el campo de la ingeniería de las telecomunicaciones, la mayor velocidad en las transmisiones de mensajes sin perder información y disminuyendo posibles distorsiones. En este proceso, la comunicación como transmisión se considera eficaz o exitosa, cuando el destinatario recibe exactamente lo que la fuente ha organizado como mensaje.

Otros teóricos, le agregaron el concepto de una dimensión comunicativa al modelo matemático, incorporando las nociones de contexto en que se produce la transmisión, diferenciando las funciones que puede cumplir el lenguaje. El funcionalismo avanzó sobre este modelo, teniendo en cuenta la interpretación y efecto de los mensajes, según el grupo de pertenencia de cada individuo; y la teoría crítica introduce nociones como ideología y manipulación que, al operar como recursos explicativos de los macro procesos de comunicación, permite abordar y develar la función social y política de los emisores.

Lasswell⁴, expresa que es un proceso a través del cual un emisor transmite un mensaje a un receptor, utilizando un canal específico para generar una respuesta; ¿no es eso lo que

⁴ Laswell H. D. (1948) “Estructura y Función de la Comunicación de Masas”

hace específicamente un docente con el estudiante? Antonio Pasquali⁵ la plantea como una relación comunitaria humana entre interlocutores en estado de reciprocidad, Jesús María Aguirre⁶ afirma que implica una disposición a suministrar información aceptando comentarios. Para Aristóteles⁷ la comunicación es decir algo nuevo a alguien que lo desconoce, parcial o totalmente, es hacer común el conocimiento

En esta línea, Mario Kaplun⁸ definido como pedagogo de la educomunicación popular, plantea que: “...*La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias...*”, este autor tomó las ideas sobre educación liberadora de Paulo Freire, lo que le implicó crear un mecanismo de trabajo distinto, en el que los comunicadores son activos, todos enseñan y todos aprenden, basado más en preguntas que en respuestas, dando importancia principal al mismo proceso comunicativo.

La comunicación, en tanto que lenguaje es parte de toda la práctica educativa; por ello, hablar allí de comunicación es hablar de relaciones y prácticas, de saberes, de poder y dominación, de construcción de identidades, y constitución de espacios democráticos. La comunicación pedagógica así puede entenderse como un proceso de comunicación humana en el que existe el reconocimiento legítimo de sujetos con sus formas particulares de pensar. Según Freire, “*el lenguaje, tal como haya quedado estructurado por la especificidad de la formación histórica y cultural de cada persona, desempeña un papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y la legitimación de las prácticas sociales a que tiene acceso los diversos grupos de la sociedad.*”

La educadora Célestin Freinet según datos extraídos del texto de Louis Legrand⁹, había cuestionado hace varias décadas atrás la enseñanza memorística, y proponía una pedagogía que tenía en cuenta los entornos de los alumnos, promoviendo la construcción colectiva del aprendizaje y generando la producción en el aula de periódicos, como estrategia pedagógica. Percibiendo y remarcando fuertemente las deficiencias de la enseñanza tradicional, donde prima el memorismo y la enseñanza verbal alejada del entorno real de los estudiantes. Esta pedagoga definió que “*La*

⁵ Pasquali, A. (1990). Comprender la comunicación

⁶ Aguirre J. (1989) ¿Qué es la Comunicación?

⁷ Aristóteles (2005). *Retórica*.

⁸ Kaplun, M. (1983) Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos

⁹ Legrand L. (1993) Una vida excepcional, en *Perspectivas*, París, UNESCO

escuela no debe desinteresarse de la formación moral y cívica de los niños y niñas, pues esta formación no es sólo necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella no puede haber una formación auténticamente humana”.

John Dewey¹⁰ expresa: “... *educación y comunicación...es la única situación que explica cómo puede pasar un elemento cultural a otra persona*”. Este filósofo social preocupado por el bienestar del hombre y su adaptación, consideró de suma importancia la cuestión del aprendizaje, ya que con éste se pueden cambiar los impulsos innatos del ser humano. Utilizando en múltiples ocasiones la expresión "un organismo en un ambiente", manifestaba que no se puede estudiar el aprendizaje de forma abstracta, sino que el mismo debe ser interpretado en el contexto en el que se produce. Fue uno de los primeros autores en señalar que la educación es un proceso interactivo; considerando al docente como al estudiante, partes del de enseñanza y aprendizaje, resultando muy artificial la separación que tradicionalmente se ha establecido entre ambos.

El profesor universitario, investigador y luchador por la educación pública, gratuita y popular Jorge Huergo¹¹, planteaba que nuestras prácticas y los sentidos que a ellas les otorgamos cargan con rastros de otros tiempos, sobre todo de los tiempos en que se constituyeron. En nuestras prácticas se han incorporado, se han hecho cuerpo, sentidos que las empapan y que respondieron a modos de vincular la educación con la sociedad, de concebir a las culturas, de pensar a los sujetos, de organizar a los espacios educativos, de situar a los educadores y a los educandos. Comprender y debatir los modos en que el mundo que hemos construido a lo largo de la historia es el que aún hoy condiciona y modela nuestras prácticas, en este caso educativas.

Afirma además que todos/as nos comunicamos, siendo esto una experiencia sustancial y elemental del ser humano que se asume cotidianamente. Puntualiza que comunicarse es también, para muchas personas y en distintos aspectos de la actividad social, pública, una tarea, parte de su labor, un desafío.

Define esto como algo constitutivo y vital como respirar, que se convierte en trabajo para una actividad en la que invertimos esfuerzos, ideas, herramientas y de la que esperamos resultados. Así al confrontar definiciones acerca de lo que representa para algunos sujetos la comunicación como experiencia y como trabajo, se pueden hallar dicotomías y/o contradicciones; ya que comunicarse, como experiencia, se toma como

¹⁰ Dewey J. (1916) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación

¹¹ Huergo Jorge (2015). LA EDUCACIÓN Y LA VIDA. Un libro para maestros de escuela y educadores populares.

vincularse, poner en común, compartir o intercambiar. Pero la comunicación como trabajo específico o relacionada con alguna tarea como es la transmisión cultural a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, suele transformarse en producción de mensajes, manejo de instrumentos, canales o estrategias informativas. Paulo Reglus Neves Freire, fue uno de los más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y estudiantes. Sus ideas influenciaron e influyen todavía los procesos democráticos en el mundo, transmitiendo desde su trabajo la pedagogía de la esperanza, influyendo en las nuevas ideas liberadoras en América Latina, la teología de la liberación, y en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas. Emigrante y exilado por razones políticas, por mucho tiempo su domicilio fue el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, Suiza, planteaba que: *"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados..."*. Claramente, para este educador, comunicación y educación están interrelacionadas en círculo virtuoso. En este sentido, aprenden unos/as de otros/as durante el proceso, en el que se produce un encuentro entre sujetos a través de la comunicación; encuentro que va a trascender en un nuevo saber, en una acción transformadora. En la misma orientación, Jesús Martín Barbero¹², plantea que existen desfases de la educación con respecto a las transformaciones de las sociedades latinoamericanas y se hacen especialmente visibles, y decisivos, en el ámbito de los modelos de comunicación que subyacen al sistema escolar. La coexistencia de una pobreza creciente con una riqueza concentrada en minorías, exige una educación renovada y articulada con la sociedad para luchar contra esa desigualdad y fragmentación. Es destacada la importancia dada por sectores políticos e institucionales a una nueva etapa dentro del sistema educativo para jóvenes que se encuentran fuera del mismo, los criterios que legitiman y pueden hacer concreta su participación laboral, las oportunidades de intervención en los espacios de decisión política, institucional y civil. El hecho educativo es esencialmente comunicativo, es impensable hablar de comunicación y de educación como campos diferentes ya que los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje. La comunicación pedagógica es un proceso básico de profesionalidad en los educadores

¹² Barbero, J. M. (1996) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación

por la significación de ésta para el efectivo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Jorge Huergo¹³ ha planteado que Comunicación/Educación ha surgido como campo en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no sólo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora; agregando que “...*No hay que reducir la comunicación a los medios, ni la educación a la escuela...*” puntualizando así que la comunicación como la educación son problemas de la cultura. Para este intelectual, en la educación de deben establecer mecanismos de diálogo con mayor horizontalidad, ya que en las aulas sigue teniendo gran peso el impacto de la tradición educativa respecto a la autoridad de ciertos agentes, que fundan la misma en un saber que el otro no tiene y en una serie de normas que son impuestas. Su concepción era que se debía trabajar con más fuerza los espacios donde “...*se puedan pronunciar distintas voces, donde se apueste a la vinculación entre la educación en la comunidad y la comunicación*”.

Freire propone la transformación de los límites entre el texto y el contexto, entre el educador y el educando. Una propuesta pedagógica que basó en la evolución, entre otros conceptos, de la comunicación, el diálogo. Sostiene que la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación, hablando de una sociedad de la información, en la cual el individuo como usuario de algún tipo de tecnología puede conectarse al mundo, satisfaciendo una necesidad básica: comunicarse. Esta relación entre el alma de la educación y la comunicación, se ha constituido como campo de comunicación pedagógica, en una relación que deberá ser reflexiva, dialógica, que implique y forme a un ser humano libre. Esa comunicación, ese diálogo, revela la palabra, expresando que no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, favoreciendo la inclusión tanto educativa como social. Muchos profesionales, docentes e inclusive algunos catedráticos, plantearon sus dudas respecto a la pertinencia de la elaboración de esta tesis en el ámbito de un doctorado en Comunicación; la respuesta contundente y sintética fue expresada por Adriana Puigrós, Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Máster en Ciencias de Educación, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico

¹³Huergo J. A. y Fernández M. B. (1997) Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas

Nacional de México; define al sistema escolar como uno de los dispositivos comunicacionales más importantes, agregando que existe una tradición conservadora en la pedagogía, por la que cuando los pedagogos en general se dedicaron a los medios lo hicieron desde una mirada conductista.¹⁴ En el mismo sentido se expresó Jorge Huergo en una entrevista publicada en el diario El Ancastrí de San Fernando del Valle de Catamarca en Noviembre de 2012, respecto a que ojalá se pudieran cruzar medios, ciudadanía y escuela para lograr una persona más autónoma, haciendo grandes transformaciones, desvinculando a la escuela de esa imagen que tiene de cultura elevada con respecto de las otras y plantear abiertamente que escuela y educación tienen que ver con la política.

¹⁴Puiggros A. V. (2016) Seminario “Debates, perspectivas y prospectivas en el pensamiento pedagógico latinoamericano” UNLP

IMPORTANCIA DEL TRÁNSITO O TRAYECTORIA

Con estos términos se intenta hacer referencia al desempeño de los/as estudiantes a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida, los procesos y sus resultados respecto al aprendizaje. Las cuestiones analizadas para ello son repitencia, abandono, deserción o sobre-edad. Estos conceptos subrayan la importancia de conocer la historia de cada estudiante en la escuela, tomando en consideración tanto su pasado como su hipotético futuro, poniendo hacia atrás la vista en los docentes, las estrategias de enseñanza y sus resultados y hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje.

Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en un lugar y tiempo determinado, que en este caso son la escuela y sus tiempos. Este concepto invita a pensar y actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho social a la educación, pero como se verá en el desarrollo, siendo necesario cambiar los ejes sobre los que se pone la mirada.

Esto no refiere solamente a recorridos personales de jóvenes y adolescentes, la intención es interpelar y movilizar al sistema escolar para buscar estrategias de trabajo que puedan garantizar no sólo el ingreso, sino ese tránsito o trayectoria que garantice la permanencia en el sistema y el egreso con los saberes certificados. Existen normativas nacionales que ponen el acento en las trayectorias escolares¹⁵, poniendo este tema en un lugar central, no siendo sencilla la tarea de acompañamiento a los estudiantes ya que allí se ponen en juego diversas ideas y prácticas respecto del aprendizaje y del “éxito” y “fracaso” escolares.

Nuestro sistema educativo a partir de la organización del formato tradicional, ha delineado un recorrido esperado y una duración estándar recorriendo niveles, con gradualidad en el currículum y la anualización de los grados de instrucción, o sea un año calendario por cada grado. Esto genera expectativas que señalan cómo debe ser el tránsito teóricamente, en un itinerario escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia

¹⁵ Resolución CFE N° 103/10 del 24 de Junio de 2010

estandarizada. Pese a ello existen discontinuidades y rupturas, con estudiantes que ingresan tardíamente al sistema, con asistencia intermitente, repetición de años, sobreedad, etc., determinando así trayectorias escolares reales que difieren de las teóricas. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar.

Frecuentemente se plantean estas cuestiones como responsabilidad de los/as estudiantes, tanto a nivel cognitivo como social. Se afirma que falta esfuerzo o madurez, que hay desmotivación, que las familias no apoyan el estudio, etc. por lo que entonces el/la estudiante y su familia aparecen como culpables de la situación escolar y la escuela queda en un lugar estático, sin posibilidad de acción. También se habla del fracaso escolar poniéndose el énfasis sólo en función de las estrategias docentes, desde una mirada simplista que desconoce la complejidad del entorno y el desafío al que docentes y equipos directivos se enfrentan.

Este fenómeno complejo no se resuelve distribuyendo culpas sino asumiendo ciertas responsabilidades, debiéndose pensar y repensar la enseñanza y los vínculos entre escuela y estudiantes para buscar respuestas pedagógicas que conviertan el fracaso escolar en inclusión educativa. Algunas variables no se podrán modificar desde la institución escuela, como por ejemplo el entorno social o ciertas condiciones culturales, pero sí se puede trabajar sobre muchas otras que son propias del ámbito escolar y como en la Escuela de Reingreso pueden tener un impacto positivo en las trayectorias.

Como por ejemplo, las condiciones institucionales de enseñanza, la articulación y coherencia entre niveles, las estrategias y criterios de evaluación, reflexionar sobre la mirada que los docentes tienen sobre los estudiantes y sus posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un posicionamiento y accionar pedagógico que sea clave para construir escuelas en las que todos puedan aprender.

Al tomar contacto con el Decreto y la Resolución de creación de las Escuelas de Reingreso, se encontraron consideraciones referenciadas con legislación dictada previamente, en la que se aludía a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien se estaban analizando normas que eran de creación de un formato, las mismas se encontraban delimitadas por un marco de prescripciones previas, por lo que se procedió a dirigirse al vértice superior de la pirámide jurídica. Es así que se comprobó que el texto Constitucional de la CABA Título Segundo, Capítulo Tercero está dedicado a la Educación.

En el primer párrafo del artículo 23 dispone que se *“...reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática...”*. Ya en el segundo párrafo se propone asegurar *“...la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo...”*

En su artículo 24 establece que *“La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine”*.

Estos preceptos constitucionales sancionados en 1994 debieron esperar el cambio de siglo para ser reglamentados. Recién en Septiembre de 2002 la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la Ley N° 898 de Escolaridad Obligatoria, extendiendo en su artículo 1° dicha exigencia *“...hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones”*; dando las pautas para un cumplimiento progresivo de adaptación de la infraestructura que garantice el cumplimiento de esta Ley en su segundo artículo; para avanzar en el siguiente con conceptos que fueron determinantes para la creación de las Escuelas de Reingreso. Ese tercer artículo referencia el desarrollo con carácter prioritario de programas que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y logro académico *“...que concurran a la*

consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique”.

Frente a las diversas miradas que existen sobre la definición de palabras como reinserción, inclusión u obligatoriedad, se consideró necesario conocer la opinión al respecto por parte de quienes intervinieron en la sanción de esta Ley. Habiéndose transformado en una tarea muy difícil que demoraba demasiado este trabajo ubicar a los actores debido a que habían transcurrido más de 23 años; se decidió acudir a una investigación documental, relevando las actas de la Comisión de Educación, cuyas actas definitivas se firmaron el 27 de Agosto de 2002. Como producto de las decisiones tomadas en la citada Comisión, se convocó 21 días después la 8º Sesión Especial de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para tratar el Despacho 2152, teniendo como tema único el proyecto de ley referente a la obligatoriedad de la educación media en la Ciudad de Buenos Aires.

Examinando la versión taquigráfica de la Sesión Especial de ese 17 de Septiembre, se pudo leer que las intervenciones de los diputados fueron para debatir sobre varias iniciativas: un despacho de mayoría firmado por BRAVO, Daniel; BISUTTI, Delia; MARINO, Juliana; YELICIC, Clorinda; MOSCARIELLO, Oscar y CAMPOLONGO, Carlos; y dos despachos de minoría firmados por DE ESTRADA, Santiago y GONZALEZ, Alba el primero y RIPOLL, Vilma el segundo, como así también tres observaciones a esos despachos de los diputados CARAM Cristian, CRESPO CAMPOS Julio y LATENDORF Abel.

Finalizada esta etapa de recopilación se analizaron las relaciones jurídicas y filosóficas con los considerandos del Decreto 408/GCBA/04, firmado por el Jefe de Gobierno Aníbal Ibarra mediante el que se crean seis Escuelas de Reingreso y las Resoluciones N° 814/04 y N° 3342/04 a través de las cuales se establecen el Plan de Estudios y las sedes donde funcionarían estas unidades educativas respectivamente; complementando este análisis con la opinión de quienes fueron artífices de la redacción del Decreto, las Resoluciones y su puesta en marcha. Para esto se realizaron entrevistas a la Secretaria de Educación de esa época, quién tuvo un rol determinante e integrantes de los equipos que la asesoraban, de los que algunos fueron directivos de las escuelas, a los que en este trabajo se los denomina para identificarlos como “fundadores”.

La búsqueda de miradas respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social, llevó al estudio de casos específicos planteados por docentes, estudiantes cursantes y egresados con un criterio cualitativo, para lo cual la interacción y el vínculo

con estos diferentes actores aportaron lo necesario para comprender mejor la práctica y la reflexión sobre el Formato Escuela de Reingreso.

Por ejemplo se armaron grupos de discusión entre docentes y otros de estudiantes que cursan los que dialogaron y confrontaron opiniones y experiencias

El análisis de estos casos permitió poner en relación las distintas voces que convergen en la vida escolar, y buscó comprender la lógica que organiza la vida social de estos intérpretes y de los sentidos atribuidos a sus prácticas apuntando a la exploración de los significados dados al concepto de inclusión. Esta realidad se abordó con una mirada abarcadora, teniendo en cuenta su multidimensionalidad evitándose de esa forma un análisis distorsionado.

Así se relevaron una serie de dimensiones triangulando una diversidad de instrumentos de recolección, ya que además de recurrir a la cuestión documental se pusieron en práctica varios tipos de entrevistas. Algunas focalizadas, con una conversación relativamente libre y algunas preguntas elaboradas, otras informales en el entorno escolar durante recreos o a la espera del ingreso a la institución, y varias libres que excedieron largamente el motivo de esta investigación.

Fueron importantes además las reuniones con grupos focales (focus group), llevadas adelante con la participación de estudiantes egresados, en lo que se denominó Encuentro de Egresados de Reingreso, reunión que se construyó como grupo social con una característica distintiva respecto a los grupos de egresados de escuelas con el formato tradicional, ya que no fue acotado a “egresados de x promoción”

La información suministrada por estudiantes con afinidad debido a las relaciones construidas en la escuela, registró las sensaciones que dieron forma al significado dado a la inclusión desde adentro del grupo, dando respuestas a partir de ese diálogo.

Se considera pertinente a esta altura abordar una cuestión importante. En las etapas de escritura de esta tesis se hizo presente permanentemente la preocupación respecto a que dicha redacción no apareciera como sexista o discriminadora, para lo que se buscaron sinónimos y variantes estilísticas que representen a mujeres y hombres.

Cuando se ha utilizado el masculino como un supuesto genérico, no ha sido considerando lo masculino como central, normativizado y habitual dejando a lo femenino como residual ni viceversa.

En consecuencia las referencias a personas efectuadas en género femenino o masculino tienen carácter y alcance indistintos. Todas las menciones en un género, a fin de evitar la sobrecarga gráfica, representan siempre a hombres y mujeres.

NORMATIVA DEL FORMATO ESCUELA DE REINGRESO

Existen infinidad de estudios, evaluaciones y conclusiones respecto al fracaso escolar, una cadena de problemas cuyo último eslabón es mal denominado deserción; llegándose a ese punto en la abrumadora mayoría de los casos ante situaciones de repitencia.

Desde el modelo pedagógico que adhiere a la ficción meritocrática, que esconde que detrás de cada supuesto esfuerzo hay contextos sociales, hasta las posiciones más críticas, reconocen que este fenómeno no responde a una única causa, e incluso puede verse motivado por varias de ellas al mismo tiempo. Los factores que se analizan, en general, se pueden dividir en tres grandes grupos: a) Inherentes a los/as estudiantes (Falta de contención familiar, problemas de aprendizaje, repitencia, sobre edad, embarazo, etc.), b) Relacionados a cuestiones socioeconómicas (Bajos ingresos económicos, desnutrición, nuevos tipos de familia, diferencia con los roles tradicionales, extrema pobreza, migración: interna y externa, adicciones, etc.) y c) Cuestiones intraescolares o del sistema (Formación docente, dispersión horaria, disparidad de criterios en el régimen de evaluación y promoción., desvalorización del nivel medio, infraestructura inapropiada, bajos salarios, etc.)

Hay un único ítem que aparece en forma muy aislada y al que se le dio hasta ahora muy poca trascendencia y es el relacionado con el diseño curricular y el formato del sistema tradicional; que están desconectados de las realidades sociales, intereses y tiempos de los/as estudiantes. No se discute, en general, en los trabajos académicos y de investigación la cuestión del respeto a la trayectoria, los tiempos y saberes previos. Estos aspectos no tomados en cuenta se transformaron en factor de expulsión y sólo se consideraron como instrumentos para facilitar la inclusión educativa con su correlato de inclusión social, en la propuesta del Formato Escuelas de Reingreso.

Estas instituciones de modalidad bachiller enmarcadas en el Programa Deserción Cero, fueron creadas por la ex Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2004, siendo Jefe de Gobierno Aníbal Ibarra; con el propósito de reinsertar a los jóvenes que no se encontraban dentro del nivel secundario.

Como señalan algunos autores la emergencia de la institución escolar tuvo que ver con la búsqueda de un método que asegurara la reproducción con uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto de la población¹⁶. La exclusión de adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja, ahondada por el problema de la desigualdad social y la educación a la luz de los procesos de transformación social y económica que impactaron en la dinámica de los sistemas, instituciones y experiencias educativas.

La Ley 898¹⁷ denominada de Educación Media Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. Sin ese primer paso hubiese sido imposible llegar a la creación de la modalidad ER, ya que hasta ese momento no existían normas regulatorias inferiores al precepto constitucional de garantía del derecho a la educación. Persistía un déficit en la práctica respecto a esa garantía, a pesar que en el ámbito de la ex Secretaría de Educación (hoy Ministerio) se habían desarrollado una serie de programas sectoriales e intersectoriales de promoción y apoyo a la escolaridad. Si bien esas políticas produjeron un incremento en niveles de acceso, el mismo no estuvo acompañado de una mejora en los procesos de tránsito y egreso de los jóvenes. Tal como señala el Anuario Estadístico 2005, la tasa de deserción de la Ciudad de Buenos Aires, del sector estatal, se elevó de un 9,9%, registrado en el período 2000/2001, a un 14% en 2004/2005. Varias normas dan forma a la modalidad que nos ocupa. El Decreto N° 408/GCBA/04¹⁸ emitido por el Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Aníbal Ibarra, establece en su artículo 1° la creación en el ámbito de la Secretaría de Educación, a partir del Ciclo Lectivo 2004, de seis (6) unidades educativas de nivel medio de gestión estatal, y sus plantas orgánicas funcionales. Con posterioridad a dicha norma se dictan las Resoluciones N° 814/SED/04¹⁹ y N° 4539/SED/05²⁰, ambas firmadas por la Licenciada en Ciencias de la

¹⁶ Varios autores (2004). Iguales pero Diferentes. Historias de la escuela (no tan) común. Guía de trabajo. Episodio 4

¹⁷ Publicada el 08 de Octubre de 2002 en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N°1542

¹⁸ Dictado el 22 de Marzo de 2004 y publicado en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 1909.

¹⁹ Dictada el 3 de Marzo de 2004 y publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N°1297 el 26 de Abril de 2004

²⁰ Dictada el 6 de Diciembre de 2005 y publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N°2353 el 6 de Enero de 2006

Educación Roxana Perazza; quién ya se había desempeñado en el área en el período 2000/2003 como Subsecretaria

La primera de ellas plantea la aprobación con carácter experimental del Plan de Estudios correspondiente a la modalidad Bachillerato para las escuelas que nos ocupan, detallando en sus anexos los fundamentos, propósitos, estructura curricular, características, título que otorga, requisitos de inscripción y condiciones de emisión, régimen de acreditación mediante equivalencias y/o sistema de diagnóstico y régimen de asistencia, de evaluación, calificación y promoción de alumnos. Mediante la segunda se ratifica la característica del plan de estudio correspondiente a la modalidad Bachillerato y en los cinco anexos que son considerados parte integrante de esta resolución se desarrolla la cuestión de la siguiente forma: en el primero de ellos es el índice de temas a desarrollarse en los siguientes; así ya en el segundo se abordan los fundamentos, propósitos y estructura curricular, asignando a cada nivel las asignaturas con las respectivas cargas horarias. En el segundo anexo se expresan las características del servicio, detallando el régimen de cursado, como facilitar las cursadas con un sistema de apoyo escolar, la definición de las tutorías a fin de orientar sobre el desempeño académico, el régimen de correlatividades y la organización de la tarea docente, estableciendo los tipos de cargos, las horas cátedra frente a clase y las catalogadas como Proyecto Pedagógico Complementario (PPC).

Ya en tercer anexo se avanza en el desglose de los requisitos de inscripción y condiciones de admisión de los alumnos, señalando detalladamente los requerimientos referentes edad, estudios cursados, condiciones de admisión, fechas de inscripción y la documentación necesaria para esta última.

En el posterior anexo se establece un régimen propio de acreditación mediante equivalencias y/o pruebas de nivel, consistentes en la administración de evaluaciones que permitan acreditar el dominio del nivel de conocimientos anterior al de la materia para la que se inscriba. Inclusive se aplicara el sistema de pruebas de nivel en aquellos casos en que los alumnos declaren haber aprobado una unidad curricular correspondiente a otro plan de nivel medio o sus equivalentes en otras jurisdicciones y no cuenten con la debida certificación del establecimiento de origen.

Para finalizar, el quinto anexo detalla los requerimientos para los regímenes de asistencia, evaluación, calificación y promoción; especificando las diferencias para las evaluaciones y calificaciones de asignaturas de cursado anual y las de cursado cuatrimestral.

De acuerdo a lo planteado en la normativa consultada, se consideró necesaria esta creación para avanzar hacia la plena inclusión educativa y la universalización de la educación secundaria; adaptando la infraestructura para alcanzar las metas establecidas en la Ley de Educación Obligatoria, respecto a garantizar igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y logro académico. La normativa reglamentaria avanzó poniendo el énfasis en el logro del objetivo de una plena inclusión educativa mediante la expansión de la red escolar, para garantizar la adquisición de una base amplia de conocimientos y capacidades considerados necesarios para la participación en ámbitos académicos, laborales y sociales. Allí se fundamenta el plan de estudio correspondiente a la modalidad "Bachillerato" destinado a satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven, que por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad, centrándose en la enseñanza de las materias básicas, estableciendo un régimen curricular específico, con un conjunto de dispositivos, como trayectos, clases de apoyo, tutorías y actividades opcionales, que se proponen garantizar la inclusión y la permanencia de los estudiante en el sistema. Atendiendo a las características y necesidades de los destinatarios, el régimen de cursada permite a los mismos armar su propio trayecto por el plan de estudios, de acuerdo con sus reales posibilidades de transitarlo, reconociendo, al mismo tiempo, las materias equivalentes cursadas y aprobadas en otra institución de nivel medio oficialmente reconocida

DISPOSITIVOS CURRICULARES

El plan de estudios estipulado persigue como propósitos ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior, formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo y para el ejercicio informado de la ciudadanía. Se propone además un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones para la permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente se encuentran fuera del nivel medio del sistema educativo.

La estructura curricular contempla una duración estimada de cuatro años, que por la flexibilidad de la propuesta solamente se plantea a título orientado, comprendiendo materias anuales y cuatrimestrales, distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades. Una de las características distintivas que más se destaca, atendiendo las particularidades y necesidades de los destinatarios, es el régimen de cursada. Este permite armar trayectos personalizados de acuerdo con las reales posibilidades de transitarlo y dando valor real a los conocimientos previos adquiridos. Esto se da al reconocer las asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en otra institución de nivel medio oficialmente reconocida. Además, si razones de fuerza mayor, como por ejemplo la migración permanente de las familias, no hacen posible la presentación de certificaciones respecto a los conocimientos adquiridos; la autoridad actuante puede llevar adelante una prueba de nivel, certificando de esa forma los saberes previos.

Se estableció un sistema de apoyo y tutorías. El primero apunta al desarrollo de un trabajo de enseñanza más personalizado, en grupos pequeños, de manera de facilitar a los estudiantes el abordaje de las distintas asignaturas y compensar las diferencias de contenidos que se planteen, siendo la asistencia obligatoria si así lo determinan el docente y el tutor. Las tutorías están pensadas como un espacio de acompañamiento y orientación del alumno en su desempeño académico, a cargo de un docente que es designado como tutor y adquiere una lógica distinta de la que suele tener en la escuela secundaria tradicional, ya que consiste en llevar a cabo un seguimiento minucioso de la historia de jóvenes que suelen transitar situaciones de vida muy problemáticas, derivadas de una determinada situación social o familiar y puedan presentarse como obstáculos en su proceso educativo.

La asignación de esa función, a diferencia de la escuela tradicional, se efectúa priorizando la buena relación y el conocimiento que los docentes tengan respecto a los/as estudiantes, evaluándose algunas veces la afinidad de los estudiantes con un determinado profesor.

Esta tutoría entiende entre otras cuestiones, en la organización de los trayectos, seguimiento de calificaciones; participación en la elaboración de encuadres de trabajo pedagógico junto con los asistentes técnicos, asesores y coordinadores de área, tanto en lo que concierne al proceso de enseñanza aprendizaje como al abordaje de la convivencia. El sistema de aprobación por asignatura parte del reconocimiento de los logros de los estudiantes, abriendo la posibilidad a aquellos que por diferentes motivos no puedan cursar la totalidad de las asignaturas, en un determinado nivel y período previstos; puedan avanzar a partir de la organización de su propio trayecto. Este puede organizarse atendiendo diversas necesidades. Algunos/as ingresan con la posibilidad de acreditar conocimientos previos de algunas materias y deciden avanzar en el plan de estudios evitando algunos retrasos. Por ejemplo si un/a estudiante ingresa en primer nivel habiendo aprobado Lengua de primer año en una escuela tradicional, cursa las asignaturas del primer nivel a excepción de esta, y simultáneamente cursa Lengua de segundo nivel. Existen también situaciones de carácter personal, como ser cuestiones laborales, familiares o de salud, que dificultan la asistencia a todas las asignaturas previstas. En esos casos los/as estudiantes pueden optar por cursar las materias a las que puedan asistir. En la organización de estos recorridos intervienen la dirección de la escuela, la asesoría pedagógica y la tutoría, ya que su armado requiere de un trabajo minucioso y personalizado, que combine las variables de horarios de las materias, asignaturas aprobadas y tiempos disponibles.

Existen además actividades opcionales, que apuntan a completar esta oferta educativa. Es decir que la escuela habilita el cursado de estos espacios, sin que esto constituya un requisito para la acreditación del plan, y pese a esta característica, son desarrolladas por la mayoría de los estudiantes y en varios casos han sido la puerta de salida a distintos ámbitos sociales y laborales. Estas actividades deben ser programadas en las áreas disciplinares de Artes, Actividad Física y Taller Práctico. En el proyecto institucional de la Escuela que ocupa esta tesis, se desarrollan actividades de artes transversalmente con las asignaturas potables, actividades físicas en el predio de una institución deportiva de la zona y talleres de radio, orientación vocacional, elaboración de proyectos, marroquinería y plástica.

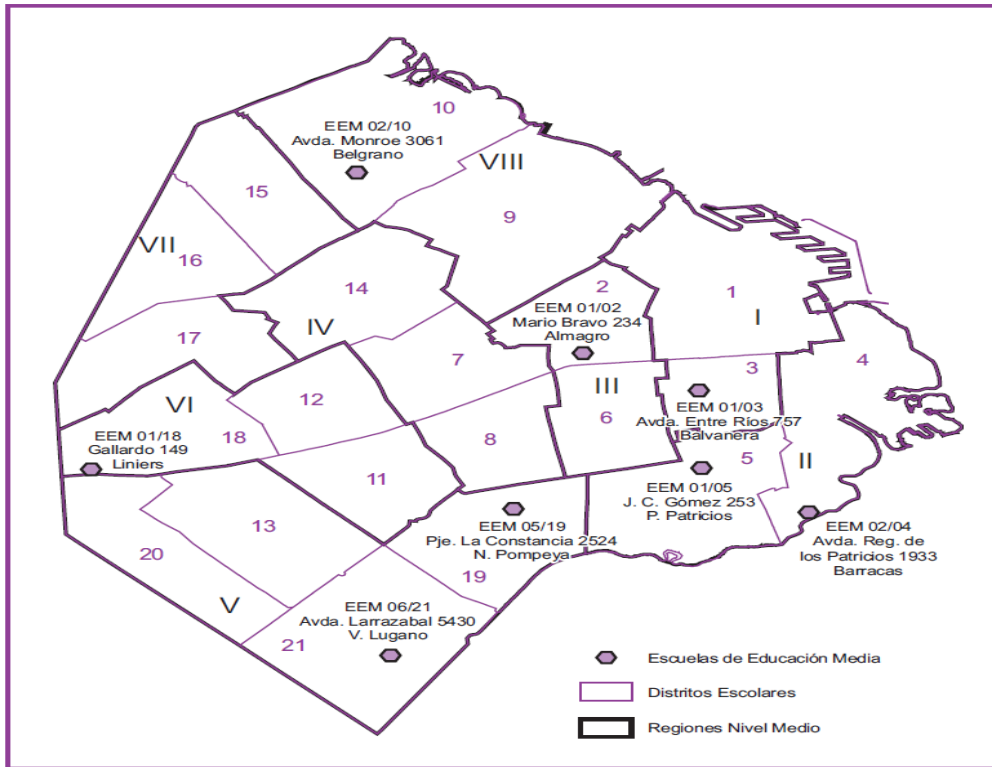
La evaluación de las asignaturas es de carácter anual, dividida en dos ciclos lectivos cuatrimestrales. Durante cada uno de los cuatrimestres se realizan evaluaciones continuas, las que se transformarán en una calificación global del período. De esta forma existe una sintonía con la flexibilidad del formato, ponderándose los logros y conocimientos adquiridos en relación con la asistencia.

LOCALIZACIÓN Y CICLOS LECTIVOS

El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consideró, de acuerdo a lo explicitado en los Decretos N° 408/04 y 962/05, mediante los que se crearon las Escuelas de Reingreso, que su localización debería llevarse a cabo en zonas de la Ciudad con menor oferta estatal, a fin de avanzar en la universalización de la educación secundaria. En 2004 se crearon las primeras seis y un año más tarde otras dos, estas últimas aperturas se concretaron como respuesta a la demanda de sectores sociales que quedaban fuera del sistema educativo luego del período de receso escolar de mitad de año, a lo que se sumaba quienes no alcanzaban a inscribirse entre Febrero y Marzo. Como consecuencia de ello, el ciclo lectivo de las mismas se inicia en Agosto.

No es absolutamente real que en las zonas en que se ubicaron las Escuelas de Reingreso fuera exigua la oferta de educación estatal. En general se puede observar un acercamiento a los barrios con mayor riesgo de vulnerabilidad para la población de adolescentes y jóvenes, coincidiendo en el 75 % de los casos con barrios cercanos a la Provincia de Buenos Aires, a saber: Liniers, Parque Patricios, Barracas, Belgrano, Villa Soldati y Villa Lugano y las dos restantes en Almagro y Balvanera.

Nombre	Dirección	Barrio
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 01 DE 02	MARIO BRAVO 234	ALMAGRO
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 01 DE 03	AVDA. ENTRE RIOS 757	BALVANERA
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 01 DE 18	GALLARDO 149	LINIERS
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 01 NORBERTO JULIO MORRESI DE 05	JUAN CARLOS GOMEZ 253	PARQUE PATRICIOS
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 02 DE 04	AVDA. REGIMIENTO PATRICIOS 1933	BARRACAS
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 02 DE 10	FRANKLIN D. ROOSEVELT 3060	BELGRANO
ESC. DE EDUC. MEDIA N° 05 DE 19	MARTINEZ CASTRO 3061	VILLA SOLDATI



INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN, MARGINALIDAD

Se debería ahora comenzar por definir la acción de incluir. La misma supone contener algo o alguien dentro de otra cosa, espacio o circunstancia específica. Incluir entonces es sumar algo a otra cosa ya existente. Así, el término inclusión hace referencia al acto de incluir y contener a algo o alguien. En realidad, si hay necesidad de incluir, quiere decir que hay alguien excluido. Tanto Inclusión como exclusión son palabras utilizadas como comodín para diversos propósitos, lo que provoca que su carga valorativa sea casi indiscutida. A pesar de ello, son términos polisémicos cuyo significado es necesario puntualizar cuando se los emplea en un trabajo de investigación relacionado a la política educativa. Meterse en la etimología de ambos términos conduce a los verbos latinos *includo*, que significa encerrar, insertar y *excludo*, cuyo significado es encerrar afuera. Aluden entonces, a una relación espacial en la que, los límites de un adentro y un afuera, son verbos antónimos y complementarios.

Para Rioux²¹, el concepto de la marginalidad no ha sido definido con precisión, afirmando que debe ponerse en práctica para incluir tanto las dimensiones culturales como las espaciales, discutiendo la contribución de las ciencias sociales a la cuestión de la relevancia de un enfoque psicológico social para el problema de la marginalidad, que define corresponde a la integración espacial y cultural o a la exclusión espacial y cultural.

Las relaciones centro-periferia constituyen la base del significado de los dos conceptos. Desde la sociología el antecedente conceptual de la noción de exclusión podemos hallarlo en el término marginalidad, introducido en 1928 por R. E. Park. Este posee una historia importante en el campo de las ciencias sociales. Al principio se relacionó con los fenómenos de exceso de mano de obra que no puede ser absorbida en la sociedad industrial, más tarde se empleó para designar a las áreas externas de las ciudades, los cinturones de miseria, con viviendas carentes de servicios urbanos y a sus habitantes. Pero la referencia a la espacialidad no pudo sostenerse, ya que había viviendas de similares características en las ciudades. En ambos casos, y como un acarreo de significado, se aludía a la marginación económica y laboral, el llamado ejército

²¹Rioux L. (1998) Les dimensions spatiale et culturelle de la marginalité: une approche psychosociologique

industrial de reserva o superpoblación a la que no se le da lugar adecuado en las ciudades ni ubicación funcional en la sociedad.

De acuerdo a lo planteado por varios autores la marginalidad se inscribe en la pareja centro-periferia, el margen se situaría siempre a una cierta distancia del centro, pero también, en la de normalidad-desviación, igualmente cargadas de peso social...²² Ahora bien, ¿quién define la normalidad y lo que se desvía de ella? EL concepto de marginalidad tiene como opuesto al de integración o sea que determinados sectores sociales son marginales porque no están integrados en la sociedad dominante. Se puede responder entonces, de modo crítico, que no existe marginalidad como un fenómeno de aislamiento de la sociedad sino, por el contrario, como atributo componente de algunas sociedades.

En consecuencia la población marginal no está fuera del sistema, sino que es producto del mismo y, desde esta peculiaridad específica, lo integra. Por lo expuesto, se puede afirmar que marginalidad e integración son fenómenos que no deben concebirse como complementarios, sino que la marginalidad sería una clase particular de integración en la sociedad. Además, el fenómeno de la marginalidad es en realidad un proceso, ya que no es un estado de los sujetos, sino situaciones dinámicas que transcurren en el tiempo, en las que se conservan algunos rasgos y se modifican otros. Igualmente son multidimensionales, ya que se pueden deber a cuestiones económicas, de construcción cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros. Estos temas pueden estar reunidos o manifestarse en forma individual. Este proceso, cualquiera que sea la manifestación, no es natural, sino producido por la intervención del ser humano, entraña una valoración negativa y a la idea de marginalidad la acompaña la de carencia. Existen sujetos que son víctimas de la marginación por que existen otros responsables de la misma. Algunos se plantean si unos y otros pueden coincidir y ser los mismos. La respuesta, en general, es que no; toda vez que los primeros sufren la decisión de los otros. El concepto heredero de marginalidad es exclusión. Así como nos preguntamos con respecto a qué alguien es marginal, es preciso demarcar cuál es el espacio desde el que se puede hablar de exclusión e inclusión. ¿De qué? ¿A quién? ¿Cómo? y ¿Quién lo provoca? El concepto de exclusión se hace popular en la década del '70 a partir de la publicación del libro de René Lenoir²³, quien ya define a esta como un proceso multidimensional.

²³ Lenoir R. (1974) *Les exclus - Un Français sur dix* éd. du Seuil

En varios ámbitos el concepto de exclusión va reemplazando lentamente al de pobreza. Los valores y normas consagrados por la tradición o la ley que regulan la sociedad, se establecen a partir de los valores y normas que en cada periodo histórico administran las clases dominantes, quienes se perciben a sí mismos como poseedores de una identidad colectiva positiva. A partir de esa identidad compartida con algunos, los que dominan, construyen el estigma de otros que quedan afuera.

Entonces el afuera - adentro del concepto de marginalidad se reproduce en el concepto de exclusión, advirtiendo que al igual que la marginalidad, tiene diferentes dimensiones y como fenómeno varía en el tiempo y el espacio; como también los significados, asociado primero sólo a la pobreza se fue ampliando para comprender diversos modos de exclusión social

¿Quiénes son los excluidos? Los pobres, sin duda; las minorías étnicas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los que padecen enfermedades contagiosas... los adolescentes y jóvenes que no estudian, todos son diferenciados de los demás y sobre ellos pesa un estigma social.

Partiendo de la pobreza como causa y producto de la exclusión se pasa a la diversidad como causa de la misma. Por supuesto que hay diferencias naturales, pero la causa de la exclusión es siempre un hecho social generado; porque existe incapacidad social para integrar ciertas categorías de individuos considerados económica y socialmente inútiles o peligrosos, o en algunos casos porque algún individuo es incapaz de integrarse. En algunas coyunturas este proceso está acompañado de humillación como en el sistema de castas de la India o manifestarse sutilmente, disfrazado y escondiendo el rechazo.

¿Cómo se excluye? Existen variados mecanismos, como exilio, abandono, ostracismo, humillación, segregación, discriminación, etc. Inclusive algunos expresan que la asistencia social produce exclusión, ya que el monopolio de los recursos para combatir la exclusión generaría un modo de dominación que profundizaría algunas dimensiones de la exclusión. Estas posiciones teóricas, plantean que un número mayor de acciones de inclusión no disminuirían proporcionalmente las distintas formas de exclusión; argumentando que podría ocurrir, por el contrario, que se generaran otras nuevas manifestaciones de exclusión social. En este trabajo se desechan estas posturas, ya que pueden servir para justificar la parálisis frente a la exclusión.

Frente a la ampliación del concepto de exclusión social, se ha desarrollado progresivamente un concepto asociado, el de precariedad o riesgo, caracterizando así a una situación de fragilidad con señalada incertidumbre respecto del futuro. Es la

situación de estar al borde, de amenaza, en un límite que no es estable y que encierra y aprieta a los que corren el riesgo de quedar afuera; acompañando a nuevas formas de exclusión nuevas formas de precariedad y riesgo. En el ámbito académico, cuando se hace referencia a la población destinataria de la creación de las Escuelas de Reingreso, se habla de quienes sufren en la marginalidad como “población en riesgo de vulnerabilidad”. En base a lo expuesto, se estima que los/as destinatarios/as no se encuentran “en riesgo de”, sino que es un sector de la población que, como mínimo, ha sido vulnerado en su derecho a la educación; empujándolo a la marginación. Entonces inclusión social es el reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que es imprescindible intervenir activamente para su abrigo, pero ¿se trata de proteger a los que sufren carencias y no están integrados en la sociedad o se pretende proteger al resto de la sociedad de la amenaza de los excluidos? Los sistemas educativos modernos fueron creados con los dos propósitos; la Revolución Francesa fue utilizada como argumento para convencer a los más remisos de que era necesario educar a las masas para evitar males mayores y disciplinar a los díscolos. En consecuencia, la inclusión social se convertía en instrumento para guarecerse, incluyendo se protegía y preservaba a quienes “estaban adentro”. Se consideró a la exclusión, no sólo como algo injusto sino peligroso, a lo que se debía enfrentar con acciones destinadas a integrar a las nuevas masas de ciudadanos.

CAPITULO

2

INCLUSIÓN

EDUCATIVA

Y

LA EDUCACIÓN EN

ARGENTINA

MANDATO: INCLUIR EN QUÉ Y PARA QUÉ

El Formato Escuela de Reingreso tiene entre sus mandatos fundacionales la inclusión educativa, y a partir de la misma se ha generado un correlato de inclusión social; distanciándose de la estructura rígida e impersonal de la escuela tradicional que poniendo el énfasis en lo académico, pierde de vista las particularidades de los estudiantes. Claro que no siempre ni todos han enfocado la inclusión desde una misma óptica.

En general, en diversos países se plantean políticas públicas de educación que generen inclusión de niños/as, recorriendo desde una posición referida a insertar algo dentro de un lugar hasta la inclusión social, pero no se han encontrada en el transcurso de esta investigación, indicios contundentes que pudieran afirmar la aplicación políticas públicas con un formato similar al de las escuelas reingreso, dirigido específicamente a adolescentes y jóvenes. En este contexto es importante revisar nuestra historia para considerar el futuro, ya que al recorrerla se puede observar como ante los cambios y vaivenes políticos la educación Argentina ha trasuntado por diferentes etapas, ninguna de ellas desvinculada de la acción política y del contexto histórico social, aunque no existió un correlato en el cambio de estructura del sistema de educación secundaria. Gobiernos conservadores, liberales, desarrollistas, militares e inclusive los que aplicaron ideas revolucionarias en los períodos peronistas, no se apartaron del concepto rígido establecido para el sistema a fines del Siglo XIX.

La palabra inclusión se utiliza permanentemente. Políticos, funcionarios, empresarios y en el ámbito docente en forma reiterada. ¿Pero todos decimos lo mismo? Este concepto ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano, haciéndose presente en forma reiterada en los discursos de los gobiernos. Desde allí se intenta regular y definir no sólo las prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también el currículum y las metodologías. Pero además tratan de definir cuáles son las situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a la construcción de sujetos/estudiantes de pedagogía desde discursos de inclusión que

circulan y se reproducen en el ámbito educacional. En este sentido, según Hall el significado de inclusión tiene implicancias en el estudiante que se construye²⁴.

La inclusión como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad. Durante las últimas décadas, este concepto ha tenido un proceso de redefiniciones progresivas, conteniendo un alto valor positivo que lo haría casi indiscutible. El foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío, intentando hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas.

Como se dijo, inicialmente se lo entendía como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, teniéndolas en cuenta dentro de programas educativos de calidad y, en muchas ocasiones, en escuelas comunes para evitar el aislamiento. Esta cobertura fue ampliándose hasta alcanzar a todos los sujetos considerados diferentes; por edad, localización geográfica, género, nivel económico, problemas de adaptación social, condición laboral, etc.

La migración de este pensamiento desde la educación especial a espacios relacionados con la educación en general produjo avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes.

En este aspecto la UNESCO define desde lo general: *“La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”*, y agrega que: *“la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”*

En estas expresiones se puede observar como en el discurso de la marginalidad y de la exclusión social, proliferan las relaciones entre centro y periferia, como también entre normalidad y desviación o diferencia. En el discurso de la inclusión educativa están latentes algunas exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. Desde allí se irradian tanto lo incluido

²⁴ Hall S. (1997) Cultural Representations and Signifying Practices

como lo externalizado en una relación que construye el actor de la intervención. Y así nos preguntamos cómo se define la alteridad del otro. ¿Diferente de qué o de quién?

Pero en educación se agrega otra duda, respecto a si no existen diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización. Quizás sería necesario revisar algunos supuestos de inclusión, desarrollando al máximo las posibilidades de “los otros” y no incluirlos en lo mismo. Tal vez deberíamos pensar no tanto en trabajar la inclusión, sino en deshacer los conceptos que construyen el centro, desde el que deriva la exclusión.

El centro no es considerado ni posición ni lugar, es una función que establece distancias entre el mismo y lo extraño, y así caracteriza a quién incluir, desarrollándose programas especiales para favorecer su inclusión. El desafío es que la inclusión no se transforme en un encierro, convirtiéndola en una apertura que inaugure nuevas perspectivas a caminos inexistentes hasta ese momento y que puedan ser transitados por los estudiantes. Por eso es importante preguntarse de qué modo la educación sirve para esa apertura y no sólo insertar en lo existente. Graham²⁵ argumenta que el término inclusión sugiere traer adentro, presuponiendo que algo o alguien puede ser incorporado, argumentando que hay un centro implícito al término inclusión, en el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir al otro en un espacio prefabricado o naturalizado. Desde esta perspectiva el término implícitamente denota un espacio que está conformado por quienes que sí ha podido ser parte de un sistema escolar regular tradicional.

Discursivamente se ha ampliado el concepto de inclusión fomentándose políticas focalizadas hacia jóvenes que provienen de grupos culturales distintos al mayoritario y que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educativo. Tomando lo expresado por la Dra. Adriana Puigross en el Seminario “Debates, perspectivas y prospectivas en el pensamiento pedagógico latinoamericano” en la UNLP, se podría afirmar que esta ampliación tiene una base epistémica encuadrada en un modelo médico al considerar la diferencia; lo que sin duda provoca conflictos en el sistema educativo y consecuentemente a los sujetos a quienes se debe garantizar el derecho a la educación.

²⁵ Infante M. (2010) Desafíos a la Formación Docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, de Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación

En el ámbito Europeo se puede verificar una tendencia a la utilización del concepto de inclusión, direccionado a la integración de personas con necesidades especiales de educación. Si bien en algunos casos intentan establecer la finalidad de la inclusión como más amplia respecto a la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser examinados permitiéndoles convertirse en ciudadanos activos, críticos y participativos Sin embargo, la tendencia es utilizar como sinónimos "integración" e "inclusión".

El continuo aumento de la población extranjera en España, genera numerosos interrogantes. El sistema educativo español establece una serie de medidas para afrontar esta realidad plurilingüe y multicultural, planteando algunas medidas para la atención del alumnado inmigrante en el marco de la educación inclusiva, como mediación intercultural, apoyo lingüístico, programas de mantenimiento de la cultura de origen, etc. El estado Español desarrolla esto como una cuestión de equidad, refiriéndose al *“alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”*, dejando a lo que denomina administraciones educativas el establecimiento de... *“procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas”*, definiendo la acción integral como de apoyo educativo a regirse... *“por los principios de normalización e inclusión”*. Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación²⁶, a aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda

²⁶ Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial de España Nº 106 del 04 de Mayo de 2006.

alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En Gran Bretaña, funciona el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE), organización independiente que plantea la promoción de la igualdad eliminando la discriminación en la educación y apoyando la educación inclusiva como un derecho humano de cada niño. Este centro desarrolla actividades de asesoramiento, campañas, investigación, capacitación, consultoría y difusión de información; para esta institución la educación inclusiva es la que permite que niños y jóvenes tengan o no discapacidades o dificultades aprendan juntos en las diversas instituciones educativas regulares, ya sea preescolar, primaria, secundaria y universitaria.

Explicita que la inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades, fomentando un proceso de mayor participación de los alumnos en las escuelas propendiendo a la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

El CSIE la presenta como educación integradora, que debe ocuparse de aportar respuestas a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares y reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. En otras fundaciones la acerca más desde las implicaciones que tiene, respecto a una filosofía alrededor del lugar donde se brinda la educación, una aproximación interdisciplinaria de planeación en equipo, métodos de instrucción y actitudes. Los medios de comunicación Franceses, hacen referencia a la falta de inclusión, como por ejemplo las declaraciones Vincent Gerhards, Subdirector de France Télévisions, Presidente del Programa Autista sin Fronteras, y docente en el Centro Universitario de Educación del Periodismo (Centre universitaire d'enseignement du journalisme – CUEJ -Université de Strasbourg), planteando que tan solo el 20% de los niños y niñas con diagnóstico de autismo pueden acceder a la escolarización ordinaria. Al 80% restante la única opción que les queda son las Escuelas de Educación Especial o instituciones médico-educativas, o la siempre costosa opción de centros privados que no está al alcance de muchos. En esta sintonía se enfoca la educación inclusiva como un proceso de transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños que pertenezcan a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje

La Unión Europea, Estados Unidos de Norteamérica y gran parte de Latinoamérica, destacan la calidad de la educación en Finlandia a partir de una política que pareciera ser sencilla desde la teoría, aunque para muchos países aparenta inalcanzable en la práctica; allí el concepto de inclusión está sufriendo cambios y en la actualidad la atención se centra cada vez más en cómo apoyar la niñez para que tenga un aprendizaje satisfactorio. En la Declaración de Salamanca en el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales²⁷ aprobada por la UNESCO se estableció un alto nivel de expectativa respecto de la inclusión en los noventa y dos países que firmaron la Declaración, entre los que figuró Finlandia. La influencia de esa Declaración se manifiesta, por ejemplo, en la Ley de educación básica de este país y en su Currículo Básico Nacional para la educación básica. Esos documentos parten del criterio de que todos los niños tienen derecho a estudiar en el centro de enseñanza ordinario más cercano y a recibir apoyo individual, haciendo hincapié en la cooperación entre miembros de múltiples profesiones y en la necesidad de desarrollar la comunidad escolar en su conjunto, teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje, en lugar de centrar la atención únicamente en los problemas de un estudiante específico.

En Estados Unidos la legislación se enfoca hacia la inclusión de personas con necesidades diferentes. Allí se encuentra vigente la Ley IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), cuyo primer propósito es asegurar que a todos los niños con discapacidades se les haga disponible una educación pública gratis y apropiada que enfatice servicios de educación especial y servicios relacionados diseñados para cumplir con sus necesidades únicas y prepararlos para el empleo y para vivir independientemente.

El Acta de Educación para Individuos con Discapacidad IDEA²⁸ no utiliza el término inclusión, en ella se habla "...del medio menos restrictivo...", con las acomodaciones y soportes necesarios al estudiante para que se beneficie de la educación. Claro que esta política no es universal, los niños/as deben cumplir con criterios de elegibilidad en una de trece discapacidades determinadas y que necesiten servicios de educación especial. Sólo frente a cierta discapacidad pueden calificar para recibir servicios bajo el amparo de esta legislación. No todos los niños con dificultades de aprendizaje y atención califican para obtener estos servicios de educación especial, aunque su propuesta es la

²⁷ Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994

²⁸ Promulgada en 1990 y enmendada por última vez en el año 2004.

de proteger los derechos de los estudiantes con discapacidades al asegurar que todos reciban educación pública gratuita y apropiada (FAPE, por sus siglas en inglés), independientemente de su capacidad.

En 1994 el Departamento de Educación expresó que la ley sugiere como la mejor preferencia las aulas de educación regular para los alumnos con discapacidad con todos los apoyos y servicios que se requieran. Esta es la primera opción a ser considerada en el Plan educativo individualizado. Sin ser un mandato directo a inclusión la ley IDEA apoya esta práctica. El Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY), en sus documentos se refiere a la inclusión en la forma como es discutida y practicada en el campo de la discapacidad y para este propósito se refieren al proceso y la práctica de educar alumnos con discapacidad en las aulas de educación regular en los colegios de la comunidad o vecindario (el colegio al que ellos asistirían si no tuviesen una discapacidad). Se proveen los soportes y acomodaciones que el alumno requiere. Ellos hacen referencia a la inclusión total al recibir toda la educación en los lugares donde se imparte la educación regular de sus pares.

En los Estados Unidos de Norte América se encuentra vigente un programa de intercambio administrado por el Departamento de Estado, de acuerdo a los lineamientos del Directorio del Programa de Becas J. William Fulbright. Este directorio se encuentra integrado por doce miembros que provienen del ámbito académico, cultural y público los que son elegidos por el Presidente de los Estados Unidos. En el exterior, el programa es administrado por comisiones binacionales establecidas por acuerdos entre el gobierno estadounidense y el de cada país anfitrión, cuyo objetivo es proporcionar becas para realizar estudios de posgrado y estancias de investigación para personas con capacidades sobresalientes dedicadas a la docencia y a la investigación.

En ese marco el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acordó la estancia en el país del norte de un grupo de autoridades de escuelas de la CABA, entre ellas se encontraban la Lic. Patricia Peña, Directora de la Escuela Monseñor Angelelli y la Profesora Adriana Díaz Directora de la E.E.M N° 1 DE 20 en el Polo Educativo del Barrio Piedrabuena, quienes en una entrevista relataron algunas experiencias vividas durante su estancia en la Ciudad de Seattle en el Estado de Washington, relacionadas con el concepto de inclusión.

Por ejemplo sus interlocutoras no comprendían cómo las docentes en Buenos Aires trabajaban de noche en una escuela. Para el sistema vigente el horario escolar es sólo uno y no consideran la existencia de adaptaciones horarias a las necesidades de los

estudiantes. Además existe un tiempo para la escolaridad; si a la edad establecida un joven o adolescente no alcanzó los objetivos y estándares previstos, se considera finalizado el aprendizaje sistémico formal para la acreditación de saberes. Los formatos no están pensados para la continuidad de los estudiantes que no alcancen las metas.

En lo que consideran escuelas inclusivas tienen en cuenta solamente la generación de formatos académicos que tiendan al mejor aprendizaje; sin atender a otras necesidades enmarcadas en un concepto solidario, afirmando los entrevistadas que la preocupación por la inclusión se enmarca de forma exclusiva en el aspecto académico, no existiendo políticas socio educativas para las/os alumnos más vulnerables. A estas directoras les llamó mucho la atención la despersonalización con respecto al alumnado, aseverando que no visualizaron la empatía suficiente y necesaria a nivel personal, porque no es un objetivo escolar

En ese formato quedan excluidos quienes a los veinte años no hayan cumplido con el estándar académico establecido. Además quienes reprueban alguna asignatura o adeudan materias troncales al finalizar su escolaridad, pueden volver a cursarlas para obtener la aprobación, pero este servicio es pago.

Peña y Díaz, expresaron también que sólo algunas pocas escuelas abordan la problemática de la integración cultural y la discapacidad, pero no encontraron experiencias enfocadas a la inclusión socio-educativa. Acotaron que asombraron mucho frente al método de resolución de algunas situaciones muy comunes en los establecimientos que ellas conducen. Es el caso de jóvenes con adicciones u otros que no respetaran las normas de convivencia establecidas; son enviados a escuelas especiales de oficios para su recuperación y sólo si en algunos meses sus conductas ingresan en los cánones preestablecidos pueden volver a su antigua escuela. Pero de existir reincidencia en las situaciones pierden la posibilidad de continuar en el sistema ascendiendo en el nivel educativo.

Finalmente plantearon que les llamó la atención la despersonalización con respecto al alumnado, habiendo percibido el mayor acercamiento en algunas clases opcionales, pero sin embargo plantean que podrían afirmar que no se logra la empatía suficiente y necesaria a nivel personal, porque no es un objetivo escolar.

En América Latina los problemas económicos y sociales han fomentado la exclusión de los procesos educativos, atento a la vulneración de derechos de la adolescencia y juventud. Esto provocó un desplazamiento forzado derivado de diversas situaciones: violencia intrafamiliar, abuso sexual, explotación de menores mediante el trabajo

infantil, etc. Existe un consenso generalizado que la igualdad en la educación, implica igualdad en el acceso, en el punto de partida, pero eso no ha resultado suficiente, ya que además es muy importante garantizar igualdad en la calidad y en los logros en los ámbitos cognitivo, afectivo y social, sea cual fuere la condición social, cultural e individual de los/as estudiantes.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) hacía a principios de siglo un llamado a los gobiernos para darle prioridad en sus agendas sociales a los programas destinados a reducir el abandono escolar, cuando en uno de sus informes²⁹ manifiesta que el 37% de los adolescentes de entre 15 a 19 años latinoamericanos abandonan la escuela antes de completar el ciclo escolar secundario y que en varios países la mayor parte de la deserción se produce durante el primer año de enseñanza media. Agrega además que frente al incremento de la matrícula en educación secundaria (alrededor del 70%), uno de los desafíos de los sistemas educacionales de América Latina era aumentar la capacidad de retención de los alumnos en la escuela.

Para la CEPAL en el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era inferior a 20% en las zonas urbanas de Bolivia (9%), Chile (14%), Perú (16%) y República Dominicana (19%). En Argentina (23%), Brasil (23%), Colombia (24%) y Panamá (25%) fluctuaba entre un 20% y un 25%. En ocho países afectaba a un porcentaje de entre 25% y 35% de los adolescentes: Costa Rica (30%), Ecuador (28%), El Salvador (30%), México (35%), Nicaragua (34%), Paraguay (32%), Uruguay (32%) y Venezuela (35%), mientras en Honduras y Guatemala la tasa de deserción escolar urbana alcanzaba a 40% y 47%, respectivamente.

Frente a estas realidades, algunos gobiernos han decidido incluir entre sus políticas educativas programas especiales para quienes se encuentran en circunstancias de vulnerabilidad, intentando reducir las desigualdades a partir de adaptaciones del currículo, cambios de métodos de enseñanza, formación de docentes, etc.

Desde 1991, el gobierno mexicano ha creado e implementado programas compensatorios para la inclusión al sistema educativo de los niños y niñas principalmente del medio rural e indígena. En ese contexto nacen los Centros de Transformación Educativa que tienen como objetivo la generación de una oferta educativa alternativa a la tradicional, tomando en cuenta las necesidades específicas de

²⁹ Informe de la CEPAL Panorama Social de América Latina 2001-2002:

los grupos poblacionales vulnerados. Una de las diferencias de la experiencia mexicana con otras de América Latina, en cuanto a la Educación Acelerada, es que previamente realiza un diagnóstico de la zona donde se instalará en centro. Si el resultado es positivo, la comunidad debe formar su Asociación Promotora de la Comunidad Educadora. En segunda instancia, en los centros no trabajan docentes, sino jóvenes que han terminado su educación básica, capacitados con un curso intensivo de formación, otorgándoseles becas para que permanezcan en la función.

Hacia mediados de la década del '90 el gobierno de El Salvador encontró que existían problemas de sobre-edad, por lo que decidió que la estrategia de multigrados, debía convertirse en un programa de aulas alternativas. El objetivo fue lograr que todos los niños y jóvenes tengan oportunidades de incorporarse a los diversos servicios que ofrece el sistema educativo nacional, sobre todo los educandos que tienen dos años más de la edad cronológica en relación con el grado que les corresponde cursar.

En Ecuador, la educación inclusiva se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso a los niños, niñas y jóvenes sin distinción ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales. Honduras, aparte de cierto énfasis en la integración de personas con necesidades especiales a toda oportunidad de estudio que les sea favorable, plantea que una educación incluyente debe basarse en la equidad, independientemente de sexo, etnia, religión y necesidades educativas especiales. En Venezuela la conceptualización de la educación inclusiva está basada en la valoración de la diversidad como elemento necesario para el desarrollo del proceso educativo, no imponiendo requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Llegando a Perú se destaca la referencia al principio inclusión educativa facilitando la incorporación de las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación.

La Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia, decidió poner en funcionamiento el programa "Volver a la Escuela" como una alternativa de inclusión pedagógica, buscando el regreso al sistema de jóvenes con sobre edad, y que por condiciones socioeconómicas, educativas u otras han salido del sistema o nunca se incorporaron. La idea es ubicarlos y acompañarlos con estrategias y metodologías adecuadas a su situación, para luego integrarlos al sistema regular o tradicional. Esto se implementa con dos tipos de aulas: Primeras Letras y Aceleración. En Paraguay, se considera que una

educación es inclusiva cuando todos los niños/as de una determinada comunidad aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad.

Uno de los problemas centrales de la enseñanza Básica en Brasil es el alto índice de expulsión del sistema escolar, traducido en las elevadas tasas de repitencia y evasión. Según estadísticas del Ministerio Público del Estado do Rio Grande do Sul, existe un promedio de 4 repeticiones promedio por alumno, entre el 10 y el 35% de los estudiantes de escuelas públicas brasileñas siguen siendo analfabetos, después de tres años de escolaridad. En ese marco, en Sao Paulo hacia fines de los '90 se implementó una propuesta para recuperar el recorrido de los/as estudiantes en situación de desfase de edad-grado, proponiendo mejorar las condiciones para que esos alumnos, que sobrepasaran en dos años o más la edad regular prevista, pudiesen avanzar en su trayectoria escolar, explicando la Secretaría de Educación que este programa es de “corrección” en la escuela primaria.

En Chile, por ejemplo, las salas de clase de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en ese país. Sin embargo, el concepto de inclusión también es representado como un equivalente al de asimilación debido a que sus orígenes están epistemológicamente ligados a una tradición positivista, propia de la educación especial tradicional.

Para nuestros vecinos rioplatenses el criterio rector en este ámbito es el desarrollo de políticas que atiendan la diversidad y posibiliten la reinserción en el sistema tradicional. En ese marco Uruguay crea en 2006 el Programa Aulas Comunitarias (PAC), que es co-ejecutado por dos organismos estatales: por un lado, el organismo rector en materia educativa, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) –a través de su Consejo de Educación Secundaria (CES)- y, por otro, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) - a través de su Programa Infamilia. En este programa el estado contrata a Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para la gestión de cada una de las Aulas Comunitarias, tratándose así de educación pública brindada a través de la articulación del Estado con la sociedad civil.

Este modelo de intervención educativa está dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal; nunca registraron matriculación en el segundo ciclo; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación,

como inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula o bajo rendimiento. Su desarrollo se da en distintas modalidades. En la llamada “Modalidad A” los estudiantes cursan el primer año del ciclo básico en forma semestral, acreditándose la aprobación de cada asignatura mediante una prueba aplicada al final del semestre. Al completar primer año, el adolescente egresa del aula comunitaria y está en condiciones de cursar segundo año del ciclo básico en un liceo o escuela técnica, manteniendo el apoyo desde el PAC bajo la Modalidad C.

La “Modalidad B” está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media que necesitan un proceso de mayor duración para estar en condiciones de efectivizar su reingreso a la escolarización básica. Además de los adolescentes que terminaron primaria pero nunca ingresaron al liceo o se inscribieron y nunca concurrieron, pueden integrarse a esta modalidad estudiantes que presentan dificultades para mantenerse en primer año de ciclo básico en la propia Aula o en el liceo.

La “Modalidad C” está constituida por instancias de atención curricular dirigidas a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas, o estudiantes de primer año que cursan en el PAC o en liceos de la zona. Así se pretende apoyar a los alumnos en sus dificultades curriculares, brindándoles estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar. Por último el “Acompañamiento al Egreso” es el seguimiento de los egresados del PAC una vez que egresan de las modalidades A y B, buscando asegurar su efectiva reincorporación a la educación media formal.

En este sintético recorrido, se puede apreciar que en general las políticas públicas de inclusión educativa en América Latina están más canalizadas hacia la cuestión de la continuidad académica y no la inclusión social inmediata. Además, son orientadas en general a niños/as, con contadas referencias a adolescentes, enfocando al reingreso al nivel primario o escuela básica y no para el nivel medio, salvo la reinscripción planteada en Uruguay. Esto trasluce una idea de ubicar y acompañar con estrategias y metodologías adecuadas a situaciones diversas, a efectos de favorecer la integración al sistema formal

PROYECTOS EDUCATIVOS Y POLÍTICA EN ARGENTINA

La educación Argentina ha trasuntado por diferentes etapas, ninguna de ellas desvinculada de la acción política y del contexto histórico social. Desde mitad del siglo XIX y principios del siglo XX ,el nuevo desarrollo de la economía que reforzó los vínculos con la Europa industrializada y, fundamentalmente la inmigración, enfrentaron al Estado con una heterogeneidad social, económica , política y cultural que atentaba contra los proyectos de un país agro exportador, políticamente conservador; con un horizonte definido ,sustentado en la unidad social, administrativa y territorial y básicamente en la formación de una ciudadanía obediente a los nuevos valores republicanos y ciudadanos. Con una marcada convicción predominante en los pensadores de la época, sobre la educación como agente fundamental para el cambio social, esta, se convertiría en la herramienta más adecuada y veloz para lograr la consolidación de un Estado Nacional progresista y unificado, como lo propugnaba Sarmiento³⁰ expresando que hombre, pueblo, nación y estado se encontrarían en lo que denomino humildes bancos de la escuela.

Según Davini³¹ la empresa educativa se orientó desde entonces, mucho más a disciplinar la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento. Positivismo y liberalismo, junto a la homogeneización social y cultural, la unidad territorial- administrativa y el intercambio cultural con las orbes industrializadas de Europa, desde donde venía el agente dinámico del orden y progreso, fueron los aliados ideológicos y metodológicos del nuevo sistema educativo

El 8 de Julio de 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria; estableciendo la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. Dicha obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos.

Esta norma preveía el cimiento del desarrollo del sistema educativo y, sobre todo de la unificación lingüística y cultural, sentando las bases de la organización y la expansión

³⁰ Sarmiento D.F. (1849). De la educación popular

³¹ Davini, M. C. (2008). Métodos de Enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores

del nivel, para ello era necesario forjar en el docente ciertas cualidades personales que garantizaran la consecución de una tarea moralizadora que reconoce al menos tres aspectos:

- Formar en las “buenas costumbres”, en el sentido de inculcar pautas de comportamiento social, de disciplinar.
- Como contrapartida, contrarrestar las influencias nocivas de la socialización de los niños en un medio familiar en su mayor parte no instruido de origen extranjero
- Integrar a la población y garantizar la aceptación del nuevo orden, político, social y económico.

Desde finales del siglo XIX, la enseñanza media representada por las escuelas nacionales; desvinculadas en su currículum del proceso económico y con el principal objetivo destinado a preparar para la universidad a aquellos que potencialmente serían los dirigentes políticos de la nación, se convirtió en un escalón diferenciador para las clases más acomodadas.

En 1909 fecha del segundo censo escolar, la cantidad de escuelas secundarias era de veintiséis y la matrícula solamente de seis mil trescientos diecinueve estudiantes. Si se piensa que la población de los establecimientos primarios sumaba en la misma época casi setecientos mil alumnos, se advierte con claridad el carácter selectivo de la enseñanza secundaria.

La existencia de los colegios nacionales, salvo el Nacional Buenos Aires, se desarrolló con bastante precariedad, muchos fueron los factores que impidieron un desarrollo eficiente; cambios en los programas de estudios, creación de establecimientos en pequeños pueblos con la intención política mencionada, pero sin tomar en cuenta las diferenciaciones sociales y culturales locales que dificultaban una matrícula estable. Durante los gobiernos radicales se organiza la escuela intermedia, en donde se ofrecía formación técnica a aquellos alumnos que no siguieran estudios universitarios y que, producto de la incipiente industrialización, deberían ver ampliadas sus posibilidades de ingresar al sistema productivo. Pero esta iniciativa fuertemente cuestionada por las clases dirigentes, fue suspendida por el mismo gobierno que le dio origen, y que finalmente impulsó la expansión de la enseñanza secundaria pero sin cambiar su orientación inicial, o sea la preparación para la universidad. Como señala J.C. Tedesco³² el objetivo de la educación media, entendida ésta como la escuela nacional, era formar elites homogéneas e integradas con los valores de la elite central. En la Década de 1930, debido a un permanente proceso de industrialización, comienza a tomar mayor relevancia la educación técnica, aunque los alumnos de esa rama representaban una porción minoritaria sobre el resto de las otras ramas y aún predominaba en el currículum de esos establecimientos un fuerte enfoque humanista.

³² Tedesco J. C. (1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880 - 1945)

Así aparecen los primeros intentos de revalorización de los saberes prácticos en las escuelas técnicas medias pese a que las carreras universitarias vinculadas a esta rama, como ser ingeniería, ponían el acento más en el enfoque político de la carrera y su peso dentro de la clase dirigente del país que en el de los saberes técnicos propiamente dicho, como ejemplo de esto se puede hacer referencia a lo expresado por Butty³³ respecto a que “El ingeniero no tiene sólo por misión construir obras: debe además desempeñar un rol importante en la sociedad, un rol económico, un rol político; debe entrar de lleno en las esferas dirigentes y gubernativas...”. Aparentemente la educación secundaria, seguiría teniendo el mismo principio rector: la universidad.

Sin embargo existe otra interpretación sobre el sistema educativo argentino, que otorgaría un sentido más concreto a la evolución que tomó la escuela media. Según G. Cirigliano³⁴, nuestro sistema educativo estaría construido en base a relaciones entre una economía de dependencia y clases sociales: “La estructura educacional del país estaba pensada para preparar funcionarios portuarios: individuos medianamente cultos, literaria y espiritualmente europeizados, teóricamente preparadas para la vida de la gran urbe, pero de hecho inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes. Esto fue posible porque la estructura educacional del país fue pensada para Buenos Aires y para Buenos Aires concebido como simple puerto [...] La escuela secundaria, destinada a la clase media, ha de formar el elemento burocrático más típico: empleados-bachilleres, o para las empresas o para la administración pública, que habrá de florecer frondosa como una salida necesaria para tanto destino personal frustrado [...] La universidad destinada a la clase alta, ha de brindar los grandes burócratas: “los doctores”, dirigentes de las empresas privadas y a la vez funcionarios políticos.[...].

Nuestra división escolar en tres ciclos era rígida porque también se pretendía una rígida división de clases. Todo estaba previsto para un mundo laboral donde la clase baja cosecha y faena, la clase media tramita; la clase alta dirige la operación de exportar. Desde esta perspectiva, el sistema educativo argentino cumpliría la misión de legitimación de las diferencias entre clases sociales, para consolidar la hegemonía de una clase dirigente, leal a los intereses económicos propios y europeos. En este proyecto político y económico, la educación media servía como válvula de descompresión para las clases medias urbanas con ansias de ascenso social, pero frenaba el avance de la

³³ Butty E. (1932) La ingeniería. Enseñanza-profesión función social- Centro de Estudiantes de Ingeniería

³⁴ Cirigliano, G. F., & Manganiello, E. M. (1977). Educación y política: El paradójico sistema de la educación argentina

enseñanza técnica, ya que ésta podría producir el avance industrial acelerado que quebraría el esquema económico asignado y, por consecuencia dejaba excluidas del sistema a las clases trabajadoras y obreras.

EDUCACIÓN TÉCNICA: MEDIO DE ASCENSO SOCIAL PARA LOS SECTORES OBREROS

A partir de la década del cuarenta se comienza a hacer más visible la relación entre sistema educativo y desarrollo industrial. El principal motor de la promoción de la educación técnica vinculada al aparato productivo industrial del país, fue el propio Estado, que también fue el principal empleador en sus empresas, de los técnicos egresados del sistema educativo.

Según algunos autores, como el citado Tedesco, los industriales brindaron escaso apoyo a esta iniciativa, ya que la baja complejidad tecnológica que existía y un contexto donde predominaba el uso de técnicas empíricas, el entrenamiento en el trabajo constituía una forma más barata y más rápida que la formación escolar para resolver los problemas de calificación. Una explicación sería, que los profesionales técnicos, como ya se mencionó anteriormente, tenían una preparación más orientada a la dirigencia política que a las habilidades tecnológicas del taller o la industria; lo que provocó una especie de rechazo entre los empresarios industriales. Por eso la variable tecnológica no parece suficiente para explicar el crecimiento de la enseñanza técnica.

Otros ponen en duda esta afirmación, como por ejemplo Inés Dussel y Pablo Pineau al expresar que los pequeños y medianos industriales eran los que más interesados estaban en socializar los costos de la formación de la fuerza de trabajo, y quienes después tendrán una participación activa en la organización de nuevas escuelas técnicas. Para poder dimensionar aún más, la dificultad de la extensión del sistema de educación técnica, habría que considerar la presión que ejercieron las capas de los sectores medios de la población que consideraban a la enseñanza tecnológica como una suerte de intento de desplazamiento de los centros de socialización más aptos para el acceso al poder; y de la inserción de esta clase en el aparato productivo a través de las actividades terciarias. La clase media desalentaba cualquier intento de modificación del sistema educativo tradicional que le había posibilitado la participación política y social, por lo que se podría afirmar que el centro del debate respecto a la escuela secundaria se situaba en las capas medias, cuestión que hoy persiste.

Hacia mediados de la década del '40, el pleno proceso industrial de sustitución de importaciones, la situación de posguerra con un mundo en transformación, y el orden político gobernante en crisis, posibilitaron la movilización y ascenso de una nueva clase social: la obrera. El protagonismo y la demanda de estos nuevos actores, a partir

de 1945 en un orden democrático, posibilitó acelerar los cambios necesarios para una reestructuración educativa en el marco de la nueva política peronista. El desafío estaba en lograr a través del sistema educativo la incorporación de aquella clase trabajadora, que hacía tiempo desde espacios alternativos y privados de enseñanza, como sindicatos, la Universidad Popular, o asociaciones mutuales, intentaba legitimar sus conocimientos prácticos como medio de reconocimiento social.

Este nuevo estrato social convertido ahora en una interlocución democrática válida, presionaba por adquirir la jerarquía educativa que ostentaban los otros niveles sociales. El peronismo, junto con el mejoramiento sustancial de las condiciones de vida, se planteó entonces la alternativa de poder elevar la situación educativa del obrero en medio de las presiones de la vieja oligarquía terrateniente y la clase media urbana que pugnaban y resistían, por mantener el predominio intelectual y político.

Uno de los rasgos más salientes de la política educativa del Justicialismo en el Gobierno fue precisamente articular una vía de ascenso educativo para los sectores populares, diferente a la tradicional. La educación popular planteada por el peronismo como lo indica su denominación, tenía un claro destinatario que era el pueblo trabajador. Al igual que en las décadas anteriores el eje estuvo centrado en la educación primaria y principalmente en la universidad; aunque con objetivos totalmente diferentes.

La formación técnica se consideró el medio más adecuado para el crecimiento y avance político-social de los sectores obreros. Esta operación se cristaliza en una serie de instituciones educativas como son la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CENAOP) de la cual dependerán todas las ramas de la educación técnica y el eje central de la reforma educativa peronista: Universidad Obrera Nacional (UON). Respecto a la educación media, la nueva propuesta no reforma las estructuras ya existentes, como el colegio nacional, el normal o el bachiller, pero sí incorpora nuevas instituciones que garantizarían no sólo una inserción laboral, sino también la posibilidad de continuar con los estudios superiores.

En el primer Plan Quinquenal, la educación primaria en su tercer ciclo y la media se orientaban hacia la profesionalización y la adquisición de conocimientos con sentido práctico. Observaba la urgencia de formar obreros calificados para todas las especialidades, pero siempre tomando como ejes curriculares de la estructuración planes de estudio que contemplaran como principios básicos el idioma y la historia nacional, el trabajo, la preparación política y los métodos de observación, experimentación e investigación.

La educación media era gratuita para aquellos que demostraran su imposibilidad para pagarla y también existía cierta selectividad porque para acceder a la misma era necesario obtener altas calificaciones en la escuela primaria, y lo mismo ocurría entre la escuela media y la universidad. Una cuestión que llama la atención, es la gratuidad en el primario y en la Universidad, pero no en el nivel medio. Respecto a esto, según Puiggrós³⁵ se consideraba que el nivel medio debía ser selectivo y que a la universidad debían llegar los mejores estudiantes del país, valorizándose la responsabilidad del Estado en la formación de los intelectuales y los profesionales altamente capacitados, para dirigir el despegue hacia el progreso de la Nación. También es posible que se diera especial importancia al aporte empresarial para sostener el nivel medio técnico, que serviría a la capacitación de recursos humanos inmediato, interés de este sector.

En la Constitución Nacional de 1949 dentro del Capítulo III denominado Derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad, y de la educación y la cultura³⁶, se puede encontrar el inciso IV. De la educación y la cultura. Allí se plantea que el estado debe hacerse cargo de la educación de sectores tradicionalmente marginados, de su capacitación para el trabajo y apunta directamente a los jóvenes. A pesar de que en el mismo no figure explícitamente un compromiso para el sostenimiento del nivel medio; a través de diferentes leyes y decretos se considera la situación de los jóvenes y su educación, como por ejemplo la ley 12921³⁷ en la que se compromete el estado a hacerse cargo entre otras cosas del aprendizaje de los menores de 14 a 18 años de edad y mediante un complejo sistema de categorías, intentaba abarcar todos los aspectos necesarios para la inserción en el mundo laboral y social de los jóvenes. La gran variedad de posibilidades educativas planteadas para los sectores más marginados hasta ese momento del sistema, como ser misiones monotécnicas y de extensión cultural, escuelas-fábricas., colonias-escuelas etc., mostraban la nueva concepción del sujeto educativo del peronismo, no sería según el proyecto conservador un alfabetizado con las primeras letras que sólo sabe leer y escribir para poder votar; sería un sujeto pensante, activo, ciudadano, útil a su sociedad, esperanzado en el futuro, un trabajador instruido y digno. La Educación técnica, en los márgenes de la educación tradicional y para sujetos diferenciados probablemente no presentaba en su origen de manera directa una amenaza

³⁵ Bernetti J.L. y Puiggrós A. (1993) Peronismo, cultura política y educación” 1945-1955. Historia de la educación en Argentina.

³⁶ Diario de Sesiones de La Convención Nacional Constituyente del 16 de Marzo de 1949, página 33

³⁷ Boletín Oficial N° 15802 del 27 de Junio de 194

para la elite intelectual, aunque la influencia de dicha educación, sí se vería posteriormente, en la ruptura del orden simbólico entre el “saber pensar” y el “saber hacer”; asociados cada uno de ellos a clases sociales diferenciadas y ambos en permanente puja; uno por el predominio legítimo que ejercía y el otro por obtener un espacio de reconocimiento y participación político-social; serán como dos fantasmas que, con intermitencias, permanecen a la hora de definir los objetivos para la educación de nuestros jóvenes.

Durante la década del '60 arreciaron nuevas tendencias ideológicas, principalmente político económicas, las que tuvieron incidencia directa no sólo en la República Argentina sino también en América Latina. El estancamiento económico que sufrían los países de la región, era motivo de preocupación internacional. Organismos como la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO y la OEA, tenían como objetivo prioritario la promoción del desarrollo económico y social mediante una actualización en la utilización de la ciencia, la educación y la fuerza de trabajo.

En este período la educación adoptó un nuevo enfoque; enmarcada en el resurgimiento a nivel internacional de argumentaciones neo positivistas con relación a la explicación, planificación y evaluación de los procesos y sistema educativos institucionalizados. Desde lo político y lo económico, fue determinante la influencia de lineamientos programáticos promovidos por organismos multilaterales en el marco de una nueva política económica mundial.

El planteo del desarrollismo educativo se centró en proponer a la educación, como una variable independiente del crecimiento económico, asignándole un papel preponderante entre los insumos que estimularían en forma directa la creación y el desarrollo de una sociedad moderna, ajustada a las exigencias de la revolución científico-tecnológica y beneficiaria de los niveles de productividad y consumo que ésta prometía.

El mejor respaldo a la igualdad de oportunidades era el desarrollo económico, apuntando a vigorizar el aparato productivo, eliminar la pobreza y de este modo alcanzar el ideal de la democracia educativa. A partir de allí, la función social básica de la educación sistemática pasaría a ser la capacitación y el entrenamiento de mano de obra calificada para procurar puestos de trabajo específicos en procesos productivos cada vez más complejos y diversificados.

Enmarcado en la concepción de la teoría del capital humano, donde la educación se convierte en un elemento de inversión, el desarrollismo tecnocrático interpelaba al alumno de la enseñanza técnica en tanto mano de obra portadora de capital humano.

Si bien este discurso es fuerte desde finales de la década del '50, su aplicación práctica se tornó dominante en el campo de la educación durante la dictadura militar, más exactamente con el Gral. Juan Carlos Onganía (1966-1970) que, mediante los planteles tecnocráticos instalados en el aparato del estado, logró traducir los enunciados en

proyectos institucionales y en cambios efectivos en el sistema educativo. Las acciones tendieron fundamentalmente a reorientar la matrícula hacia modalidades técnicas y a modificar la estructura interna de los establecimientos, resolviendo los problemas de la dedicación docente y la atomización de los contenidos. La enseñanza media se convirtió en la principal preocupación del modelo educativo desarrollista.

Las instancias de enseñanza media para adolescentes fueron unificadas en las escuelas técnicas, que reemplazarían a las antiguas escuelas fábricas y las de pre-aprendizaje de la CNAOP; ésta última pasó a transformarse en el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica(CONET), en el nivel universitario la UON pasó a denominarse Universidad Tecnológica Nacional (UTN); y si bien se pretendió jerarquizarla como un espacio de crecimiento para el desarrollo económico de la nación ,siguió siendo, a los ojos del sistema de enseñanza superior, una universidad de segunda clase.

La formación en el manejo de dispositivos pedagógico-didácticos se sostenían como los mejores instrumentos para el dictado de clases, aplicar dichos dispositivos elaborados por equipos de especialistas tecnócratas ajenos a las aulas, era condición elemental para el buen ejercicio de la docencia. En este período hubo un intento por eliminar el normalismo educativo, valorizando el saber hacer sobre el saber pensar; sin embargo, el mandato tecnocrático funcionaba de la siguiente manera: mientras los especialistas se apropian y producen el saber escolar, los docentes los transmiten en las escuelas de acuerdo a ciertos patrones metodológicos y técnicos que tampoco diseñan. De esta manera seguían cumpliendo la función de simples ejecutores, sin participación en el proceso educativo.

Desde principios de la década del '70, se plantea la dificultad del financiamiento educativo y los gobiernos autoritarios comienzan a considerar la descentralización del sistema. Durante el tercer gobierno peronista se intentaron cambios en este sentido, sin embargo prima en este democrático y convulsionado período, la perspectiva de la educación como un servicio comunitario indispensable, esta idea se manifiesta en los textos del Plan Nacional 1971/1975 y del plan trienal de 1974 donde queda demostrado el alto valor que se le otorga a la educación y la ineludible responsabilidad del Estado.

En este período florece la educación de adultos como una prioridad dentro del sistema, impulsados por las nuevas teorías e ideologías educativas liberadoras y desarrollistas de los organismos internacionales. El peronismo propone un nuevo sentido político-pedagógico a la educación de adultos, incorporando como sujetos productores de cultura a aquellos que habían sido desechados por el discurso escolar tradicional y en consecuencia se abrieron centros de alfabetización y educación básica en todo el territorio nacional. Desde la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) se desarrollo el programa de educación de adultos más importante desde aquellas primeras escuelas de puertas abiertas, se destacó la campaña de reactivación escolar.

La legislación planteaba que los objetivos generales de la formación del adulto deberían ser: Capacitar al pueblo para que descubriendo sus propios problemas existenciales sea capaz de pensarlos críticamente; Capacitar al pueblo en la búsqueda de las causas y Lograr la participación activa del pueblo en la solución de sus problemas. Con respecto a la enseñanza media, se planteaba como prioritario el aspecto curricular vinculado a la participación y a la comprensión de la realidad social. Se organizaron dentro de los establecimientos educativos, centros de estudiantes con estructuras democráticas, que luego tendrían fuerte repercusión social. Los cambios y resoluciones concretadas entre 1973 y 1976 fueron un intento de revalorización de la cultura popular y de la participación política; lamentablemente muchos de ellos fueron desmantelados por un golpe dictatorial que provocó, también en la educación, un lamentable retroceso.

El papel del Estado con respecto al financiamiento y provisión de educación comienza a ser cada vez más compensatorio. Se descentraliza el sistema, pasando primero las escuelas primarias de nación y luego las medias a la órbita provincial, se plantea la responsabilidad de la sociedad civil en la provisión de servicios educativos acrecentando la presencia de la educación privada dentro del sistema.

La principal preocupación era acabar con el orden peronista al que se consideraba subversivo, y restablecer el orden perdido en 1973. La escuela media y la universidad, fueron los ámbitos de mayor injerencia. Se dictaron medidas suprimiendo cualquier forma de participación individual o colectiva, se dictaron reglamentaciones que tendían al “ordenamiento” de las actividades educativas y se corrigieron y modificaron los currículos y los contenidos de enseñanza, considerando a los sujetos pedagógicos seres en los que había que combatir el pensamiento ideológico subversivo (principalmente la izquierda peronista) y disciplinar en función de una supuesta organización nacional.

Por supuesto se aplicó una metodología autoritaria, explícita e implícita que no dudó en recurrir a la violencia más extrema para lograr el propósito. Los magisterios y profesorados, no escaparon al proyecto: recorte de contenidos, líneas de acción pedagógica con valores morales impuestos, sin perspectiva de ideologías políticas y sociales democráticas, carentes de reflexión crítica sobre la realidad, generando educadores que hoy muestran las deficiencias que en este sentido presenta su formación. Como es lógico la enseñanza media no podía quedar exenta de los alcances de la crisis social de nuestro país, siendo así que los problemas tendieron a indiferenciarse y costó definir con claridad qué tipo de problema se enfrentaba; si pedagógico, o político o cultural. En los discursos de esos años frecuentemente confundieron pelo largo con valores de la nacionalidad, o la participación estudiantil en el aprendizaje con la defensa de occidente. Frente a esta continua extrapolación de niveles y parámetros, la práctica pedagógica efectiva en los establecimientos de enseñanza media pareció haber dado lugar, por lo menos, a dos fenómenos relevantes: una acentuada diferenciación institucional por un lado, y un notable vaciamiento de contenidos socialmente significativos por otro.

En 1984 con el reinicio del sistema democrático, comienza a cuestionarse la vigencia, legitimidad, ordenamiento, propósitos y estructura del sistema educativo imperante hasta ese momento; la población permaneció movilizada y activamente participante en las cuestiones consideradas de interés social.

Se podría afirmar que el gobierno encabezado por el Dr. Raúl Alfonsín tuvo la intención de optimizar la educación tomando algunas medidas trascendentes, entre las que se pueden destacar por ejemplo para el nivel universitario impulsar la reincorporación de docentes cesanteados y estudiantes expulsados por la dictadura; el cogobierno entre docentes, estudiantes y graduados; reinstalar libertad de cátedra y de agremiación de estudiantes y docentes, como así también el ingreso irrestricto.

No puede dejar de estacarse en esta etapa la convocatoria del Congreso Pedagógico Nacional³⁸, llamando a participar "... con la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas...".

El desarrollo de este encuentro exhibió como la educación comenzaba a ser un tema de debate y se ubicaba en el escenario político del país, proponiéndose cambios que contemplaran las necesidades y reclamos de todos los sectores implicados: familia, escuela, docentes, gobierno, provincias, estudiantes y sindicatos.

Los objetivos de la convocatoria fueron:

- a. Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República;
- b. Recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento;
- c. Plantear, estudiar y dilucidar los diversos problemas, dificultades, limitaciones y defecto que enfrenta la educación;
- d. Divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones;

³⁸ Ley 23.114 Sancionada el 30 de Septiembre. Publicada en el Boletín Oficial N° 25541 del 30-oct-1984

- e. Proporcionar el asesoramiento que facilite la función de el gobierno en sus esferas legislativas y ejecutivas;
- f. Estrechar lazos de fraternidad entre educadores argentinos y de otros países latinoamericanos, con vista a un intercambio fructífero de experiencias y conocimiento.

También se considera para destacar la implementación en 1988 del Plan Nacional de Alfabetización, el que fue premiado por la Asociación Internacional de Lectura de la UNESCO.

En la década de 1990 se sancionaron tres leyes³⁹ que se podrían considerar el corazón normativo de lo que se planteó como una reforma completa de la educación argentina, en un plan que implicó la discusión de una serie de temas sustanciales para la organización del sistema educativo, como ser la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación, entre otros. Particularmente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, se plantearon los principales ejes que pueden resumirse en una amplia reforma en la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad, una renovación de los contenidos curriculares a partir de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, la institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación y el desarrollo de políticas compensatorias destinadas a compensar diferencias socioeconómicas. Ajuste, reestructuración y transformación comenzaron a ser palabras cotidianas para pensar la planificación de políticas públicas y la educación no podía estar exenta. En esa etapa se viabilizó la constitución de una nueva corriente tecnocrática, constituyéndose en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior y la flexibilización de la contratación docente, junto a la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de la seguridad. En esa época la escuela se había

³⁹ Ley 24049 Transferencia de Escuelas Boletín Oficial N° 27299 del 07-ene-1992
Ley 24195 Ley Federal de Educación Boletín Oficial N° 27632 del 05-may-1993
Ley 24521 Educación Superior Boletín Oficial N° 28204 del 10-ago-1995

convertido en comedor, centro asistencial y única institución que contenía a niños y adolescentes cada vez más abandonados por su golpeada situación.

Hacia fines del Siglo XX parecía viable un cambio de orientación a partir de la asunción del gobierno de la Alianza. Con la llegada de la fórmula presidencial integrada por Fernando De la Rúa y Carlos Álvarez a la casa de gobierno, se estimaba posible la concreción del acuerdo programático para la educación consensuado previamente a la elección de Octubre de 1999. El mismo incluía como temas principales la solución al problema salarial docente, la prioridad de la capacitación, la reforma del Plan Social Educativo garantizando su aplicación equitativa y desvinculándolo de los conflictos partidarios instalados entre la Nación y las provincias, la modificación de la Ley Federal de Educación, el sostenimiento de la gratuidad en todo el sistema incluida la educación superior, y el cumplimiento de los preceptos constitucionales referidos a los derechos a la educación de adultos, indígena y especial. Nada de esto fue posible debido a la incapacidad para fundar desde ese gobierno una cultura apoyada en los valores que había propugnado en su campaña electoral, lo que produjo una de las peores decepciones de la historia argentina reciente.

Fue así que el 20 de diciembre de 2001, en una situación de profunda crisis el presidente de la Rúa renunció, y el ejecutivo quedó a cargo en su ejercicio, como lo establecía la ley de acefalía 20.972, del ingeniero civil Ramón Puerta, hasta ese momento Presidente Provisional del Senado. Su gestión duró tan solo dos días, desde el 20 al 22 de diciembre hasta que la Asamblea Legislativa nombró un Presidente Interino, cargo que recayó el 23 de diciembre en el ex gobernador de la provincia de San Luis, Adolfo Rodríguez Saá, quien a sólo siete días de haber asumido renunció, el que no aceptó el cargo y entonces le correspondió asumir en forma provisional al Presidente de la Cámara de diputados, Eduardo Caamaño; hasta que nuevamente la Asamblea Legislativa nombrara un presidente interino al otro día, por lo que Caamaño gobernó un día, desde el 31 de diciembre de 2001 al 1 de enero de 2002, en que el Congreso designó interinamente al hasta entonces diputado, Eduardo Duhalde.

Al asumir la presidencia Duhalde propuso como objetivos básicos reconstruir la autoridad política e institucional; garantizar la paz y sentar las bases para el cambio del modelo económico y social, en un país con más de la mitad de la población debajo del límite de la pobreza y, dentro de ese porcentaje, el 27 % considerada indigente. Por aquellos días proliferaban las ferias de trueque y circulaba un caos de monedas alternativas, respaldadas por bonos provinciales.

La educación no podía estar exenta, fue así que con el nuevo gobierno en siete provincias no se iniciaron las clases por los paros de los maestros que reclamaban el pago de sueldos, mientras Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires inauguraba el año escolar en ese ámbito.

La implementación del Plan Jefes y Jefas de Hogar en el escenario de efervescencia y protesta social intentó encontrar una solución paliativa a los miles de desocupados y excluidos, pero no fue suficiente.

El 26 de junio de 2002 en las inmediaciones de la Estación Avellaneda se produjo la represión de una manifestación de manifestantes. En la persecución fueron asesinados por efectivos de la Policía Bonaerense los jóvenes activistas Maximiliano Kosteki y Darío Santillán pertenecientes al *Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD)* y se registraron 33 heridos por balas de plomo entre los manifestantes. Ante el impacto generado, Duhalde anticipó seis meses el llamado a elecciones presidenciales.

La llegada de Néstor Kirchner a la presidencia en 2003 dejó una marca fundamental para la educación argentina. Durante su mandato se aprobaron varias normas clave que sin dudas marcaron una política de Estado para el país. La que dio el puntapié inicial fue la ley ⁴⁰ que sustenta un acuerdo del gobierno nacional con los provinciales, fijando un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días de clases en todos los establecimientos educativos en los que se imparta educación inicial, básica, polimodal, y sus respectivos equivalentes.

Le siguió la Ley de Educación Técnico Profesional⁴¹, muy importante sobre todo teniendo en cuenta el empeño del neoliberalismo en destruir ese modelo educativo. Se siguió avanzando en ese período estableciéndose mediante la Ley de Financiamiento Educativo⁴² el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno Nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del seis por ciento del Producto Bruto Interno. En el mismo sentido de refuerzo de la educación pública intentando subsanar en parte los desequilibrios salariales que se dieron como consecuencia de políticas previas, se creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, estableciéndose el Fondo Nacional de Incentivo

⁴⁰ Ley N° 25.864, Publicada en el Boletín Oficial N° 30318 del 15-ene-2004

⁴¹ Ley N° 26.058 Publicada en el Boletín Oficial N° 30735 del 09-sep-2005

⁴² Ley N° 26075 Publicada en el Boletín Oficial N° 30822 del 12-ene-2006

Docente⁴³. En 2006 se aprobó la Ley de Educación Sexual Integral⁴⁴ con la que se puso en marcha un cambio sustancial en la educación para la salud y cuidado de niños/as y jóvenes, a partir de la cual el/la docente no debe pedir autorización para educar sobre género, salud reproductiva y respeto a la diversidad sexual.

También se sancionó la nueva Ley de Educación Nacional,⁴⁵ mediante la que se fijaron trece años de escolaridad obligatoria, que además está impregnada de un espíritu latinoamericanista, de respeto a los derechos humanos y la conservación en un lugar muy alto de la memoria. Quedaron de aquella etapa, además de la creación de las Escuelas de Reingreso, leyes como las de Matrimonio Igualitario, la Asignación Universal por Hijo y la de Identidad de Género. En este período de nueva administración Peronista se llevó a cabo un revisionismo histórico de la sangrienta dictadura militar iniciada en 1976, poniéndose en práctica varias medidas emblemáticas, entre ellas la anulación de las Leyes de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987), declaradas por el Parlamento como insanablemente nulas y se derogaron los Indultos Presidenciales (1989/1990).

Esta seguidilla de normas, permitió la reapertura de juicios contra militares acusados de genocidio y violación de los Derechos Humanos. El enjuiciamiento de algunos de los máximos responsables del terrorismo de estado, como el presidente de facto y cabecilla del golpe militar del '76 Jorge Rafael Videla, que terminó sus días en la cárcel; la transformación del centro de detención que funcionaba en la Escuela Superior de Mecánica Armada (ESMA) en un centro cultural y de memoria. El fuerte apoyo a Abuelas y Madres de Plaza de Mayo y el gesto de bajar el cuadro de Videla del Colegio Militar son algunos de los ejemplos que marcan esta etapa de la historia. En lo económico, después de años de estar en manos de la empresa española Repsol, se aprobó la ley que nacionalizó YPF, una empresa clave y estratégica para el desarrollo nacional. Antes se estatizó Aerolíneas Argentinas, una herramienta fundamental para facilitar el acceso a cada punto del país, el octavo más extenso del planeta. Arsat, la empresa estatal dedicada a brindar servicios de telecomunicaciones, fue también un emblema de la gestión, lanzando al espacio los dos primeros satélites de la historia de la Argentina. Se consiguió además que tres cuartas partes de los acreedores aceptaran el

⁴³ Ley N° 25.919 Publicada en el Boletín Oficial N° 30476 del 02-sep-2004

⁴⁴ Ley N° 26150. Publicada en el Boletín Oficial N° 31017 del 24-oct-2006

⁴⁵ Ley N° 26.206 Publicada en el Boletín Oficial N° 31062 del 28-dic-2006

canje por la deuda externa en default desde hacía años y se desprendió del acoso del FMI, saldando la deuda contraída por el país durante varias décadas.

Como se detalló, durante ese período se tomaron iniciativas trascendentes en materia de políticas educativas entre las que se destaca la obligatoriedad escolar, la creación de las Escuelas de Reingreso y el protagonismo que cobró el concepto de inclusión educativa.

Como acotación se consideró atinado agregar que a pesar de las bondades que se percibieron en el período 2003/2015, posteriormente la mayoría de la ciudadanía acompañó a un gobierno cuya política es atacar sistemáticamente a la educación pública transformándose en un francotirador de infamias sobre estudiantes, padres y docentes.

INCLUSIÓN Y CORRIENTE NEOLIBERAL. APROXIMACIÓN

AL PRESENTE

Para Robert Castel la marginalidad social es particularmente difícil de circunscribir⁴⁶. Entonces los jóvenes expulsados del sistema educativo fueron estigmatizados como marginales, atento a su “ruptura” con ese sistema. Las víctimas de esa producción social denominada marginalización deben ser objetivo de una actitud distinta del estado, facilitándole la salida de su “indignidad social”, producto de la conmoción de la sociedad salarial en la que, la exclusión cobra significados diferentes.

Como se planteó más arriba, a finales del siglo pasado parecía consolidarse un modelo que configura nuevas fronteras de exclusión. En el contexto de la aplicación de políticas neoliberales en la década del '90, signada por la desocupación y la desarticulación de derechos sociales construidos, la exclusión cobró significados diferentes. El crecimiento del empleo informal diluyó las fronteras con el formal, las políticas que desigualaban y diferenciaban cruzaron la escuela construida con un mandato igualador; transformándose la misma en última frontera de lo público. Al plantear la inclusión reconocemos las fronteras que separan a excluidos de incluidos, pero no como blanco y negro, ya que existe una zona gris donde nacería una condición fronteriza, constitutiva de nuevos sujetos sociales. En este contexto para los jóvenes de los márgenes la escuela se transforma en el último espacio de inclusión en lo público

Queda, entonces, latiendo la pregunta: ¿qué sucede con las instituciones cuando no hay instituciones; se acabó la escuela? Duschaszky⁴⁷, sostiene que habrá escuela allí donde haya algo que fundar; habrá escuela en la experiencia de ser afectados por unas prácticas que, según la situación, se decide nombrar como escuela. Se debería profundizar el concepto de acceso de todos a la educación, toda vez que esto abre alguna oportunidad de promoción social, y romper la trampa que plantea esta consigna limitada a la enseñanza primaria. A través del siglo XX la educación ha sido un medio para propiciar el desarrollo del individuo pero también para satisfacer las demandas del estado. La educación de masas fue imponiendo nuevas exigencias: no era suficiente educar a un grupo selecto religioso, político o económico o incluso extender la

⁴⁶ Castel R., (1998) La Lógica de la Exclusión

⁴⁷ Duschaszky S. y Corea C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.

educación hasta la clase media burguesa, sino que se trataba de proporcionar al menos una educación elemental para todos.

Iniciado el nuevo siglo el Estado ha planteado la necesidad de volver a incluir a los jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que han quedado afuera del sistema educativo. La salida temprana del sistema se transformó en exclusión, profundizada y multiplicada como efecto de la aplicación de políticas neoliberales-conservadoras hacia fines de la década del 80 y el transcurso de la del 90.

La educación se vio avasallada y las escuelas desbordadas por la ruptura del entramado social provocado por esas políticas. La institución escolar asumió responsabilidades ajenas hasta entonces, tratando de suturar aunque más no fuera en una pequeña medida, las heridas de la sociedad. Estas rupturas produjeron en los jóvenes, en general, nuevas construcciones culturales y formas de apropiación del conocimiento que, a partir de la aparición de nuevas tecnologías, ampliaron la brecha de desigualdad entre quienes tuvieron posibilidades de acceso a las mismas y quienes no. Así, la diversidad se transformó violentamente en desigualdad sobre varios planos, como ser el económico, el social y el de participación ciudadana.

Popkewitz⁴⁸ señala que la cuestión de la inclusión debe ser políticamente fundamental en sociedades que excluyeron sistemáticamente a grupos sociales y se debe investigar investigar la concepción de inclusión puesta en práctica hasta ahora. Por eso debemos preguntarnos respecto a y si la organización actual de la escuela no es la que produce buena parte de las exclusiones y en todo caso en qué sistema se pretende la inclusión, proponiendo desde este trabajo reexaminar esta institución, a fin de poder conservar la consigna de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias. ¿Cómo incluir entonces a aquellos jóvenes que de alguna manera el sistema educativo por diferentes razones excluyó o no pudo contener no sólo desde la creación de nuevos espacios institucionales educativos, sino desde una nueva propuesta pedagógica? No sería exagerado afirmar que estábamos transitando dos países diferentes. La fuerte desregulación económica, combinada con el debilitamiento desmedido de las funciones sociales del Estado, sumaron nuevos focos de exclusión social a los preexistentes, emergiendo una nueva sociedad, caracterizada por la polarización y la heterogeneidad. Las grandes crisis producen enormes traumas en la población, lo que genera situaciones muy ambivalentes. En los '90 se decidió por la estabilidad por sobre otras demandas,

⁴⁸ Popkewits T. S. y Linblad, S. (2000), "Gestión educativa, la inclusión social y la exclusión: algunas dificultades conceptuales y problemáticas en política e investigación"

en 2002 se generaron demandas de solidaridad, de orden y normalidad, dando la impresión que triunfaron las de orden y normalidad.

Aquellos que se separaron del nivel económico medio y se mimetizaron con el nivel alto a través de nuevos estilos de vida, “descubrieron” que en el proceso de redistribución del poder social se instaló una dinámica de ganadores y de perdedores; un sector de la sociedad mostró ante los últimos su peor cara: la de los prejuicios clasistas y racistas, el desprecio a los "plebeyos", la intolerancia y la falta de solidaridad con los excluidos. Maristella Svampa⁴⁹ analiza las transformaciones producidas en algunas décadas en la estructura social de nuestro país, la desarticulación de las relaciones salariales como armazón y puntal de esa estructura y el pasaje, en las representaciones dominantes de los individuos de las clases populares, de la figura del "trabajador" a la del "pobre".

En un contexto de grandes asimetrías, la estigmatización de los excluidos reactivó prejuicios racistas y clasistas en las clases medias frente a los sectores populares vistos como las “nuevas clases peligrosas”. ¿Cómo es posible la contradicción de cierta lógica progresista y en un país se democratice y se empobrezca a la vez? La pobreza no disuelve la conciencia, al trabajar con gente de sectores populares se nota que tienen una conciencia ciudadana mucho más aguda de lo que se podría imaginar a priori; a pesar de subsistir en condiciones de vida muy difíciles y con posibilidades de desarrollo político más limitadas que otras personas, la miseria empuja a la participación, porque para ganarse la vida hay que moverse, hay que estar en organizaciones, ir a los lugares que poseen ciertos recursos, como por ejemplo las Escuelas de Reingreso.

En esa etapa, los excluidos se sentían condenados a participar de modo perpetuo, ya que lo que se obtenía un día no servía para el mes siguiente, no se consideraba un derecho adquirido, lo que generó el reinicio permanente de reclamos en los que las clases populares participaban más que las personas de estratos medios.

Una de las formas de sufrimiento de los sectores populares es la inestabilidad, lo previsible es que nada se puede prever. Las cosas pasan... o no pasan. El colectivo pasa a veces, en otras, deja de pasar y en otras pasa con las puertas cerradas, no para. El médico va a la salita, pero no tiene remedios, los aparatos no funcionan y ante situaciones tan inestables la gente se acomoda. Parece jugar con gran habilidad entre la espera (no hay trabajo, la persona se sienta y toma mate), y la plena actividad. Si hay

⁴⁹ Svampa M. (2009) Desde abajo. La transformación de las identidades sociales

trabajo sale como si estuviera viajando en un cohete. Pero si se le propusiera otro ritmo, te diría “para qué correr si no hay trabajo, no se agite si no avanza”. La metáfora del cazador y el agricultor describe estas situaciones sociales, asociando la actividad del “pobre ciudadano” con la imagen del cazador: cuando el cazador aprendió a mantener los animales consigo, los domesticó y se hizo agricultor, pudo planificar la actividad para todo el año, siembra, cosecha, guarda un poco para el año que viene. En una situación de empleo estable, los trabajadores son como agricultores.

Las luchas sociales de la modernidad fueron luchas por estabilizar modelos de vida. Jornada de trabajo, jubilación, protección contra la enfermedad o el accidente, en este esquema quien vive de su trabajo si se enferma, no se muere de hambre. El cazador no puede acumular, tiene que salir a diario a cobrar una presa nueva. No puede reproducir el recurso del que vive, sale con el arco y la flecha y debe volver con algo. Va al municipio, a la sociedad de fomento, a la iglesia y debe volver con algo, un plan social, una leche o remedios. Algo que no se sabe cuánto durará. Los pobres desocupados no tienen instituciones ni protecciones que les permitan descansar en una previsibilidad, más allá de la Asignación Universal por Hijo o planes diversos, lo que hacen muy difíciles algunas estrategias que les gustan mucho a los neoliberales. Formarse, por ejemplo. Formarse ¿para qué? Un profesional que se forma para un trabajo afín a su especialidad puede hacer un curso de un mes pero quien arranca de cero, ¿puede tomarse cinco años en formarse?, transformando a los procesos que significan inversiones de largo plazo en algo muy difícil. La vivienda y la tierra son la excepción, porque perduran. Es mejor ser pobre en su terreno, aunque esté muy perdido, a ser inquilino en un hotel. Los contrastes sociales generan distintos tipos de consecuencias: inseguridad, encierro y pérdida de participación social y política. En estos términos, la desigualdad aparece como una de las claves de la estampa de una violencia real y simbólica que atraviesa todos los sectores sociales, pero se cristaliza en un solo tipo de culpable. Lo que provoca la inseguridad según el planteo de algunos sectores es la pobreza, porque ésta es la que está estigmatizada a la hora de condenar el delito. Plantear que delito es igual a pobreza es una redundancia intencionada, porque el delito mayor, por más que se diga lo contrario, crece y se premia. Muchos han sido los discursos que apelaron a la necesidad de integración social, y a la erradicación de los prejuicios y mecanismos discriminatorios; pero es desde ese mismo lugar donde se comienzan a naturalizar nociones clasificatorias que evocan justamente lo contrario a esos supuestos valores éticos de ideologismo que se pregonan.

La distinción terminológica excluyente se ve cuando la intención es referirse a una franja específica, donde los autores de diversos hechos delictivos son llamados delincuentes, criminales, asesinos, o asaltantes en el mejor de los casos. ¿Y cuándo los involucrados en hechos de este tipo son funcionarios públicos? En ese caso la situación es diferente, ya que muchas veces éstos apenas merecen la calificación de corruptos, a pesar de que las malicias que los involucren dupliquen o más los prejuicios ocasionados en los primeros de los casos.

Sin querer pararse en una posición anárquica, alejada de este trabajo, es aceptable plantear que el estado jamás va preso aunque asesine por acción o por omisión, cuando por ejemplo la policía apunta a los jóvenes con viserita y vaquero, mientras los dillers caminan libremente por la vereda de enfrente; o no interviene para sancionar a quienes generan el agua contaminada por empresas desaprensivas que enferma a nuestros hermanos en el Gran Buenos Aires y mira para otro lado mientras otras empresas explotan, entre otros, a los cartoneros esclavizados. ¿Los presos son pobres o sólo los pobres van presos? Quizá podamos responder esto analizando por qué nadie fue preso cuando la ineficacia e irresponsabilidad de un gobierno y empresarios generaron una crisis política, económica, social e institucional terminal, donde los bancos vaciados por los banqueros hundieron a nuestra clase media, o cuando más de cinco millones de personas se quedaron sin trabajo o estaban sub-ocupadas.

Estas situaciones provocan que se multipliquen los asustados, y los asustados pueden ser más peligrosos que el peligro que los asusta. Esto genera que para acabar con la falta de garantías de los ciudadanos, se exigen leyes que supriman las garantías que quedan, escuchándose expresiones públicas a favor de la pena de muerte y que se considere normal tanto la represión del delincuente como de quien tenga “cara de”. Con esa lógica, respecto a la educación muchas personas manifiestan con respecto a los adolescentes y jóvenes con expresiones como “ya no está en edad de ir al colegio”, o “la cabeza no le da, que vaya a trabajar”.

Parafraseando al escritor uruguayo Eduardo Galeano, en un mar de los que necesitan, las islas de los que tienen un poco más tienden a convertirse en lujosos campos de concentración, los de la clase alta sólo se encuentran con ellos mismos; los pibes crecen encerrados dentro de una burbuja. Viven en grupos de casas rodeadas de cercos y guardias armados, están día y noche vigilados por empresas privadas y las cámaras de los circuitos cerrados de televisión. Ellos no viven en la ciudad donde viven. Más allá de las fronteras del privilegio, se extiende una región del terror donde la gente es

mucha, fea, sucia y peligrosa. Entre un lado y el otro, sobre la frontera, están los adolescentes que tienen bastante más que nada, pero mucho menos que todo, unos viven prisioneros del desamparo y otros de la opulencia.

A esta altura, conveniente hacer una referencia a la cuestión del trabajo aunque muchos pibes y pibas de la Escuela de Reingreso lo tengan en situación informal, o la falta del mismo, con todo lo que implica como “desafiliación”. Alguna vez alguien llegó a la conclusión de que el trabajo había sido inventado por Dios para castigar al hombre, varón y mujer, después del exilio del paraíso. Nada más lejos de la realidad. A poco que nos detengamos en el Génesis, las primeras palabras que expresa este libro son: “...y Dios creó al hombre para que trabajara” y el más que famoso “...*ganarás el pan con el sudor de tu frente*”.

Si desde el punto de vista de la fe judeocristiana esto es meridianamente claro, no lo parece desde el punto de vista de algunos exponentes de la clase dirigente. Cuando se le pregunta a alguien ¿usted qué es? sería más que absurdo que contestara: varón, mujer, argentino, una suma de proteínas, o incluso si es una persona de fe, nos sorprendería que contestara “soy hijo de Dios” o en las antípodas agnóstico o ateo. Más bien, la respuesta que todos esperamos, y que se da generalmente es albañil, médico, psicóloga, ama de casa, etc. No tener trabajo no es solamente no tener plata para darle de comer a la familia o al propio estómago. No tener trabajo es no ser. Y una sociedad que condena a muchísimos de sus integrantes a no tener trabajo, los condena a no ser. Una sutil forma de genocidio quizá tanto o más artero que los que conocimos hasta ahora. La identidad de la persona desde siempre estuvo ligada al trabajo, esto le permite ser, ante la sociedad, un obrero, un maestro, etc. El poseer un trabajo le ayuda al ser humano a tener respeto propio, el respeto de sus hijos, de su familia entera, de su comunidad y le permite sentirse digno. Pensemos si nos imaginamos preguntándole a una persona ¿usted qué es? y que nos contesten vago o ladrón. El trabajo dignifica, por eso gobernar es crear trabajo y en el caso de los adolescentes es proveerlos de los instrumentos para obtenerlo, entre los que debe tener especial importancia la educación, pero no sólo para que se conviertan en mano de obra barata o calificada. Debemos esforzarnos para que puedan profesionalizarse y que puedan ser parte de la clase dirigente. La inestabilidad laboral y el desempleo que golpean no sólo a estos jóvenes sino que han afectado a sus padres y mayores; van produciendo un desplazamiento de los horizontes simbólicos que se alejan paulatinamente de la cultura del trabajo, la expectativa en el ascenso social y un cierto nivel de integración política y social, dados históricamente por la escuela

pública. Desde esta perspectiva las Escuelas de Reingreso, deben satisfacer esta arista de la inclusión brindando una educación acorde a las nuevas tendencias tecnológicas, económicas y culturales. Es indispensable crear conciencia respecto a accionar eficazmente sobre esta realidad que irrumpe sin permiso en la institución, trabajando en muchos casos con adolescentes y jóvenes que pertenecen a sectores postergados ayudando a construir una sociedad mejor.

La complejidad de los cambios políticos económicos y tecnológicos, así como también en los instrumentos de acción que los hombres tienen para modificar su realidad, producen una generalizada sensación de vértigo, incertidumbre e impotencia en la vida cotidiana. Las nuevas tecnologías, la cambiante situación social, las variantes en las políticas internacionales y económicas, la fluidez de las comunicaciones con el consiguiente incremento en la cantidad de la información que circula por la opinión pública, desbordan las posibilidades de procesamiento consciente y reflexivo de los individuos. La ausencia de un desarrollo igualitario de estas cuestiones en los diferentes grupos sociales, produce discriminación y segregación, atento a que quienes no alcancen un determinado nivel son progresivamente excluidos, tanto de la comprensión como de la intervención en los aspectos más elementales de la vida social, profesional y cultural de la comunidad.

¿Por qué estas cuestiones no se desarrollan de la misma manera en los diferentes países, dentro de la misma sociedad ni dentro de nuestro país, creándose diferencias tan tajantes que parecería imposible revertir?. De las conversaciones llevada a cabo con muchos/as docentes de otras escuelas y de la participación en diversos seminarios y congresos, parecería que el ideal de homogeneidad económica, social y cultural al que siempre apuntó la educación Argentina, no solo no se ha perdido, sino que sigue en el imaginario de una amplia mayoría de aquellos que trabajan en las instituciones educativas, generando una suerte de crisis existencial.

La explicación de esta realidad se hace muy difícil sin reparar en una suerte de recorrido histórico, y contextual que muestra la transformación profunda de la sociedad, la economía y la política a nivel mundial, donde obviamente obviamente la educación y su sistema quedan incluidos.

Desde mediados del siglo XIX como consecuencia de la Revolución industrial y el avance tecnológico, la interrelación entre naciones comenzó a caracterizarse por su fluidez pero también por la construcción de un nuevo orden político internacional que inclinaba la balanza de poder hacia naciones que contaban con un mayor desarrollo

económico y comercial .Fueron estas mismas naciones de ideas políticas conservadoras y económicamente liberales; las que impusieron a otras más débiles , la condena del imperialismo político y el colonialismo económico. Se podría decir entonces que a partir de esta época se acelera el proceso denominado “globalización”.

Ya en el siglo XX , la globalización parecía ir perfilando una nueva forma de vivir el mundo, llevando a la práctica más concreta las múltiples teorías políticas construidas por los países tecnológicamente más avanzados; como la de la División Internacional del Trabajo y la Teoría del Destino Manifiesto entre otras, las guerras mundiales otorgaron enorme poder de decisión y de acción sobre las políticas internacionales a las potencias vencedoras, en especial a los Estados Unidos de Norteamérica y a la Unión Soviética, acompañadas por las respectivas naciones alineadas, que se convirtieron en dos polos antagónicos respecto a la forma de ver , vivir y organizar el mundo. El principio de lo '90 con la caída el muro de Berlín y la disolución de la URSS, marca el principio del fin de los regímenes socialistas comunistas y el comienzo de la consolidación del régimen capitalista liderado por las políticas estadounidenses y europeas, que presentarán al modelo ante el conjunto de las naciones como la “única alternativa posible para vivir, pensar y organizar el mundo.” El capitalismo adquiere en esa segunda mitad del siglo XX, en especial durante la década de los '80 y los '90 una nueva faceta, el neoliberalismo conservador, que no reniega de su raigambre neoclásica liberal, más bien la profundiza y exalta, manifestándose en la acción concreta los principios rectores de la doctrina liberal:

- El Estado tiene que limitar su actuación a lo estrictamente imprescindible.
- Las cuentas del sector público deben estar siempre equilibradas
- Eliminar subsidios a empresas, recortar los gastos sociales y reducir al mínimo los gastos corrientes de la administración.
- Disminución drástica de impuestos y aportes sociales de empresas y particulares.
- Flexibilidad del mercado laboral.
- Reformas estructurales por la vía de una mayor flexibilidad del mercado el suelo y una apertura general a la competencia sin regulación
- Políticas micro económicas de fomento a la inversión privada
- Políticas monetarias basadas en créditos a interés bajo
- Política fiscal que incentive la reinversión de beneficios.
- Eliminación del sistema de negociación colectiva

Quienes adhieren a estas posturas sostienen que el mercado constituye el instrumento más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades; generando un mecanismo de autorregulación que conduciría al óptimo social y que, por ello, resultaría intrínsecamente superior. La idea-fuerza del crecimiento económico alto y estable como generador, quedó comprometida frente a la evidencia de que el crecimiento por sí mismo no garantizaba necesariamente una mejora social. Ante ello la banca multilateral ejerce presiones en pro de una desregulación y flexibilización profunda del mundo del trabajo, propuesta presentada como solución para la creación de empleo, con un resultado nefasto.

En América Latina el crecimiento macro económico fue acompañado por altas tasas de desocupación, subocupación y precarización. Esto fue justificado por los tecnócratas economicistas como efecto no deseado de la política liberal capitalista; tratando de disfrazar con otro nombre la realidad: pobreza. A fin de mitigar este efecto no deseado, el Banco Mundial diseñó políticas sociales y una serie de programas temporarios a los que se denominó *programas compensatorios*, que adquieren un perfil propio de régimen neoliberal de políticas sociales, atravesados por un patrón distributivo tremendamente restringido. Atendiendo a estas políticas los gobiernos, no sólo no aumentaban el gasto social (pues el principal objetivo no era el aumento, sino la reasignación de recursos), además se endeudan a través de empréstitos para generar políticas temporales de asistencia social y se le reasignan funciones de distribución de la riqueza que quedan limitadas a ciertas prestaciones sociales como salud, justicia y educación; paralelamente, se propicia el manejo de estas áreas de acuerdo a una lógica de mercado, en donde dicho gasto debe acotarse para darle paso a la expansión del capital privado.

El rostro de la realidad social ha dejado al descubierto dos grietas profundas de la teoría neoliberal conservadora: la pobreza y la vulnerabilidad de los sistemas democráticos. Las restricciones y condicionamientos en materia económica impuestos desde los organismos multilaterales sin tener en cuenta las necesidades y circunstancias particulares de cada caso, atentan contra la gobernabilidad quitando toda posibilidad de manejo sobre la realidad social, provocando una situación de vulnerabilidad altamente peligrosa.

El neoliberalismo, no es sólo una teoría, representa un proyecto de acción concreta desde las naciones poderosas, que para responder a sus propios intereses de circulación de capital transnacional, pretenden establecer una hegemonía ideológica a escala global

que genera deterioro de las estructuras políticas y sociales, en los países sobre los que se intentó aplicar el modelo de crecimiento neoconservador-liberal.

Un principio directriz en el intento de mitigar la pobreza, es la focalización. Basada en la selección de los destinatarios a efectos de reducir los costos fiscales. Se alienta una redistribución de cobertura reducida y, entonces, se coloca un fuerte énfasis en los pobres y, sobre todo, en las franjas de pobreza extrema. Pero ¿cuáles son los parámetros de selección que se utilizan en el mecanismo de redistribución y asistencia?, desde esta perspectiva mercadista se subestima la magnitud del fenómeno de pauperización de la población; apunta reducir el gasto de ciertos sectores públicos y en especial, en salud y educación, considerando que la focalización promueve una cierta reasignación por medio del gasto público social; pero reducida en su cobertura. Se perfila pues una redistribución agudamente restringida en materia de población y de recursos, opción que responde a una racionalidad fiscal. De ahí el fuerte énfasis del “aggiornamiento” en la pobreza, en particular en la extrema

Las políticas compensatorias auspician acciones de emergencia y en general los diagramas compensatorios son un dispositivo para favorecer la viabilidad política de un programa. A pesar de este papel redistributivo focalizado tanto en sectores de población como en determinados servicios, la mercantilización del estado recrudece con mayor fuerza en los servicios públicos y particularmente en la educación. El Banco Mundial ejerció una presión sostenida sobre las reformas, gobernadas por los cánones del mercado, auspiciando:

- La expansión y robustecimiento de proveedores privados
- La diversificación institucional en una serie de entidades privadas no universitarias.
- El financiamiento público del capital privado, en donde ambos sistemas competirán de igual a igual por la asignación de los caudales gubernamentales entonces el gasto público colapsa en su función distributiva: se organiza como mercado e incluso subvenciona al capital privado.
- La limitación de acceso a las universidades públicas con procedimientos de selección, como por ejemplo exámenes de ingreso y arancelamiento. Esto concurre a la reubicación de fondos hacia la educación básica; conjuga la mercantilización del estado con la focalización (combina los dos principios organizadores del régimen).

- La reasignación de recursos de la Educación Superior (entre los que se encuentran magisterios y profesorados) a la educación Básica.

Por ello esta entidad realiza la cuestión de escala a cada sector en su conjunto, elabora recomendaciones de políticas educativas acordes a su visión de la realidad e intereses y reforma pues, los sistemas públicos de educación y salud en su totalidad, completos y no de tramos aislados.

Se pretende así que la economía imponga su ley a la política y los países pierdan capacidad de decisión en lo territorial, económico, cultural, y educativo, pretendiendo que la esfera de la educación se someta a la lógica de esta filosofía. De esta manera la programación y la evaluación de las políticas educativas estarán en manos de economistas y bajo la lógica de los estudios de mercado. Como dice Torres Santomé⁵⁰ “... los poderes ocultos de grandes corporaciones empresariales y multinacionales son considerados como los auténticos amos del mundo; son quienes disponen de los genuinos resortes del poder”. Estas Políticas con sus discursos culpando al estado de intervencionismo y, por consiguiente de coartar la libre iniciativa de los ciudadanos y ciudadanas, exigen que el sistema educativo pase a convertirse en una operación empresarial más.

Con esta tendencia, ¿qué pasa con aquellos sectores más desprotegidos, qué compromiso asume el Estado? Se ampliaron los sectores excluidos no sólo de la educación sino de toda posibilidad de inserción en este nuevo sistema en donde aquello que no se integraron a la fórmula costo - eficacia y costo - beneficio se dejan al margen, alcanzando a amplios sectores, inclusive de la población docente. La marginación de las personas está instalada en amplios sectores de nuestra sociedad, avanza y presenta matices, pero siempre de manera concreta: pobreza, desempleo, violencia, desamparo, falta de acceso a la salud y a la educación, hambre y miseria. Cae de esta forma el paradigma positivista de progreso y ascenso social y muchas personas se encuentran en un lamentable estado de incertidumbre y desesperanza. El contexto Latinoamericano y sus repercusiones a nivel nacional pueden explicar las causas más profundas de la crisis política, social, económica y cultural por la que atraviesa nuestro país, es necesario ahondar sobre las características que revisten los sectores más castigados por estas macro políticas y lejos de aceptar pasivamente estos cambios, generar mecanismos de resistencia tanto para frenar su avance como para producir un quiebre que permita el

⁵⁰ Torres Santomé J. (2007) La Educación en Tiempos de Neoliberalismo

ascenso. La pobreza no es un fenómeno nuevo, lo que sí fue novedoso en estos tiempos es la velocidad y la extensión de la pauperización de la población de nuestro país, producto de la implementación de políticas neoliberales que propician la desigual distribución de los ingresos y del acceso a los bienes materiales y culturales, ahondando la segregación social.

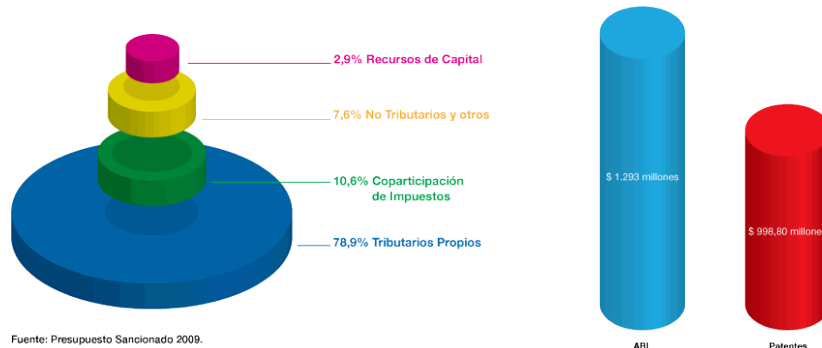
¿CIUDAD RICA CON EDUCACIÓN POBRE?

Según cifras oficiales de 2007 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tuvo un Producto Bruto Geográfico (PBG) de \$400.455 millones, siendo una de las principales economías de nuestro país. La renta per cápita fue superior a los 12.000 dólares ese año, lo que ubica a la ciudad como el segundo más grande ingreso en ese rubro de Latinoamérica después de Ciudad de México.

De acuerdo al sitio chequeado.com⁵¹, en 2015, la Capital Federal se encontraba con un nivel de actividad y empleo alto comparado con la media nacional (41,5%), y las tasas de desocupación cercanas o menores al 5,5 por ciento.

Entre 2007 y 2014, la deuda de la administración porteña pasó de US\$ 559 millones a casi US\$ 2.140; lo que llevó la incidencia sobre el PBG del 1% en 2007 a casi el 2% en 2013 (último año con datos disponibles).

A continuación, con algunos gráficos elaborados por el propio Gobierno de la CABA, se intentará ilustrar cómo se conforman los ingresos del segundo presupuesto de la Argentina.



⁵¹ <https://chequeado.com/el-explicador/la-ciudad-que-deja-macri-en-cinco-datos-economicos/>

Año	Recaudación ABL(*)	Ingresos Tributarios Propios	%
1991	\$ 327,30	\$ 1.317,10	24,9%
2001	\$ 474,60	\$ 2.481,30	19,1%
2002	\$ 447,90	\$ 2.425,30	18,5%
2003	\$ 547,00	\$ 3.230,80	16,9%
2004	\$ 621,90	\$ 4.144,90	15,0%
2005	\$ 636,50	\$ 4.955,40	12,8%
2006	\$ 626,40	\$ 6.117,80	10,2%
2007	\$ 656,10	\$ 7.756,30	8,5%
2008	\$ 1.241,10	\$ 10.581,20	11,7%
2009	\$ 1.293,60	\$ 12.635,70	10,24%

Al igual que ocurre a nivel nacional, la educación pública sufrirá un drástico recorte, si se aprueba el Presupuesto 2019, que sería el más bajo de la historia. Cuando las escuelas se encuentran poniéndole el cuerpo al hambre y la vulnerabilidad de las y los pibes, el presupuesto se reduce. El presupuesto del distrito más rico del país será de \$ 321.457.194.702. Y lo destinado al área educativa llegará a 57.405 millones. Eso representa el 17,9% del presupuesto total de la Ciudad. Este año es un 19,4%. Y en 2001 era –según un estudio del CESBA– el 30% de todo lo invertido por el Ejecutivo porteño en el año.

El porcentaje del presupuesto de 2006 destinado a educación pública era mayor al 26% del total. El año que viene, como ya se planteó, será de poco más de un 17%. Queda más que claro de esta forma, que para el gobierno la educación resulta un gasto que hay que recortar, y no un derecho.

Porque hay que recortar, intentarán cerrar de a poco los profesorados, acortar carreras y fusionar cursos, se piensa una Secundaria del Futuro con un quinto año afuera de la escuela, con los pibes haciendo pasantías y facilitadores en vez de profesores. Hacen oídos sordos a la necesidad de que se construyan escuelas y jardines, pero proponen cerrar de a poco los lactarios como el del Hospital Ramos Mejía para garantizar algunos de las miles de salas de 3 años que prometieron en campaña. Realizan auditorías de comedor para reducir raciones de comida, ya que se eliminarían 5.330.239 raciones, ajustando en un 10 % real el monto para los comedores, van a reducir en casi el 20 % el presupuesto de mantenimiento de las escuelas y proponen reducir las becas para estudiantes en un 13,58 %, etc.

En forma paralela no paran de crecer otros ítems; las partidas destinadas a subsidiar la educación privada llegarán, de aprobarse el presupuesto, a los casi 9 mil millones de pesos (\$ 8.943.391.367). Cabe destacar que en el 2008, el presupuesto de las privadas

equivalía a 33 presupuestos de cooperadora. El de 2019, equivale a 69. Así mismo el otro ítem que crece es el de las evaluaciones externas, en casi el 7 % en términos reales. Sí, aunque no han dado ninguna muestra de mejorar la educación, este es un ítem que sigue creciendo.

Respecto a las consecuencias que derivan de esto, comenta en una charla el Secretario General de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), que hace tiempo había 5 mil chicos sin vacantes en la Ciudad, el conflicto fue creciendo y este año hubo casi 15 mil chicos sin vacantes y cuanto menos presupuesto hay, hay más pibes fuera de la escuela.

Agrega además que es grave lo que está haciendo el gobierno respecto a dos procesos simultáneos: *“...por un lado, ahorra y ajusta en inversión educativa y eso genera que haya un flujo de familias al sector privado. Entonces, privatizan vía ausencia del Estado. Y, por otro lado, se fortalece una concepción propia de la derecha según la cual el conocimiento y la educación es un valor importante pero por el que hay que pagar...”*

Compartiendo la inquietud planteada en esta tesis, expresó que nos encontramos frente a un proceso de desescolarización muy fuerte porque no hay inversión en educación, generando además de la falta de vacantes, la intención de cerrar los profesorados, el cierre de jardines o pretenden que los chicos de quinto año en lugar de estudiar vayan a hacer pasantías no rentadas.

Para finalizar la conversación, este Profesor de Educación Primaria y dirigente gremial, contó como imagen de la situación actual que hace 4 años los/as chicos/as le preguntaban por la fecha de entrega de las netbooks y ahora quieren saber a qué hora abre el comedor

Evidentemente este problema se agrava año a año desnudando además el déficit de las políticas de inclusión educativa. Como se expresó en el Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral, la Legislatura porteña sancionó en el año 2002 la Ley N° 898 y estableció la obligatoriedad del nivel medio cuatro años antes que el Congreso de la Nación hiciera lo propio a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Con ese marco el Poder Ejecutivo de la Ciudad debía adecuar progresivamente los denominados servicios educativos, estableciéndose dos líneas de acción primordiales: una orientada a garantizar la cobertura necesaria para hacer realidad el acceso a la educación media a todos los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad, y otra dirigida a

asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y logro académico de los/as estudiantes.

Esta adecuación del sistema educativo se encuentra flagrantemente incumplida, perjudicando claramente a jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, quienes dependen exclusivamente de las escuelas públicas.

Según detalla el Ministerio Público Tutelar de la CABA, Actualmente existen comunas que todavía no cuentan con la matrícula de nivel medio necesaria para dar respuesta a los niños y las niñas que egresan de la primaria.

De acuerdo al informe emitido el 24 de septiembre de 2012 por el aludido Ministerio Público, al momento de aprobarse la Ley N° 898, el porcentaje de jóvenes matriculados/as en quinto año de nivel medio, resultaba un 45% menor que el porcentaje de inscriptos en primer año. Cifra que se mantuvo casi idéntica en los primeros tiempos de implementación de la norma. Estos números insinuaban en aquellos momentos, que sólo el 55% de los adolescentes que iniciaban sus estudios secundarios en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, alcanzaban los últimos años de formación.

De esa forma, al establecer la obligatoriedad del nivel medio, uno de los grandes desafíos que tenía la Ciudad de Buenos Aires a inicios del siglo XXI era revertir dichas cifras que se presentaban como una constante, y garantizar así plenamente el derecho a la educación media de los niños, niñas y adolescentes que concurrían a las escuelas públicas porteñas.

Pese a ello, las estadísticas no solo no mostraron mejoría, sino que por el contrario empeoraron de manera alarmante. Cifras oficiales que se pueden encontrar en el Anuario Estadístico 2011 del GCBA, señalan que el quinto año del nivel medio común de gestión estatal, es apenas el 49% de la matrícula de primer año.

Corresponde a esta altura aclarar que, el hecho que un estudiante inicie el nivel medio y transcurrido el tiempo correspondiente no se inscriba en quinto año, también puede derivarse de que ese/a joven haya repetido; continuado sus estudios en otra modalidad y/o haber pasado al sector privado.

No obstante, también es cierto que las cifras y los porcentajes relativos de matrícula en primer y quinto año mantienen una constante; que la matrícula de modalidades alternativas para adolescentes es ínfima y que aún cuando la educación de gestión privada presente índices menos críticos que los del sector estatal, la mayoría de las familias en situación de vulnerabilidad no tienen la posibilidad de acceder a ella.

Esta insuficiencia de recursos se observa en todos los programas orientados a garantizar la inclusión, permanencia y progreso de los estudiantes dentro del sistema educativo de la Ciudad. Por ejemplo en las Comunas 8 y 9 los Equipos de Orientación Escolar, encargados de realizar tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento, relacionadas con la problemática escolar, cuentan con grupos de 6 y 7 profesionales para trabajar con poblaciones educativas que rondan la cifra de 10.000 estudiantes.

Las últimas cifras (provisorias)⁵² del Gobierno de la Ciudad, expresan una brecha importante respecto al desgranamiento en los ámbitos de la educación de gestión estatal y la privada. Así, según el GCBA el 37,1% de los/as estudiantes de gestión estatal no terminan sus estudios secundarios, descendiendo esa tasa al 14,7% en el sector privado.

Como cierre de esta aproximación para comprender el presente es pertinente tener en cuenta que el presupuesto 2019 destina dos mil millones de pesos para arreglar veredas y mil millones para arreglar las escuelas de toda la Ciudad. Estos números dejan ver cuáles son las prioridades para el actual gobierno de la CABA.

En una ciudad rica, se intenta que la educación pública gratuita sea cada vez más pobre, ya que la inversión en educación, que el gobierno imputa como gasto, cae en términos reales, año a año.

⁵² Ministerio de Educación e Innovación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2013 y 2017

CAPÍTULO

3

DE ESPÍRITUS

Y

REALIDADES

ESPÍRITU DEL LEGISLADOR Y REALIDAD EN EL FORMATO

Para la interpretación de las leyes creadas por el hombre debemos echar mano de la principal herramienta que la doctrina ofrece y que se denomina “El espíritu del legislador”⁵³, ya que toda Ley posee una letra (lo que consta escrito) y un espíritu, que es lo que motivó al legislador a dictarla, o lo que es lo mismo, para entender una norma es necesario que nos remitamos a descubrir cuál era la verdadera intención del creador de la ley al momento de su promulgación.

Las normas jurídicas se encuentran alcanzadas por los mismos problemas denotativos y connotativos que pueden generar ambigüedad y vaguedad, al igual que el lenguaje en general. A partir de esto algunas veces no son claras respecto de qué es lo que disponen y deben por lo tanto ser interpretadas para aclarar lo que significan.

Está aceptado social y jurídicamente que las mismas deben ser interpretadas para comprender las conductas que regulan y cómo las regulan, pudiéndose así distinguir entre los sujetos de la interpretación (quién interpreta) y el objeto de la interpretación (para qué lo hace).

Por ello inicialmente todos interpretamos diariamente las normas para convivir en la sociedad. En nuestro actuar diario, consciente o inconscientemente, interpretamos que es lo que estas disponen sobre nuestra actuación. Así, por ejemplo, cuando frenamos ante un semáforo en rojo, lo hacemos porque interpretamos que la norma dispone eso.

Más allá de este ejercicio de interpretación generalizada, hay personas que por sus funciones específicas deben interpretar normas. El primero de estos sujetos, que tiene la necesidad de interpretar normas en el ejercicio de sus funciones, es el legislador. Para redactar una ley, es necesario conocer e interpretar disposiciones que ya se encuentran vigentes sobre la temática que se pretende legislar. Luego, puede ocurrir que el legislador realice, mediante una ley, un ejercicio de interpretación. A esta última, la interpretación que pretende aclarar el texto de una ley, y lo hace a su vez por otra ley, se la denomina “interpretación auténtica”, porque es la interpretación volcada por los legisladores en una ley sobre lo que debe interpretarse sobre el contenido de otra ley. Entonces si una ley dispone la prohibición de conductas que pongan en peligro la paz social, frente a la dificultad de determinar cuáles son las conductas que ponen en peligro esa paz, el legislador se ve en la necesidad de indicar a qué se refirió al decir “que

⁵³ Lubertino M. J. (2014) Interpretación de la Ley - CBC- UBA

pongan en peligro la paz social”. En consecuencia dicta otra ley estableciendo que: “En la ley A, cuando se refiere a conductas que pongan en peligro la paz social, debe entenderse como aquellas que atenten contra la seguridad interior o exterior de la Nación”. Esta pauta de apreciación expresamente incluida en un texto es una “interpretación auténtica”, mientras que si no se produce este entendimiento textual, se pone en funcionamiento el ejercicio de interpretación mediante diversos métodos aceptados como pertinentes desde lo jurídico, entrando en juego simultánea o sucesivamente varios procedimientos para lograr “interpretar” las leyes.

Además aplicando el método exegético o literal, mediante el cual se realiza un estudio de las palabras utilizadas por el legislador al sancionar la norma, se arriba a una interpretación literal de las mismas y si no es suficiente se puede proceder con la analogía la que supone que si no cuento con una norma clara, debo recurrir a otra norma que regule un caso similar al que estoy analizando. También se pueden tener en cuenta los principios generales del derecho como fuente para interpretar las normas, entonces si el texto no es claro, debo tomar como guía para su interpretación a las ideas fundantes del sistema jurídico.

Cuando la respuesta no puede encontrarse en la interpretación literal, el método que remite al espíritu de la ley pretende la interpretación guiada por las ideas centrales a partir de la cuales se estableció la norma, averiguando cuáles fueron las razones que inspiraron el dictado de la misma. En algunos textos normativos los artículos van acompañados de notas para zanjar la cuestión, como por ejemplo en el Código Civil argentino, donde los artículos van acompañados de notas en las que puede indagarse efectivamente la voluntad y creencias que tuvo su creador Vélez Sársfield al legislar, y el alcance que debe darse al plexo.

¿Y por qué no se consideró clara la literalidad del texto Constitucional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, algunos decretos y resoluciones ministeriales? Porque se plantea la obligatoriedad de la educación secundaria en el ámbito de la CABA; pero no se establece taxativamente de quién es esa obligatoriedad. ¿Tienen adolescentes y jóvenes que cumplir con esa obligación o acaso son los mayores responsables de esa población quienes deben dar cumplimiento? ¿Es el estado quién debe ejecutar esa prescripción?

Y a partir de esta situación es que se aplicó el método que alude a la voluntad del legislador; investigándose la voluntad expresada en las presentaciones ante la Comisión de Educación de la Legislatura de la CABA y en los debates parlamentarios,

transcriptos y disponibles para su consulta. Así se pueden analizar los fundamentos y explicaciones que el legislador dio al momento de sancionar la norma.

Cuando se comenzó a indagar el espíritu de los decretos y resoluciones se aplicó además el método sociológico, que propone tener en cuenta, al momento de interpretar los textos legales, los cambios sociales que se produjeron desde que la Constitución fue sancionada hasta el momento en que se reglamentó, entrevistando a quienes generaron las redacciones y la adaptación del derecho a los tiempos reales de la puesta en práctica.

A partir de lo expuesto en un principio se analizaron las significaciones dadas al concepto de inclusión ya sea en la variante educativa como la social, por parte de quienes estuvieron involucrados/as en la sanción de la Ley que extendió en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación desde el preescolar hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones. Dicha exigencia o compromiso, es desde los cinco (5) años de edad, prolongándose como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad. Para ello, fue necesario relevar el contenido de los expedientes de presentación de propuestas de creación de la Ley en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y posteriormente analizar las versiones taquigráficas de las exposiciones dadas tanto en la Comisión de Educación, como en el Recinto de Deliberaciones, durante el tratamiento de las propuestas de legislación. Este relevamiento junto al análisis de los discursos, permitió transparentar distintas posturas ideológicas y reconstruir el espíritu del legislador.

Algunas posiciones bastante amplias, con matices intentaban avanzar en conceptos tendientes al reconocimiento de ciudadanos que estaban fuera del sistema y hacerlos visibles; pudiéndose recoger expresiones y conceptos asimilables a la noción de inclusión educativa.

Otras cercanas a la primera, pero poniendo un mayor énfasis sobre la financiación de la educación, planteando la transferencia de fondos desde el sector privado al estatal y una tercera con apariencia inclusiva, ya que era en ese momento lo políticamente correcto; pero con un sesgo positivista, estructurado y selectivo, proponiendo límites en el alcance de la ley y exponiendo la concepción de un estado que no debe intervenir demasiado. Quienes finalmente lograron la aprobación de la Ley, planteaban la función indelegable del estado respecto a garantizar un derecho de bien público y un derecho personal y social; otros pretendían imponer una obligatoriedad en la que la

responsabilidad recayera sobre los sujetos. De esta forma se reconstruyó el espíritu del legislador.

La ley de educación obligatoria aprobada en la CABA fue novedosa, marcando una sensible diferenciación con la Ley Federal de Educación vigente en ese momento a nivel nacional. Ese punto de partida permitió comenzar a pensar una modalidad diferenciada en el marco del programa Deserción Cero, considerándose a esta altura necesario realizar entrevistas a quienes pensaron este formato. Según propias palabras de las/os entrevistadas/os, pusieron lo mejor de las ideas que hasta ese momento tenían en la creación de las Escuelas de Reingreso; como modelo de lo que debería ser una buena escuela media, implementando las mejores prácticas y la mejor calidad. Esta decisión se tomó en franco desafío a la idea de que se pudieran convertir en escuelas pobres para chicos pobres. En ese contexto, la concepción de inclusión se plasmó relacionada a insertar en la escuela a los adolescentes y jóvenes que se encontraban afuera por diversos motivos. Frente a la hipótesis de que algunos actores de este desarrollo inclusivo tenían una mirada distinta o pensaban que la inclusión era otra cosa, no diferente, pero sí mucho más amplia y cuyo resultado se podría palpar en distintos tiempos a los previstos por quienes generaron el marco normativo; fue imperioso conocer la opinión de los que ponen en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante entrevistas, registro de lo expresado en reuniones institucionales y conversaciones informales, con directivos de escuelas y docentes de diversas áreas curriculares; se pudieron conocer las formas en que se manifiesta la inclusión para este grupo, comenzando a percibirse un quiebre con los de la categoría anterior.

Con posterioridad, indagando respecto a las significaciones dadas por los/as estudiantes al concepto de inclusión, se visualizó como se corporizaba lo que venían insinuando varios directivos y docentes.

No por importancia, sino por ubicación en el entramado del proceso, se culminó la investigación volviendo a realizar entrevistas, grupos de enfoque, anotaciones de testimonios dados en espacios escolares, conversaciones informales y registro de experiencias en el Primer Encuentro de Ex Alumnos.

Es necesario seguir manteniendo vivo el espíritu democrático de una escuela pública para todos y todas, ajeno a la cuna y al destino marcado por el dinero, tomando como referencia la Declaración universal de derechos humanos; construyendo conceptos para la vida en toda su vasta diversidad, a partir de un formato éticamente defendible frente a

modelos elitistas y clasistas que buscan privilegios para minorías que quieren perpetuarse en el poder.

No alcanza sólo el espíritu de lo público y gratuito, la realidad se debe ejercer con voluntad de convivencia desde el respeto a la diferencia, creencia profunda en la igualdad de derechos humanos para todas y cada una de las personas que integran nuestra comunidad organizada socialmente.

Poner en práctica una educación emancipadora supone ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos en los que la libertad y la responsabilidad se hagan efectivos.

Intentando profundizar el espíritu de quienes legislaron y reglamentaron el Formato ER, esta tesis doctoral pretende aportar a una realidad en la que se gane la batalla ideológica por una escuela que contraponga el lenguaje neoliberal de la libertad para unos cuantos, con el mensaje de un formato inclusivo, no segregador ni excluyente. Una escuela donde tengan su espacio todas las personas, sea cual sea su cultura, etnia, condición física o intelectual; su situación social, opción sexual, religión o lugar de residencia.

Quienes ejercemos la docencia debemos ser investigadores/as, fomentando el espíritu crítico y el pensamiento divergente.

Debemos aplicar en la realidad metodologías activas centradas en los intereses del estudiantado, investigación frente a la mera transmisión de conocimiento, uso de materiales diversos frente al uso exclusivo del libro de texto, reflexión, análisis e implicación de los/as estudiantes frente a la clase magistral, trabajo cooperativo frente al individualismo, autoridad frente al autoritarismo, interdisciplinariedad frente a una excesiva parcelación del saber, etc.

La educación no es un hecho social cualquiera, influye directamente en la integración de cada persona a la sociedad, así como en el desarrollo de sus potencialidades individuales, el proceso educativo se constituye en un sistema complejo de influencias, en las que participa toda la sociedad. Estas influencias, que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de la herencia cultural, así como de las relaciones sociales existentes, actúan como procesos de cooperación y comunicación social, en que los seres humanos desempeñan el papel de sujetos activos y creadores.

En consecuencia, sus efectos excluyentes o inclusivos, se convierten en un hecho social central con la suficiente identidad e idiosincrasia como para constituirse en objeto de una investigación doctoral, ya que cuando la exclusión se derrama como una mancha de petróleo sobre grupos poblacionales privados de ejercer su derecho a la educación, el significado de la inclusión pasa a tener otras connotaciones.

El término de inclusión es utilizado ampliamente en los círculos educativos pero realmente no existe una sola definición para esta palabra. Ha sido repetida por políticos, educadores en bilingüismo, personas que buscan reformas sistémicas, grupos minoritarios, pareciera que en varios países es una palabra relacionada únicamente al tema de necesidades educativas especiales o discapacidad.

Los diccionarios nos dicen que la inclusión es la Introducción de una cosa dentro de otra o dentro de sus límites. ¿Cuál es el límite de un ser humano el domicilio, el barrio, la escuela, la sociedad? La revisión de la literatura muestra como los términos “Educación Inclusiva” o “Inclusión Educativa”, no significan lo mismo para todos los que los utilizan y dependiendo del significado que los diversos grupos les otorgan se diferencian las políticas, la cultura y las prácticas educativas que generan. Este concepto aparece en el contexto de un debate internacional amplio, que recorrió varios foros internacionales, como los ya nombrados de Jomtiem y Dakar, y además en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad aprobada por la 85ª Sesión Plenaria de la Asamblea General de la ONU; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad en la Declaración de Salamanca de 1994 y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad cuyos conceptos fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York,

Como ya se dijo, al principio se hablaba de integración, que llevaba implícito el concepto de reformas adicionales necesarias para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado. Actualmente el pensamiento tiende hacia reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los estudiantes. Dyson⁵⁴ plantea que existen varias vertientes respecto a las visiones sobre inclusión, tomando para el análisis cuatro variedades que son: inclusión como ubicación o colocación, inclusión como educación para todos, inclusión como participación e inclusión social

La inclusión como ubicación o colocación se concentra en el lugar donde se producirá el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo el énfasis en quienes poseen alguna discapacidad o necesidad educativa especial y concretamente garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares. En esta variante, el objetivo está más relacionado a un espíritu integrador que inclusivo, adecuando las prácticas educativas hacia promover la inclusión y la valoración de la diversidad.

Inclusión como educación para todos es una visión promovida por la UNESCO y se articula casi en su totalidad en la declaración de Salamanca. Este tipo de inclusión difiere de la anterior, principalmente porque no se enfoca sólo en los alumnos con necesidades especiales, sino que es una mirada más abarcadora, consignando que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos. Este tipo de inclusión apunta a que las escuelas deberían albergar a todos los niños, sin tener en cuenta sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, exigiendo un esfuerzo adicional en los casos de niños marginados y con un gran potencial de exclusión.

La inclusión como participación, amplía el punto de vista de las dos anteriores, recorriendo desde el dónde y cómo se produce el proceso, alcanzando hasta qué punto los estudiantes participan en los procesos educativos; preocupándose por la existencia de la noción de pertenencia; de cohesión social y del sentido de comunidad. Al igual que la por colocación constituye principalmente un asunto de valores, es un enfoque sobre la educación más que un conjunto de técnicas educativas.

El mismo autor analiza la naturaleza del proceso de inclusión educativa para llegar a definirlo como un asunto complejo y difícil de toma de decisiones respecto a lo que se conoce como “*el dilema de las diferencias en la educación escolar*”. Este se refiere a la

⁵⁴ Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán.

dificultad de ofrecer a todo el estudiantado, incluidos aquellos alumnos o alumnas más vulnerables (o en riesgo de exclusión, marginación o fracaso escolar); una educación de calidad ajustada a su identidad y a sus necesidades educativas individuales y específicas, como así también, hacerlo en un marco educativo (sistema, centros o aulas) inclusivo, con vistas a promover valores sociales relevantes que se construyen básicamente en contextos de diversidad social, familiar, cultural, etc.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva en su documento conceptual así: “... *La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as...*”

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. La muestra como una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. Así, la inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

La exclusión está marcada por el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural. En lo social va más allá de la pobreza ya que se relaciona con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos, lo que conduce a las personas a “quedar fuera de la sociedad” y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. Varios fenómenos denotan una crisis del vínculo social, como el desarraigo producido por las migraciones, el éxodo hacia las grandes ciudades, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada o la ruptura de las solidaridades tradicionales que aíslan a muchos individuos y grupos. Estas cuestiones otorgan una nueva importancia al tema de la cohesión y la justicia social, implicando una re-significación institucional de la

escuela, que debe apuntar a la constitución de lo social. El acceso a los mejores empleos requiere cada vez de más años de estudios que se concentran en los niveles socio-económicos más altos, excluyendo a muchas personas. Incrementando el nivel de formación y de aprendizaje efectivo y actualizado de toda la población, será posible romper el circuito de reproducción de la desigualdad.

La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión educativa, por el desarrollo de escuelas o modalidades que den respuesta a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, no acotándose a cuestiones físicas o intelectuales. De acuerdo a lo desarrollado en esta tesis doctoral, podemos colegir que existe una relación, aparentemente dialéctica pero realmente concreta entre inclusión educativa e inclusión social.

Esto es así porque, si bien el proceso educativo contribuye a la igualdad de oportunidades para ubicarnos con un rol en la sociedad; no menos cierto es que es necesaria la igualdad de oportunidades para lograr la democratización en el acceso a la institución escolar. Este acceso, de acuerdo a lo investigado, permite que todas las personas desarrollen las competencias necesarias a partir de la construcción de conocimientos, para participar en las diversas áreas de la vida social. La originalidad de esta tesis está dada por la diferencia en los tiempos y significaciones que da la clase dirigente respecto a inclusión educativa y su correlato de inclusión social, respecto a la corporización de esos conceptos expresada por parte de los sujetos destinatarios de una política pública.

Promediando el período de vigencia de la Ley Federal de Educación y la aprobación de la Ley de Educación Nacional, el Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, consideró necesario establecer normas de ordenamiento social focalizadas en los jóvenes, como una parte sustantiva de las políticas sociales; proponiendo la Educación Media Obligatoria (E.M.O). Consideraba el PE el alto grado de vulnerabilidad social que presentaban los sectores jóvenes menos favorecidos, lo que los transformaba en una población-meta que debía ser atendida con carácter prioritario y urgente.

Se sugería que la escuela en tanto institución, debe ser un ámbito de contención y formación para los jóvenes que el sistema social tiende a excluir, asumiendo el estado su responsabilidad respecto a implementar políticas activas que tiendan a compensar las disparidades existentes. El relevamiento de las propuestas y debates dados por parte de

los/as diputados/as que participaron en la elaboración de proyectos que desembocaron en la aprobación de esta Ley; hizo visibles las distancias ideológicas respecto a cómo imaginaban la inclusión utilizando a la educación como instrumento, lo que permitió reconstruir el “espíritu del legislador”.

El aire renovador de la norma aprobada finalmente, abrió las ventanas para que quienes reglamentaron dicha Ley creando desde el Ministerio de Educación las Escuelas de Reingreso, lo hicieran marcando una singularidad respecto a la cuestión inclusiva. A partir de la puesta en funcionamiento de las Escuelas de Reingreso, los criterios expresados en la fría letra jurídica se pusieron en contacto con la vida real, “*apareció la distancia entre lo político y lo educativo*” como plantea la ex Ministra de Educación de la CABA, Roxana Perazza. Así, los actores que ponen en práctica esa legislación diariamente, tanto docentes como estudiantes, le dan al concepto de inclusión educativa un uso y significación dispar respecto a las interpretaciones de los otros dos grupos.

La diferencia es imperceptible a partir de una rápida mirada, ya que todos proponen el cruce de la frontera que separa la inclusión de la exclusión. La cuestión es cómo definen la ubicación, tipo y ancho de ese límite y qué hay para cada grupo de uno y otro lado. Unos propusieron la solución a partir de “poner, insertar o hacer entrar” y otros intentan “quitar, sacar o salir”. A pesar de parecer una construcción semántica de antonimia, las posiciones no son dicotómicas.

El cambio y la innovación en las escuelas y en las prácticas educativas han tenido en las últimas décadas un extenso tratamiento tanto desde la investigación como desde su conceptualización y estas innovaciones no deberían aplicarse de manera simple o lineal de un contexto a otro. Esta es una cuestión especialmente relevante para el diseño e implementación de políticas educativas que promueven o fortalecen la capacidad de innovación de sistemas, instituciones y actores.

En general, las aulas están llenas, las apariencias denotan “normalidad”. En principio, la educación es una cuestión que interesa a todos, por eso todo el mundo habla de la escuela, más aún en tiempos de crisis; muchos son los intereses en juego. Cuando el discurso es estructurado alrededor de los problemas de equidad, calidad y gobernabilidad de las prácticas e instituciones que tienen como función específica la distribución social del conocimiento aparecen variados problemas. No todos los grupos sociales se han beneficiado en la misma medida de las oportunidades educativas. La garantía del derecho a la educación debe basarse en la construcción del conocimiento y no simplemente al ingreso y/o permanencia en el sistema.

La adolescencia debería ser una etapa de aplazamiento, un tiempo en el que se dispone de una capacidad física y cognitiva muy próximas a las de un adulto, pero en el que no se asumen todavía las responsabilidades propias de ese adulto. Esta etapa de la vida ha sido definida como el período durante el cual las personas pasan de la niñez a la madurez. La juventud es concebida en general como aquella población de entre quince y veinte tantos años. Existen conceptos y definiciones diversas, el común entre ellas es que en todas se define como un momento o proceso de crecimiento y de cambio y que en la mayoría los conceptos se superponen. Es decir: hay un periodo en la vida en que se es, al mismo tiempo, joven y adolescente. Instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Conferencia Iberoamericana de Juventud, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el de Naciones Unidas y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han elaborado sus propias definiciones.

La sexología define la juventud como la etapa de la vida comprendida entre la niñez y el ser adulto, tiempo durante el cual se empieza a disponer de la propia sexualidad. Las ciencias médicas sitúan el inicio de la adolescencia en el rango de edades que va de los once y doce años, y su término entre los dieciocho a veintiuno. La mayoría de los adolescentes alcanzan la pubertad entre los dieciséis y dieciocho años. Sin embargo, en las sociedades occidentales, por razones culturales y educativas, se prolonga el período de la adolescencia para permitir el desarrollo psicológico previo a que el individuo asuma las responsabilidades del adulto. La construcción cultural de nuestra sociedad, hace que la amplia mayoría de la misma defina a la adolescencia y juventud como etapas en las que una persona debería estar en la escuela preparándose para el futuro.

Lo grave respecto a todo lo expuesto, es que a una porción considerable de nuestros adolescentes y jóvenes el futuro se les cayó encima antes del tiempo previsto por la sociedad. Cuando un pibe tiene los padres desocupados y/o adictos y debe ponerse al hombro su familia, desde hermanitos y hermanitas hasta muchas veces tíos y abuelos; o las pibas con sus criaturas a upa llegando a la escuela a buscar una tabla de salvación, dan por tierra con las conjeturas filosóficas que conciben a los/as jóvenes como personas que viven en una etapa transitoria y ya tendrán su oportunidad cuando sean adultos por lo que mientras esto llega lo que cabe es la diversión y la educación implementada en un sistema igual para todos. Estos/as jóvenes y adolescentes con funciones de adultos, también rompen el molde de quienes los idealizan como todos

buenos o todos peligrosos, lo que no es más que una mirada descalificadora de su actuar o una preocupación desmedida por el control social a ejercer sobre ellos, particularmente sobre aquellos que viven en condiciones de exclusión.

Existe además una tendencia a la homogenización de lo juvenil haciendo persistir los roles totales y así se elaboran acciones y programas en exceso englobantes y que carecen de la perspectiva generacional y de género que demanda el abordaje de las problemáticas del sector adolescente y joven en el sistema educativo.

El problema de la pobreza tiene implicaciones éticas, económicas y políticas de primer orden, arremete los derechos humanos manteniendo a sectores amplios de la población en situación de desempleo, desnutrición, marginalidad y exclusión, en los '90 se plasmó un avance arrollador de la pobreza de América Latina, degradándose cada vez más y hoy, a pesar de la primavera aludida, subsisten los más pobres entre los pobres: los excluidos, aquellos que ya ni siquiera puede acceder a cubrir el mínimo de alimentación proteica requerida para subsistir, cuyo futuro está gravemente comprometido. Como consecuencia directa de esta situación, la región en su totalidad sufrió un serio deterioro de los sectores claves para el desarrollo social como son la educación, cultura, salud y vivienda; con degradación de las condiciones sociales, la distribución injusta y asimétrica del ingreso, desocupación y subocupación y deterioro de los servicios sociales.

Las deudas externas, fueron legitimadas mediante el discurso de la necesidad y honorabilidad del pago, utilizando para ello recursos legítimos de la población como los fondos de seguridad social, salud y educación. Fue así que nuestro país aparecía rico en recursos financieros, naturales y humanos, con una macro economía ordenada mientras el pueblo se empobreció, producto un aumento geométrico de las condiciones de pobreza. Organismos multilaterales como el Banco Mundial, imponiendo políticas de ajuste del gasto público, junto con una excesiva presión fiscal y la obligatoriedad del pago de la deuda externa, paradójicamente aconsejan medidas contra el avance de la pobreza que se sostienen desde las erogaciones del gasto social de los tesoros de los países deudores; y que no apuntan a la solución estructural del problema, sino a mantener el mismo en niveles que no afecten la continuidad del proyecto económico.

Las políticas compensatorias se presentaron como propuestas de lucha contra la pobreza, pero sólo fueron paliativas a la coyuntura y no modificaron las necesidades reales. Datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) mostraban que de los 9.476.069 jóvenes entre 14 y 24 años del país, el 13% no estudiaba ni trabajaba y uno de cada dos estaba incluido en la línea de pobreza, mientras el 28% de la franja entre 15 y 19 años no estudiaba. Sólo el 42% de los jóvenes entre 18 y 24 años terminaba la secundaria, descendiendo considerablemente la cifra en forma directamente proporcional cuando se analizan los datos por estrato económico.

Medido en término de ingresos sólo el 23% entre los más pobres terminaba la enseñanza media, mientras que en la población más rica lo conseguía el 76%.

Las reformas educativas no fueron un fenómeno aislado, estuvieron insertas en un programa de reformas a nivel mundial. Las conferencias y encuentros internacionales como los de Jomtien en 1990⁵⁵ y Dakar en 2000⁵⁶ presentaron como objetivo central la “educación para todos”. El principal desafío consistía en la expansión de la educación y en la alfabetización de los sectores más postergados de cada uno de los países subdesarrollados. Es así que organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en un marco de políticas compensatorias, invirtieron recursos económicos y promovieron medidas en los países seleccionados para concretar el objetivo. En el transcurso de la década entre cada una de las reuniones los resultados obtenidos indicaban que las acciones llevadas a cabo habían sido efectivas al haberse logrado una mayor cantidad de niños escolarizados en Educación básica como así también, la disminución del analfabetismo a nivel mundial. Pero así como algunos países lograron poner en práctica esos planes, otros experimentaron graves retrocesos, entre ellos disminuciones en la matrícula, debido a factores que en muchos casos pasaban por la falta de voluntad política.

Ante esta situación, se tomó conciencia de que un mejor acceso que no trajera aparejada la calidad de la educación era una victoria vacua. Por esta razón en Dakar, se plantearon los ejes de discusión consistentes en: mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos, la utilización eficaz de los recursos educativos, la cooperación de la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales por medio de la educación, la promoción de la educación para la democracia y el civismo cerrando con el marco de acción posterior con los compromisos, objetivos y estrategias globales para llevar a cabo lo acordado en dicha reunión.

La reforma educativa en nuestro país, no fue un hecho aislado del contexto mundial, muy por el contrario, fue motorizada, financiada, y monitoreada por organismos multilaterales de cooperación y más allá de las particularidades locales, seguía una lógica contextual desde la percepción mundial.

La Ley Federal de Educación (LFE), impuesta en 1993, implicó la destrucción progresiva de la educación pública. Esta idea también circula con frecuencia sin que ese

⁵⁵ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990

⁵⁶ Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal 26 al 28 de Abril de 2000

misterioso colectivo "la gente", pueda puntualizar qué es lo que eso significa. Quedó a la vista el desamparo de los edificios escolares, la precarización del trabajo docente y una suerte de privatización de lo que en algún momento fue en Argentina la base de un proyecto de país, en términos políticos esta fue una ley coherente con el modelo imperante en la década del 90. La impronta neoliberal que dominaba nuestro país delineó una ley absolutamente funcional a sus necesidades: la escuela formaría mano de obra barata para un mercado de trabajo que se achicaba y descalificaba con la apertura económica, dejaría de lado el conocimiento y la cultura en una sociedad cada vez más "light" y transformaría a los trabajadores y trabajadoras de la educación en piezas moldeables, prescindibles y desechables. O sea, fue una ley buena para lo que fue pensada, no por supuesto para integrar a una sociedad que cada vez se segmentaba y fragmentaba más. La pasividad de la sociedad para reaccionar ante semejante agresión podría entenderse si pensamos que en esa década el neoliberalismo constituyó el sentido común asociado a la necesidad de transformaciones que dieran al país su lugar en el mundo.

En el día a día, el trabajo docente transformó su esencia: se dejó de educar para atender comprensiblemente otras necesidades urgentes: las escuelas se transformaron en comedores, en lugares de refugio de quienes la sociedad dejó a la intemperie. Es difícil resumir en este espacio el tendal de víctimas que ese proceso fue sembrando a su paso por nuestras tierras. Frente a una intensa demanda de cambios, pareció más que oportuna la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional, con un cariz renovador, ya que las escuelas del nivel medio estaban en una situación crítica, siendo el espacio donde más se juega la inclusión y la exclusión, se pensó con una visión más institucional, con un currículum más enciclopédico, con muchas materias, más alejada de la vida y con una cuestión disciplinaria muy crítica con los adolescentes. En este nivel, es donde todos problemas parecen hacer eclosión, y desnudan la crisis educativa, con algunas escuelas muy expulsivas, en las que se cree que los adolescentes de hoy son todos "peligrosos y drogadictos", con un cierto desprecio por los jóvenes que reciben. Sería necesario revisar lo que nos legó la década de los 90, donde hubo mucha inserción a nivel de la matrícula escolar, hubo muchos más alumnos en las escuelas medias, pero no se planteó en qué condiciones se los recibía. Se construyeron más escuelas pero no hubo preocupación por la forma de construcción de contenidos, la disciplina, etc. y si no se revisan las formas o los modos en el vínculo en la escuela, y si se espera a un alumno que ya no existe, entonces, se estará invitando a que los adolescentes se vayan

de la escuela. La situación, en general, de los/as estudiantes de la Escuela de Reingreso además de haber sido expulsados/as del sistema, es grave respecto al contexto del que provienen, el que esta caracterizado por quienes en su mayoría provienen de familias sin alfabetización, con deficiencias en la alimentación, precariedad en la vivienda, situaciones de abandono y exposición permanente a violencia física y social. Estas circunstancias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, requieren un formato con elementos que permitan resolver situaciones específicas que posibiliten las competencias necesarias para la inclusión social.

EDUCACIÓN MEDIA OBLIGATORIA EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

La escuela secundaria ha asumido un papel preponderante en Argentina como espacio legítimo de integración social, pero lamentablemente persisten prácticas expulsivas que continúan excluyendo a jóvenes y adolescentes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos. Durante la plena vigencia de la Ley Federal de Educación y su no implementación en la Capital Federal; diputados de distintos partidos se mostraron a favor de extender la obligatoriedad de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estableciendo la misma para el nivel medio o secundario.

La trascendencia de lo que se estaba discutiendo en ese momento no solamente queda demostrada por la proliferación de intervenciones dadas durante la reunión plenaria en que se aprobó la Ley de Obligatoriedad de la Educación Media en la Ciudad autónoma de Buenos Aires, ya que dos tercios de los participantes hizo uso de la palabra en la Sesión Especial de la Legislatura el día 17 de Septiembre de 2002. Esas deliberaciones, propuestas y contra propuestas, estaban comenzando a dar cuerpo a lo que vendría posteriormente en la política en general a nivel distrital y nacional. Es así que la amplia mayoría de quienes apoyaron la propuesta del poder ejecutivo de la ciudad, ya sea desde el oficialismo u otros partidos, fueron los actores que participaron en la creación de la coalición política denominada Frente para la Victoria, caracterizada por reunir fuerzas políticas provenientes del peronismo, centro-izquierda y dirigentes de un amplio espectro, y en 2003 posibilitó el acceso a la Presidencia de la Nación de Néstor Kirchner.

Opuestamente, quienes planteaban posiciones reacias a la aprobación de la ley, ya sea en forma abierta con propuestas liberales o conservadoras e inclusive algunas objeciones parciales y hasta aparentemente formales o absurdas, aunque no lo eran tanto; posteriormente trabajaron para el acceso de Mauricio Macri a la Jefatura de Gobierno en 2007 con una alianza denominada Propuesta Republicana, la que pronto asumió como identificación el apócope Pro y un logo que incluía un triángulo a modo de flecha orientado hacia la derecha, determinando su orientación política. Un párrafo diferenciado merecen los representantes de la izquierda más combativa, quienes hasta hoy mantienen públicamente su postura respecto a la financiación de la educación.

En la recorrida previa por las versiones taquigráficas de las discusiones dadas en la comisión de Educación y su posterior debate en el recinto de sesiones de la Legislatura

se pueden esquematizar para el análisis, como se planteó más arriba, tres posturas ideológicas. La primera, bastante amplia, que con matices intenta avanzar en conceptos tendientes al reconocimiento de ciudadanos que están fuera del sistema y hacerlos visibles; pudiéndose recoger expresiones y conceptos de asimilación a la noción de inclusión educativa.

Una segunda apuesta muy cercana a la primera, pero poniendo un mayor énfasis sobre la financiación de la educación, planteando la transferencia de fondos desde el sector privado al estatal y una tercera con apariencias inclusiva, ya que era en ese momento lo políticamente correcto, con un sesgo más normalista, estructurado, proponiendo límites en el alcance de la ley y exponiendo la concepción de un estado que no debe intervenir demasiado.

Algunos hablaban de garantizar un derecho, otros proponían imponer una obligatoriedad, individualizando como eje al estudiante quien deserta o abandona el sistema.

Con un despacho de mayoría, dos de minoría y tres observaciones, se inició la sesión en la que se sancionó la Ley de Obligatoriedad de Educación Media en la Ciudad de Buenos Aires. El entonces gobierno de la CABA, a cargo de la coalición Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación (ALIANZA), con Aníbal Ibarra a cargo del ejecutivo, ingresó la propuesta de ley, que luego se convertiría en despacho de mayoría. Allí se plantea que, si bien la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel preescolar hasta completar diez años de escolaridad, deja abierta la determinación de un período mayor de obligatoriedad a establecerse por ley. Agrega además, su voluntad de elevar progresivamente el nivel educativo general de la población, proveyendo *“una educación de calidad que prepare a los adolescentes y jóvenes para la participación en la actividad cultural, para el ejercicio responsable de la ciudadanía, para la continuación de estudios a nivel superior y para una inclusión digna en la actividad económica”*.

Define a la escuela como *“ámbito de contención y formación para los jóvenes que el sistema social tiende a excluir, proponiendo que el Estado sea responsable de la producción de “políticas activas de promoción socio-educativa, que compensen las disparidades...”*, justificando cuantitativamente que, en ese momento *“el porcentaje del grupo de edad de 13 a 18 años que no asiste a la escuela media se calcula en un 12 %”*, acotando que en la Ciudad existían importantes niveles de tránsito de primaria a

secundaria, pero con *“altos índices de repitencia y deserción en primero y segundo años del nivel secundario”*.

Proyecta la necesidad de mayores recursos *“...por la cantidad de jóvenes que resta incorporar al sistema... porque los costos de escolarización de este nivel son superiores a los de los del nivel primario y... porque las características socioeconómicas y culturales de la matrícula a incluir y retener serían diferentes de las correspondientes a quienes logran completar el exitosamente este nivel de estudios”*, ratificando *“... la responsabilidad indelegable del Estado en una función determinante del futuro de la sociedad argentina”*. La iniciativa llega al recinto de sesiones desde la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, con la firma de los diputados/as Daniel Bravo (Bloque UCR); Delia Bisutti (Coalición Cívica ARI); Juliana Marino (Peronismo Independiente); Clorinda Yelicic (Partido Socialista Popular); Oscar Moscariello (Partido Demócrata Progresista) y Carlos Campolongo (Política Abierta para la Integridad Social), aconsejando la aprobación de la Ley.

Santiago De Estrada (Encuentro por la Ciudad) y Alba Gonzalez (Bloque Justicialista), presentaron un despacho de minoría, donde expresaban que varios artículos del proyecto mayoritario merecían observaciones. La primera consistía en delimitar los alcances de la extensión de la obligatoriedad respecto a la edad, planteando: *“...sería absurdo imponer la enseñanza obligatoria a quien ha superado una edad escolar razonable”*. Dicha edad, para quienes firmaban el despacho de minoría, eran los diecinueve años.

Otro cuestionamiento, se refería a la cuestión de alcanzar la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones, argumentando que: *“...puede darse el caso de un alumno que curse los años necesarios, e incluso más, y sin embargo no logre finalizar la enseñanza media. La ley no puede suplir las exigencias que tiene todo sistema de enseñanza para alcanzar un título”*.

Así mismo, planteaban que la legislación debería establecer la obligatoriedad de determinados años de escolaridad dentro de ciertas edades, proponiendo como concesión *“... hasta 2 años más de la edad en que habitualmente culmina la enseñanza media, a fin de procurar que el alumno repitente logre culminar sus estudios”*. El argumento para dichas limitaciones propuestas, se basaba en el texto de la Ley 1420 y la vigente en ese momento Ley Federal de Educación, las que establecían la edad límite de 14 años para la educación primaria. También sugerían que la responsabilidad se extendiera a los padres, quienes deberían ser sancionados en caso de incumplimiento.

La última objeción destacable, se hace a la intención de promover y apoyar la escolaridad en las escuelas de gestión pública, ambicionando que dicha acción se extienda a las gestión privada, argumentando que “...alrededor de un 50 % de los alumnos del nivel medio concurren a establecimientos de gestión privada, sin cuya participación sería imposible que esta ley cumpliera los objetivos deseados”. Un segundo despacho de minoría, firmado por Vila Ripoll (Izquierda Unida), comparte la necesidad de establecer la obligatoriedad de la Educación Media en la Ciudad, sosteniendo los principios de la educación estatal, pública, gratuita, obligatoria y laica, marcando el sentido de esa obligatoriedad “... como el deber ineludible e indelegable del propio Estado de garantizar las condiciones materiales para cumplir efectivamente dichos objetivos.” Marcando una posición totalmente opuesta a la del despacho de minoría 1, manifiesta respecto a la educación de gestión privada que: “...se requiere iniciar su disminución progresiva hasta la eliminación total...”, aplicando para ello una reducción gradual de subsidios y su transferencia total a las escuelas medias estatales, absorbiendo al personal, expropiando los inmuebles y equipamiento de las escuelas privadas en caso de cerrar sus puertas.

Cristian Caram (UCR), hizo una observación al despacho de mayoría, argumentando que “...el incremento de la escolaridad media no se producirá por la mera inclusión de la obligatoriedad en un texto legal...”, agregando que se debería implementar una ayuda pecuniaria denominada Ingreso Educativo de la Ciudad de Buenos Aires (IECABA), que excluyera a las familias en las que alguno de los integrantes tributara impuesto a las ganancias.

Julio A. Crespo Campos (UCEDE), insistió con la observación respecto a la edad y la responsabilidad de los padres en hacer cumplir la obligatoriedad y la inclusión de la educación privada. Durante el debate, el Diputado Bravo (UCR) en defensa del proyecto de mayoría, expresaba que la ley no se planteaba como una declaración de principios, sino como una estrategia de política educativa para incorporar al sistema a los que estaban afuera, puntualizando el carácter dramático de esa situación en jóvenes de entre quince y diecinueve años, de los cuales el 46.1% se encontraban fuera del sistema educativo. Asoció también en su argumentación, la falta de escolaridad con la delincuencia: “...La falta de alternativas de inclusión social productiva para quienes abandonan tempranamente la escuela, promueve la generación de estrategias de supervivencia fuera de la ley y de las normas de convivencia”.

Señaló la importancia de aprobar la ley, basándose en temas que consideró sustanciales, como la matrícula, la repitencia y la deserción en el sistema educativo de la ciudad; intentando incluir a todos los jóvenes en una escuela sustantiva y de calidad. Para ello se planteó como desafío “...*la democratización del sistema educativo, entendiendo por democratización que todos accedan y finalicen la escuela media, por lo menos en los niveles obligatorios... que todos accedan a la apropiación del conocimiento...el reconocimiento de la diversidad cultural... y la formación de ciudadanos plenos, prestos a decidir y participar en todos los campos de la vida social*”.

Marta Oyhanarte (Partido Popular Cristiano), apoyó el proyecto de mayoría, pero planteando que estando de acuerdo con los objetivos del mismo, lo consideraba insuficiente, ya que avanzaba “...*casi exclusivamente al tiempo que los niños o los jóvenes están en la escuela, y no a una metodología educativa, no a los contenidos sustanciales que deben ser los elementos que nos ocupen con relación a la educación*”. A lo que el Diputado Bravo le refutó “*Bajar el índice de repitencia y deserción no implica disminuir la calidad educativa o las exigencias*”.

Miguel Doy (FORJA2001), tomó la palabra para “...apoyar el proyecto que ha despachado en forma mayoritaria la Comisión de Educación”. También intervino Lía Méndez (Partido Humanista) haciendo referencia a que “...en octubre de 2000, el bloque Humanista presentó su proyecto de ley y lo volvió a hacer en marzo de este año por haber perdido vigencia debido a su falta de tratamiento...adherimos conceptualmente a este proyecto por cuanto la obligatoriedad de la educación media forma parte del proyecto de ley de educación humanista”. El Bloque Justicialista, a través de Jorge Srur, manifestaba el apoyo de su bloque, apuntando que le sobaban los dedos de una mano “...*para señalar, en mis cuatro o cinco años de legislador, haber sentido estar frente a leyes más importantes que ésta. Creo que está entre las cuatro o cinco leyes más importantes que esta Legislatura ha votado...*” De esta forma el proyecto de mayoría, concitaba de a poco el apoyo no sólo de quienes lo habían acordado en la Comisión de Educación Ciencia y Tecnología, sino que se iban sumando apoyos de otros bloques a la votación en general; inclusive de los/as diputados/as identificados con los partidos y posiciones de derecha, aunque mantendrían su actitud durante la votación artículo por artículo, respecto a la edad, responsabilidad de los padres y gestión privada.

Los sectores de izquierda más radicalizada, si bien expresaban compartir el objetivo, ratificaban su adhesión al despacho de minoría por ellos presentado. “...*La solución no está en aplicar más represión ni más prohibiciones, sino en garantizar más educación,*

más becas, más ayuda social y más perspectiva de trabajo. En ese sentido, estamos de acuerdo con que haya un secundario obligatorio. A partir de allí, tenemos una posición distinta sobre la forma de garantizarlo, los destinatarios y la manera de implementarlo. Por eso, presentamos un despacho en minoría que vamos a defender”; informaba la Diputada Ripoll, apoyada vehementemente por su compañero de bancada Patricio Echegaray, quien expresaba su “...*enérgico y total apoyo al despacho de minoría presentado por mi compañera de bloque, la diputada Ripoll. Y, por supuesto, respaldar la posición que ella ha asumido, en nombre de nuestro bloque, en el sentido de abstenernos de la votación en general...*”⁵⁷ Luego de votado el Proyecto de Mayoría en general, se pasó a la etapa de votación en particular de cada uno de los artículos, algunos de los cuales atendiendo ciertas argumentaciones disidentes fueron modificados; anunciando entre aplausos Cecilia Felgueras, Presidenta de la Legislatura, que la Ley quedaba sancionada bajo el número 898⁵⁸.

Es de destacar que en el texto aprobado de la Ley se establece que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para extender la educación obligatoria, debe adaptar e incrementar la infraestructura escolar, “...*proveyendo los equipamientos requeridos para garantizar el efectivo cumplimiento...*”; detalla el desarrollo “...*con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo*”. Esto quiere decir que se asume a la educación como una responsabilidad indelegable del Estado o sea que se habla de garantizar un derecho. De la recorrida por las consideraciones de quienes aprobaron esta Ley, los debates y su texto definitivo, queda claro que, el espíritu del legislador apuntó a la inclusión, ya que permanentemente se hace referencia a los jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo y la intención de garantizar su ingreso al mismo. A partir de esa incorporación a la educación media, se intenta garantizar el “...*acceso, la permanencia y el logro académico...*”, para que luego de ese tránsito, se pueda hacer efectiva la inclusión en el mundo laboral, social, comunitario y de ciudadano. No aparece en las discusiones previas a la aprobación de la Ley ni en su texto, una referencia expresa a la inclusión educativa, quizás la dirigencia política no tenía adquirido el concepto ya que estaba transitando el final de una etapa. Debemos tener en cuenta que la discusión para la

⁵⁷ Diario de Sesiones 17 de septiembre de 2002

⁵⁸ Ley N° 898 Publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires N° 1542 del 8-ago-2002

redacción y posterior aprobación de esta Ley, se daba en un contexto político nacional e internacional, donde subsistía fuertemente la impronta neoliberal conservadora. Si bien los/as diputados/as con posiciones más a la derecha del oficialismo al hacer referencia a las bondades de la histórica legislación sobre educación en nuestro país no se planteaban que el sistema estricto e inflexible, concebido a principios del Siglo XX pudiera expulsar a jóvenes y adolescentes que viven en situaciones no ideales, inexistentes en la época en que se generaron las normas que dieron forma a nuestro sistema educativo; se acercan al concepto de inclusión, cuando hablan de contención o de políticas para fomentar el ingreso a dicho sistema.

Así, todos hablan de meter adentro del sistema, desde la propuesta del Poder Ejecutivo, pasando por las expresiones más conservadoras y los matices radicalizados de la izquierda, se puede colegir que el “espíritu” de estos/as legisladores/as fue asociar el acceso, permanencia y el logro académico en la educación media como parte de un proceso que desembocaría en la inclusión social. Lo expuesto deja en claro también, que el espíritu del legislador respecto a la inclusión, se encontró sistemáticamente relacionado con el verbo transitivo incluir, que según el Diccionario de la Real Academia Española deriva del latín *includere* y consigna como primera definición: Poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.

Infancia, adolescencia y juventud son términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad y función, tal como los sexos, como criterio clasificatorio. Si bien estos términos toman en cuenta grupos de edad no se puede demarcar con certeza que suponen estos criterios ya que los límites varían y sus fronteras son esencialmente sociales, culturales, históricas y geográficas. Casi se podría asegurar que si bien la niñez siempre existió como categoría, aunque sus límites son también difusos, no pasa lo mismo con la juventud y menos con la adolescencia.

Supongamos que una sociedad en la que la media de vida es de 30 años donde los riesgos de muerte son altos (enfermedades, condiciones sanitarias deficientes, guerras, escasez de agua, hambrunas etc.), los períodos sumamente cortos de la población no permitirían la diferenciación de roles por grupos de edad. Los grupos jóvenes empiezan a existir históricamente cuando se unen condiciones de bonanza económica y la capacidad cultural de elaborar la diferencia que la estructura de esa sociedad hace posible. A la juventud se asocian la libertad y la belleza, y a su divino tesoro cantan los poetas. De los jóvenes se espera sentido de la justicia, valentía, capacidad para la aventura y ganas de arriesgar. De la juventud, pues, se espera lo mejor y su margen numérico ha ido aumentando a medida que avanzaban las décadas. Por no hablar de la generalizada tendencia a tratar de no parecer mayor, a evitar a golpe de bisturí y cremas la realidad del paso del tiempo.

Se podría establecer la pertenencia a la juventud tomando como referencia la tecnología; pero ser joven es ¿ser nativo digital⁵⁹; Millennial⁶⁰ o Z⁶¹? ¿Hay que seguir considerando jóvenes a aquellos que forman y formaron la Generación X?⁶² Si la juventud es ese período de tiempo intermedio que va desde el abandono de la infancia hasta el paso definitivo que supone comenzar a formar parte del mundo de los adultos, entonces, no hay juventud, o al menos no la misma juventud en todas las sociedades. Es muy

⁵⁹ Prensky M. (2001) «Digital Natives, Digital Immigrants»

⁶⁰ Millennials (Milenio) personas nacidas entre 1980 y 2000. También denominados Generación Y o Generación Peter Pan.

⁶¹ Nombre utilizado para hacer referencia a la cohorte de personas nacidas después de la Generación del Milenio.

⁶² La Generación X o Baby busters, es la generación nacida entre mediados de 1960 a 1980 (incluso algunos toman hasta los nacidos en 1985). La denominación de esta generación tomó fuerza por la novela de Douglas Conpland, de 1991.

extendido entonces el tipo de sociedad sin juventud ya que, como lo prueban estudios antropológicos con un rito de pasaje que suele consistir en un período breve de alejamiento de los niños de sus aldeas seguido de algún ritual, los miembros de estas sociedades pasan casi sin transición de la infancia a la adultez. La madurez y el cambio corporal es razón suficiente para dejar de ser niño. Aunque no creamos que esto sea la generalidad, la historia de la humanidad ha funcionado de esta manera, no es lo común que exista sociedad con juventud; por lo tanto esta categoría y aún más la de adolescencia, es totalmente cuestionable o, al menos merece discusión.

Según lo expuesto en el Encuentro Nacional “Voces y sentidos para transformar la secundaria”, acontecido en Buenos Aires el 28 de octubre de 2016 por el Licenciado en Sociología Marcelo Urresti, adolescentes y jóvenes serían todos aquellos que una determinada sociedad considera como tales. En nuestra sociedad posmoderna la aparición de la adolescencia aparece como una categoría socialmente conformada. Es difícil negar que poco a poco se va convirtiendo en un modelo social a imitar, que se extiende cada vez más por la acción del mercado, los medios masivos y la publicidad, que difunden como generalizables las características de su imagen, con lo que va dejando de ser una etapa para convertirse en un estado permanente.

Una prueba adicional a ello es que la vejez se va convirtiendo en algo vergonzoso, que habría que esconder: la presión por tener el cuerpo ideal, evitar y esconder el paso de los años serían tendencias evidentes de la desvalorización por la que pasa hoy día el ser adulto. Este modelo de estética no es unívoco, es un ejemplo y no agota el problema de aquellos jóvenes de sectores populares que no pasan por la adolescencia. La juventud es esa facticidad, ese carácter de lo que existe de hecho y está desprovisto de necesidad que señala como un dato duro quiénes son los precedentes y quiénes son posteriores; con esto no se niega la importancia de la estética adolescente y juvenil, ni de las vías sociales que componen la transición a la adultez; solamente se las quiere complementar con un planteo que posicione la definición en una instancia previa: la de la experiencia de vida diferencial que supone tener una edad y no otra.

La juventud entonces sería una condición, un modo de encontrarse arrojado en el mundo, se articula social y culturalmente en función de la edad (como crédito energético o moratoria vital, o como distancia frente a la muerte), con la generación a la que pertenece (en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial), con la clase de origen, como moratoria social y período de retardo diferencial, y con el género, según las urgencias temporales que pesen en general sobre

el varón o la mujer . Frente a estas ideas de construcción de las categorías podríamos comenzar a preguntarnos: ¿Hasta cuándo se es niño? Quizás dependa de la edad, de las actividades o los gustos. A partir de allí la pregunta sería ¿Cómo están construidas las categorías de adolescente y de joven en nuestra sociedad? Y allí deberíamos definir qué diferencia a los adolescentes y jóvenes del adulto, o a los niños de los jóvenes o adolescentes. Para algunos el parámetro válido es la edad, para otros no. Preguntas que surgen y respuestas a construir.

Con el paso del tiempo la cultura se fue volviendo juvenil, es decir avanzamos hacia sociedades juvenilizadas, por que los jóvenes de los años 60/70 crecieron y ocuparon el lugar del adulto de una manera distinta al lugar del adulto ocupado en generaciones anteriores. Esta situación de adultos juveniles va provocando la adopción de puntos de vista, estilos de vida que encarnan proyectos vitales con una impronta claramente juvenil, distanciándose sistemáticamente de cómo lo hacían los adultos anteriores. Esto se manifiesta en los consumos culturales, son los primeros adultos que son hijos culturales de la revolución cultural de los años 60/70, es decir que discutieron los estereotipos de género, que aceptaron la revolución sexual básicamente de las mujeres, fueron y son en general progresistas, más allá de posiciones políticas, en muchas cuestiones que tienen que ver con la vida privada y pasa a un lugar mucho más horizontal la relación con los hijos, distinta a la relación que ellos tuvieron con sus padres.

Este avance parecería hacer ver que los actuales adultos sean falsamente más cercanos a sus hijos que los adultos anteriores. Hay una creciente tendencia a desarrollar en forma horizontal las relaciones afectivas y de vínculo transmisor y socializador al interior de las familias. Obviamente eso tiene un efecto en la escuela, porque además la mayoría de los cuadros docentes de la actualidad son adultos con esta tendencia, cuando no directamente jóvenes. Las neo-culturas juveniles, tienen que ver con la necesidad de diferenciación simbólica respecto de la juvenilidad de sus padres, lo que implica radicalización, abreacción y conflictos deslizantes, lo que antes no existía. Antes el conflicto era más frontal, hoy el falso acercamiento hace que esto sea más complicado y difícil de ver. En este marco estamos en presencia de la revolución digital que nos afecta a todos.

Así Internet se convierte en un acerbo complejo de fragmentos de la cultura anterior o sea la letrada, que va entrando allí y se va digitalizando, y se metaboliza con lo digital, conviviendo con contenidos específicos de la cultura digital. Tradicionalmente la

cultura letrada fue escasa y con un difícil acceso, la digital es amplia, abierta y sin barreras. Lo que podría llevar a la conclusión de que es superadora. Aparecen desde el punto de vista comunicativo lo que se llaman los géneros mezclados, antes había géneros muy bien separados en lo comunicacional masivo, atravesados por la cultura letrada; por un lado estaba el discurso de la información con función referencial, por otro lado el entretenimiento y por otro lado el persuasivo. No se mezclaban, tradicionalmente uno era la información la ciencia y la educación, el otro con ficción, juegos, diversión, etc. y el tercero tenía que ver con el discurso político o la propaganda comercial.

En nuestros días todos esos géneros están mezclados, y se van mezclando cada vez más con una presencia creciente del discurso del entretenimiento. ¿Cuál es el problema? Desde la cultura letrada era fácil distinguir. Quien está bien adiestrado en la cultura letrada distingue esto sin problemas, para alguien que viene de una generación anterior que no conoció la mezcla aunque no sea muy letrado, puede distinguir la mezcla, ya que vienen de un momento en que su experiencia propia con el lenguaje le hace verlo con claridad. El problema es que pasa con las generaciones más jóvenes, que por más que tengan cultura letrada detrás, nacen con todos los géneros mezclados. El problema es que la escuela tradicional no se maneja con géneros mezclados y allí se encuentra una contradicción simbólica muy importante, que se trata de zanjar en la Escuela de Reingreso.

La propensión de todo hacia el juego es otra tendencia importante del mundo digital, no afecta mucho a los adultos pero sí a las generaciones jóvenes, que se inclinan a recibir todos los contenidos de forma indolora y en términos de juego. La primacía del juego y el entretenimiento transmiten esa idea de la facilidad del acercamiento a los contenidos digitales y obviamente por contrapartida la dificultad y el dolor de acercarse a todos los contenidos que no sean eso, lo que genera obviamente conflictos. Hoy están los famosos buscadores, eso que muchos usamos, no importa si uno es un químico o un premio nobel; si ya se hizo un estudio, todos hacen lo mismo y cuando quieren buscar algo entramos a Google, lo que pasa que hay búsquedas y búsquedas; no solo de temas sino respecto a la relación con la búsqueda. En ese proceso hay un robot que reúne nuestra exploración mediante algoritmos y cálculos en los que cada vez son más importante los rastreos anteriores y sus asociaciones para definir los rankings, eso quiere decir que uno termina metido dentro de un sistema que calcula nuestras averiguaciones y tiende a juntarnos con las búsquedas de los demás.

Esto tiende a un acercamiento con la información, pero no a una forma crítica de acercamiento a esa información, y eso también puede ser un problema cuando uno viene de géneros mixtos y está identificado. En la red se puede encontrar de todo, el problema es que algunos encuentran unas cosas y otros cosas diferentes.

Frente a Internet todos además de consumidores como con los otros medios, somos virtuales productores, todos tenemos la capacidad de comunicarnos muy fácil, interactuando con los nuevos equipos, lo que permite tirar botellas mal mar con mucha más facilidad que lo que ocurría anteriormente. Hoy es fácil publicar, aunque es más difícil es que se lea. Eso genera la idea de que todos somos tan pasivos receptores como activos productores.

Y para la escuela en general pero mucho más para el formato tradicional, esto es un problema severo; ya que no todos producen las mismas cosas ni de la misma manera, así como no reciben las cosas de la misma forma y las circulan con distintos procedimientos y circuitos. Si bien al principio esto parecía acercarse a la liberación no necesariamente supone un avance en la autonomía y mucho menos en la autonomía formativa.

Tenemos adolescentes que vienen de familias diversas, donde las relaciones afectivas de los adultos se les caen encima, y los pibes intentan diferenciarse; a lo que se puede agregar por último una interacción creciente con muchas promesas interesantes que no necesariamente se realizan. Frente a esto es pertinente preguntarse si esto favorece lo escolar, lo educativo o el aprendizaje. Si en los tres casos ponemos un más, cualquiera de estas cuestiones son válidas, si a algunas les ponemos más y a otras menos, tenemos que analizar a quien nos estamos refiriendo, a qué tipo de adolescente.

Hay sin duda una educación muy exitosa, que se ha llevado a cabo, hay muchas cosas que se han realizado muy bien, en sectores minoritarios donde todos los privilegios tienden a superponerse y multiplicarse. Pero la inquietud de esta tesis es verificar qué pasa cuando la acumulación es de desventajas, porque el que venga de una familia donde por ejemplo no le leen, donde no tiene un adulto con el cual interactuar o es un adulto muy tradicional y muy antiguo, que es una de las problemáticas de la migración de quienes provienen de un medio donde todas estas cosas no se plantean ni se discuten; que además no encuentra interlocutores y se mete en Internet sin ningún problema para resolver todos los problemas que se supone que la escuela le plantea; y supone que es muy fácil de resolver con Internet, lo único que está haciendo es acumular desventajas.

Respecto a este tema, Javier Iriarte, uno de los sostenedores del formato Reingreso desde sus albores, agrega que los pibes que concurren a Reingreso, más allá de ser grandes por la edad, son sobrevivientes a situaciones que debieron sortear solos, sin adultos que acompañaran en la toma de decisión, entonces desde chiquitos toman decisiones solos, desde qué hacer con el hermanito por que los padres estaban trabajando, cómo ganarse el peso, ya sea trabajando en negro o delinquiendo, o cómo sobrevivir sacando chapa en la calle para que no los pisoteen.

Tomar decisiones en soledad no es sinónimo de adultez. Frente a la tendencia absolutamente mayoritaria de quienes concurren a la Escuela de Reingreso a pensar que su experiencia personal es algo especial y único, es importantísimo que en la misma se trabaje en el fomento de una adecuada interacción con compañeros/as, que permita al estudiante contar con un auditorio real con el que compartir sus pensamientos y sentimientos y descubrir así que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás.

CAPÍTULO

4

REINGRESO

AL

SISTEMA

EDUCATIVO

Presenciando el colapso del sistema educativo tradicional respecto a la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de un sector de la población, que resultaba vulnerado al momento de transitar su escolaridad en el nivel medio; un sector de la clase dirigente estimó necesaria la creación y puesta en práctica de una política pública frente al imperativo de propiciar la inclusión masiva y la obligatoriedad de este nivel. La idea fue romper con la inercia y monotonía del sistema tradicional a fin de poner un límite a la selectividad y exclusión que genera, con una rigidez que ha favorecido la reproducción las diferencias sociales. En consecuencia se pensó en crear un espacio inclusivo diferente. Esa ruptura con la inercia y monotonía originó una incomodidad que está lejos de ser un inconveniente y se constituye en un motor para pensar una escuela diferente.

Reingresar es volver a entrar. Pero ¿no es absolutamente conflictivo tratar de ingresar nuevamente a un lugar del que te excluyeron sistemáticamente “por tu culpa”? Si bien se pensó en volver a convocar a aquellos que alguna vez habían estado, existieron fuertes dudas con relación a la respuesta de la convocatoria por parte de quienes identificaban a esa institución como expulsora.

A continuación se podrá apreciar la visión de los múltiples actores que tuvieron y tienen participación en la vida de este formato, con sus visiones específicas respecto al afuera y adentro del sistema escolar, en un formato que altera aspectos centrales de la realidad curricular del nivel secundario y ha generado un espacio social, cultural y educativo que es concebido cara a cara con el territorio físico, social y cultural en el que se inscribe.

Así expondrán quienes fueron parte de la génesis a partir de proponer normas políticas y burocráticas para saber en qué se basaron y cuáles eran sus objetivos. También docentes experimentados y capacitados, con una sensibilidad profunda, que plantean a la enseñanza como una cuestión política se convirtieron en directores/as fundadores/as de estas escuelas. Y por supuesto quienes habían sido excluidos del sistema y asumieron el desafío del reingreso, esa población que se estaba intentando favorecer, es la que comenzó a construir junto a los docentes, significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social.

A partir del relevamiento de los fundamentos de proyectos presentados en la Legislatura de la CABA respecto a la obligatoriedad de la educación media y el análisis de los debates dados en el recinto, se pudo reconstruir el espíritu del legislador de

quienes intervinieron en la aprobación de la Ley de Educación Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dicho espíritu apuntaba a una inclusión universal, afrontando el desafío de expandir la escuela secundaria. Pero durante los dos años que transcurrieron desde la sanción de la misma hasta la creación de las Escuelas de Reingreso, el proceso se chocó con cuestiones institucionales, confrontándose con problemas propios de la masificación que se tradujeron en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento, como así también el descenso de las tasas de graduación, considerado este punto como muy importante. En ese marco el gobierno porteño puso en marcha el Programa Deserción Cero, mediante el que se enfocaba a un estado garante del derecho a la educación, pretendiendo *“reinsertar en el sistema educativo”* a aquellos que por distintos motivos se encontraban fuera de él. La intención inicial era recuperar a más de 16.000 chicos, de entre 16 y 20 años, que nunca habían ido a la escuela secundaria o que habían dejado de estudiar. Este programa incluía un aumento en los subsidios escolares, 35.000 becas para jóvenes de escasos recursos económicos, mientras que desde el Gobierno Nacional proponía el aporte de otras 8.000 becas, incluyendo además la creación de nueve escuelas secundarias de reingreso. El jefe del Gobierno de la Ciudad, Aníbal Ibarra, aseguraba en esos días que la deserción escolar cero era una prioridad de su gestión.

Roxana Perazza quien se desempeñó como Subsecretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000/2003) y Secretaria de Educación (2003/2006) anunciaba la creación de dichas escuelas⁶³, expresando que *“... la mayoría funcionaría en la zona sur, que tendrán planes de estudio más flexible... un régimen de equivalencias... se reducirán la cantidad de materias de cursado simultáneo y se reconocerán los estudios realizados mediante un régimen especial de equivalencias...”*. En esa nota, agregaba Roxana Perazza *“...los docentes de estas escuelas no sólo impartirán clase, también tendrán que hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos. Esto quiere decir que si el chico necesita ayuda fuera del horario escolar, la maestra tendrá que estar junto con él”*. Se revelaba también que las primeras seis escuelas se inaugurarían en el mes de Abril de ese año y las restantes en Agosto, justificándose la cuestión de la inversión explicando que no se construirían nuevas escuelas, sino que se reacondicionaron establecimientos que estaban funcionando. Para

⁶³ Diario La Nación - Martes 9 de Marzo de 2004

completar el plan, la Secretaría de Educación envió promotores educativos a recorrer los barrios de la ciudad para difundir el programa y tratar de captar a los chicos.

El programa "Deserción cero" contó con una campaña de publicidad que incluyó spot televisivos, pegatina de afiches en la vía pública y una promoción de folletos, que se repartieron en varios puntos de la Ciudad. Se intentaba desde allí avanzar hacia la plena inclusión educativa, intentando garantizar la escolaridad mediante la expansión de la red de escuelas, implementando programas de promoción y apoyo a estudiantes; planteando que de esa forma se garantizaría a adolescentes y jóvenes el acceso al aprendizaje al que tienen derecho.

Llega así entonces el Decreto N° 408 del año 2004 mediante el que se crean las primeras seis unidades educativas, estableciéndose las plantas funcionales y facultando a la Secretaría de Educación a determinar las sedes donde funcionarían, la que mediante Resolución N° 3.342 fija dichas sedes en los siguientes domicilios:

E.E.M. N° 2, D.E. 4	Av. Regimiento de los Patricios 1933
E.E.M. N° 1, D.E. 5	J. C. Gómez 253
E.E.M. N° 2, D.E. 10	Av. Monroe 3061
E.E.M. N° 1, D.E. 18	Gallardo 149
E.E.M. N° 5, D.E. 19	Larrazábal 5430
E.E.M. N° 6, D.E. 21	Pje. La Constancia 2524

Con posterioridad se inauguraron otras dos escuelas con Ciclo Lectivo Agosto- Julio; están son las E.E.M. N° 1 D.E. 2°; en Mario Bravo 234 y la E.E.M. N° 1 DE 3° en Av. Entre Ríos 757.

Hacia el final del primer año y el comienzo del segundo año de vigencia de las ER, las evaluaciones respecto a la retención escolar en educación media, en el marco del Programa Deserción Cero fueron muy buenas; el jefe de Gobierno Aníbal Ibarra, señalaba en los medios que cerca de 3.600 chicos que habían abandonado sus estudios volvieron a la escuela media; aportando a esa cifra el 15 % las Escuelas de Reingreso, en las que se produjo una retención inicial del 97%⁶⁴. Quienes colaboraron en la elaboración e implementación tanto del Decreto de creación de las ER como las Resoluciones posteriores relacionadas al tema, señalan a Roxana Perazza y Flavia

⁶⁴ Noticias Urbanas / 06 de diciembre 2004; Página 12 / Martes 1 de marzo de 2005; La Nación / Martes 7 de Diciembre de 2004

Terigi, en esa época Secretaria y Subsecretaria de Educación respectivamente, como artífices de la creación del formato. Especialmente Perazza, quien manifiesta que la ley de Educación Media Obligatoria de la Ciudad era muy novedosa, ya que en ese momento estaba vigente la Ley Federal de Educación. Con respecto a la misma, Terigi opina que fue muy positivo no acoplar al sistema educativo de la Ciudad a la Ley Federal, ya que las políticas asociadas a ella tuvieron una gran responsabilidad en la desarticulación del sistema educativo nacional, el que se diversificó como si fuera federal, sin las regulaciones que un sistema federal requiere para que la diversidad no devenga en diferenciación o atomización, dando como resultado un proceso de transformación institucional, desacoplado e inconcluso, que fracasó en el establecimiento de bases suficientes para el cumplimiento de los derechos educativos de la población.

Terigi expresa que en la educación secundaria inclusiva se debe tener una mirada que ponga en relación las condiciones estructurales e institucionales con las biografías de los sujetos, y para ello es necesario analizar las condiciones estructurales, como ser lo socio-económico de las familias, otros factores “extraescolares” y condiciones subjetivas como el interés, motivación, sobre edad, etc. Afirma que a diferencia del formato de reingreso la escuela tradicional trabaja con prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los alumnos/as.

Volviendo a Roxana Perazza acota que más allá de lo novedosa de la ley de la CABA, hubo fallas posteriores que no facilitaron su efectividad, como por ejemplo no reglamentarla totalmente; porque tenía que funcionar un consejo asesor que nunca funciono y es una deuda que su gestión tuvo. Aclara que en ese momento mantenía discusiones con el Ministro de Educación Nacional, a fin de imponer la obligatoriedad de la escuela media como un objetivo de gobierno, diferenciándose de la ley federal, a fin de instalar en la sociedad el concepto de que la escuela media debía obligatoria y que todos tenían derecho a asistir. Con ese esquema comenzó a pensar con su equipo las Escuelas de Reingreso en el marco del Programa Deserción Cero.

Estas escuelas fueron pensadas en términos de volver a convocar a aquellos que alguna vez habían estado en la escuela y que por diversas razones no habían terminado sus estudios. La idea de la inclusión que aplicaron era “que vuelvan a estar en la escuela”. La definición de inclusión educativa en el texto, tiene que ver con que considera que la escuela puede incluir hasta cierto término, después paralelamente tienen que existir políticas de estado que acompañen esa inclusión. Así simultáneamente debe ser

acompañada por políticas sociales, laborales y para con las familias. La idea era marcar un límite, expresando que se le pide a la escuela o a la educación que resuelva cosas que no puede, con la fantasía que se pueden resolver muchas carencias de esos chicos y esas familias que la exceden. En uno de los Seminarios presenciados en la Maestría en Educación con Orientación en gestión educativa de la Universidad de San Andrés Juan Carlos Tedesco, afirmaba que la educación es condición necesaria de la justicia social; durante su exposición justificó este concepto expresando que para que la educación forme parte de un proyecto de sociedad sus políticas deben estar acompañadas por políticas de empleo, de salud y vivienda. Así mismo destacó la imposibilidad del éxito de la educación en un contexto de grandes dificultades

Durante su exposición, identificó un escenario en el que hay una fuerte opinión sobre la necesidad de construir sociedades más justas, y que nuestra sociedad se encuentra frente a una situación donde la educación se constituye en una condición necesaria de la inclusión social, atento a que sin educación no es posible incorporarse al mercado de trabajo ni desempeñarse como ciudadano ni constituirse como un sujeto. Agregó que se debe distinguir las demandas de la sociedad de las necesidades. Hay necesidades que no se traducen en demandas, y ahí está el papel de los sectores dirigentes que deben identificarlas y satisfacerlas y sostuvo que no hay ningún país que pueda demostrar que es exitoso en materia de educación con pobreza y desigualdad, pero no hay un proyecto de sociedad más justa que no se base en una educación de calidad para todos. Al respecto está convencida Perazza que cuantos más chicos había en la escuela la escuela podía ser un medio para despertar conciencias, socializar, construir conceptos respecto a derechos, etc., pero hay un límite. Ese límite conceptualmente es que la escuela no puede ni debe resolver ciertas cosas que la exceden, por supuesto estos chicos a incluir, pertenecían a familias pauperizadas, de sectores populares, que la venían pasando mal, en la escuela y luego fuera de ella, en el laburo, mala calidad de vivienda, sin atención de su salud, etc.

Entonces también el tema de inclusión educativa fue marcar ese límite y demandar a otras áreas que acompañen una política de inclusión, marcar la cancha de lo que se puede en educación y desde la educación lo que no se puede. Afirma que la escuela podía reconvocar a quienes fueron expulsados por ella misma, pero no se podía pretender solucionar la vida de esos chicos, que venían de una experiencia de vida compleja y también sabíamos con lo que nos encontraríamos. La idea era implementar el método de reingreso en todas las escuelas medias de la ciudad, pero los avatares

políticos con el acortamiento del gobierno, confluyeron contra esa pretensión. Agregó que la creación del formato Reingreso fue poner en práctica lo mejor de las ideas que hasta ese momento teníamos, respecto a lo que nos parecía que debía ser una buena escuela media. Tuvimos mucho cuidado en instrumentar que tuvieran las mejores alertas y la mejor calidad; el desafío era que no se convirtieran en escuelas de segunda categoría para chicos pobres. Se busco lo mejor para los pibes que habían sido maltratados por el sistema educativo. Lamentablemente nos fuimos antes del gobierno, es una pena que las cosas que sabíamos que estaban funcionando bien en reingreso a nivel académico, no lo hayamos podido poner en práctica en las escuelas tradicionales, que en ese momento no estaban funcionando bien y ahora arrastran los mismos problemas o peores.

Con Daniel Filmus quien fue Secretario de Educación de la CABA (2000/2003), Ministro de Educación de la Nación (2003/2007), y actualmente ocupa la Vicepresidencia por América Latina y el Caribe del Consejo Ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación; se mantuvieron varias charlas informales relacionadas con la investigación realizada para esta tesis. En las mismas enfatizó la necesidad de considerar a la escuela media en su conjunto como parte de la educación obligatoria a la que deben tener posibilidad de acceder todos los adolescentes y jóvenes, como condición necesaria aunque no única y suficiente, para lograr una integración social plena. Describió el avance que significó la sanción de la Ley de Educación Obligatoria en la CABA, como previa a la Ley de Educación Nacional.

En este punto hizo referencia a lo que expuso en una conferencia abierta en el marco de la apertura del curso con puntaje docente que impulsa el Profesorado en Comunicación Social de la UNLP, donde afirmó que lo que subyace en esa legislación es para qué se educa y las características de la sociedad a la que aspiramos; discutiendo el papel del estado haciéndolo responsable de garantizar que todos accedan a la educación, destacando especialmente el papel de la Argentina en el contexto Latinoamericano respecto a declarar a la educación como bien no transable. Acotó que sin educación no hay identidad, que en la escuela se recuperan los valores y es donde los chicos toman contacto con la realidad cotidiana, y por lo que sabe, en eso trabajan muy bien las Escuelas de Reingreso. Completó el concepto afirmando que el trabajo docente en la escuela debe promover la democracia y la identidad a través del aprendizaje en la diferencia, con respeto y tolerancia de las diferencias, generando

condiciones de aprendizaje que recuperen la cultura del esfuerzo y así evitar que sea la cuna la que determine el lugar hasta donde va a llegar.

Coincidiendo con lo expuesto por el ex ministro, el equipo coordinado por Perazza en la Ciudad reflexionaba que había que hacer otras cosas en las escuelas. Pensado desde la política pública, el formato Escuela de Reingreso fue una especie de poner a prueba un nuevo método, un banco de pruebas en el mejor sentido de las palabras. La intención no era experimentar, proponían barajar y dar de nuevo, con cosas distintas que se aplicaron y algunas de ellas se podrían haber implementado en la escuela media tradicional. Respecto al por qué se enmarcó la cuestión en Deserción Cero, cuenta que fue un paralelo en ese momento con la política de Lula en Brasil, aunque aclara que se debe tener en cuenta la distancia que amerita, pero en la convergencia de política, ellos habían proyectado Pobreza Cero. Recuerda que cuando habló al respecto con el Jefe de Gobierno Aníbal Ibarra inmediatamente lo entendió y agarró la idea, planteando que hubiera deserción cero en la Ciudad. Rememora que después apareció la distancia entre lo político y lo educativo, ella explicaba que no sería que con ese formato se llegaría inmediatamente a la deserción cero, pero como consigna política era el lugar a donde se quería llegar.

Volviendo al tema de incluir, acota que la inclusión educativa era una idea que tenía en cuenta que desde la educación se necesitan otras políticas no educativas, para que se pudiera llevar a cabo. Se dio una discusión en varios ámbitos, se necesitaban no sólo más recursos, sino disponibilidad de otras áreas de gobierno, para que estos chicos que alguna vez estuvieron en la escuela y que se fueron, volvieran. Por ejemplo refiere que un tema primordial fue la primera convocatoria. Se planteaba si era desde la misma escuela que identificaban como expulsora la que volvería a convocar o se hacía desde otro lugar.

Y ahí se comenzó un trabajo con los Centros de Gestión y Participación (hoy Comunas), desde allí se hizo la inscripción, evitando la imagen de que convocaba la misma escuela que los expulsó, encontrándose así otra arista. No sabían si los chicos se iban a sentir convocados a una nueva inscripción en la escuela, que no inscribe en la escuela y con un formato de escuela distinto y la verdad fue un éxito; no venían sólo los chicos, venían los padres de estos no tan chicos, algunos de diecinueve años. En este punto detalla que lo simpático, por poner algún nombre, es que venían padres, madres, tías, con un entusiasmo increíble.

La ex Secretaria de Educación intenta definir lo de incluir. Es decir que incluir... ¿qué quiere decir, que solamente le abramos la puerta para entrar a la escuela?, no. Incluir tiene que ver con el reconocimiento de saberes previos, la idea de una trayectoria escolar distinta para cada uno, implica movimientos muy distintos por parte del cuerpo directivo y profesores, que necesariamente deben trabajarlo in situ. No todos los profesores quieren, ni pueden ser directores de Reingreso. Hay que tener la disponibilidad de cambiar la cabeza después de tanto tiempo de haber pensado la educación de una manera.

El derecho de esos jóvenes excluidos alguna vez de la escuela o que nunca estuvieron en ella, fue la motivación que estuvo en los cimientos de este proyecto. Hay algo fundacional de las ER que de alguna manera se debe transmitir, es una propuesta educativa que trata de dar respuesta a la garantía del derecho a la educación. El estado históricamente se ha desentendido de este grupo de jóvenes, son los grupos más conflictivos, con trayectorias escolares truncadas, con problemas familiares, sociales. Etc.

Claramente es un sector al que no se le han respetado sus derechos, especialmente el derecho a la educación, junto a otros múltiples derechos. Finalmente argumenta que los estudiantes de Escuelas de Reingreso claramente son el sector que ha visto violado su derecho en lo que compete al área educativa entre otros y la experiencia nos muestra que tan sólo ingresar, saltar el umbral, permite una construcción de pertenencia e identidad que está bueno, así estas escuelas están cumpliendo algo que se halla en su matriz fundacional.

Tanto legisladores/as como funcionarios/as, plantearon que el nivel medio era el que presentaba (y continúa así) indicadores críticos en cuanto al grado de rendimiento y deserción. Esto llevó a un amplio consenso respecto a intentar solucionar los principales problemas y las “causas” de la exclusión de dicho nivel de los jóvenes más pobres. La mayoría de estas instituciones se concentran en las zonas desfavorables de la ciudad, atendiendo en su mayoría a jóvenes de los sectores más pobres de la población. En ese marco el Decreto 408/04/GCBA, propone avanzar hacia “...*la plena inclusión educativa...*”, remarcando que para cumplir con las metas de la Ley 898 (Educación Obligatoria) se deben priorizar programas que garanticen la igualdad de oportunidades “...*en el acceso, la permanencia y el logro académico de los/as alumnos/as en el Sistema Educativo...*”

Posteriormente la Resolución N° 814 publicada el 26 de Abril de 2004 en el Boletín Oficial N° 1927 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aprueba con carácter experimental el Plan de Estudios para la Modalidad “Bachillerato”, con el objetivo, entre otros, de ser “...*medio idóneo para disminuir la deserción escolar hasta alcanzar porcentajes compatibles con las aspiraciones y requerimientos de una sociedad en pleno desarrollo...*”

Al año siguiente, el 12 de Julio de 2005, se publica el Decreto N° 962/GCBA, mediante el que se crean nuevas escuelas para la aplicación de ese Plan de Estudios, argumentando entre otros considerandos que se había obtenido “...*una considerable ampliación de la matrícula escolar debida a la reinserción y a la retención de jóvenes y adolescentes en el sistema educativo...*”

Lo que se puede colegir luego de la lectura de los considerandos y partes resolutivas de las normas de creación y regulación del funcionamiento de las Escuelas de Reingreso, es que el concepto inclusión educativa, se relacionó fuertemente con la cuestión académica. El decreto de creación, considera que para dar cumplimiento a lo que había establecido la Ley de Educación Obligatoria, debía desarrollar prioritariamente un programa que garantizara “...*la igualdad de oportunidades en el acceso la permanencia y el logro académico...*”, basándose en lo que reza el artículo 3° de la Ley 898, el que además afirma el concepto al establecer “...*Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia*”. El uso y representaciones dado al concepto de inclusión educativa, permanentemente

florece en entrevistas y conversaciones con quienes fueron artífices de la génesis de este formato, a través de la utilización de la palabra reinsertar; aunque algunas/os al darse cuenta de su aplicación tratan de retractarse y la reemplazan por incluir.

Roxana Perazza y Guillermina Tiramonti, reiteradamente hacen alusión a la inclusión educativa relacionándola con la posibilidad que jóvenes y adolescentes puedan volver a estar dentro de la escuela, con acceso, permanencia y egreso del sistema educativo; entendiéndose por egreso no el acto de salir solamente, sino la obtención de la acreditación correspondiente, aunque Perazza hace una referencia al tránsito. La denominación de estas escuelas como de Reingreso, es en sí misma la síntesis que define la concepción. Este título transparenta el espíritu de quienes trabajaron arduamente en su creación. Reingresar es volver a ingresar, que según el diccionario es un verbo intransitivo y significa: Entrar a formar parte de un grupo, conjunto o institución.

En ese marco, como contó la ex Secretaria de Educación, un tema primordial fue la primera convocatoria. ¿Querrían volver los jóvenes y adolescentes a la misma escuela que identificaban como expulsora? Para evitar esa imagen, se hicieron las inscripciones desde los Centros de Gestión y Participación (CGP), estilo banco de pruebas. Frente al desafío de saber cómo recibirían los jóvenes ante una convocatoria singular, donde los convocaba la escuela que los expulsó, inscribiéndose no en una escuela y otro formato de escuela; la respuesta a este aparente trabalenguas fue un éxito. Esa era la población que se estaba intentando atraer, y esa misma población era la que comenzaba a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social.

Néstor Rubén Rebecchi⁶⁵ uno de los fundadores del formato, expresa que es muy importante la construcción cultural docente ya que en el mismo no puede convivir una cultura expulsiva, respondiendo a la selectividad, disciplinamiento y exclusión del sistema tradicional. Esta bueno que cambie el formato, pero no es suficiente. En la comunidad educativa en la que estoy inmerso, decimos que si hicimos algo novedoso fue construir una cultura institucional inclusiva y la podemos describir. Por la escuela pasaron muchos docentes que no pudieron despegar de la escuela tradicional y se

⁶⁵ Profesor de Historia. Licenciado en Enseñanza de la Historia. Diplomado en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativa (FLACSO). Capacitador de los equipos Técnicos del Ministerio de Educación de la Nación. Integrante del equipo de Educación Secundaria de Ctera. Capacitador docente.

sentían mal ellos y mucho peor los pibes. Algunos se fueron corriendo de esos lugares y otros lamentablemente no; cada uno tiene derecho a elegir donde enseñar, no obstante creo que este tipo de cultura institucional no debe instalarse solamente en Reingreso sino en todas las escuelas. Todas deberían trabajar para la inclusión. Agregando que hoy los términos inclusión y calidad van de la mano. Si vos hablas de calidad y no hablas de inclusión estás entendiendo una escuela como privilegio y si hablas de inclusión y no de calidad, la podes concebir como una estafa, es decir lo tenés al pibe dentro de la escuela y no le enseñás o no pasa nada. Cuenta que al principio les costó hacer entender que esta escuela media, no era una media escuela, porque tanto docentes como estudiantes venían de otra escuela, con otra actitud, con otra estructura, otra organización, por eso debieron machacar mucho, diciéndoles a los estudiantes vos podés, a pesar que esta escuela sea exigente. Los pibes valoran muchísimo esta escuela y no me cabe ninguna duda.

Otra de las fundadoras de las Escuelas de Reingreso actualmente dirige la Escuela Monseñor Angelelli en el Barrio de Saavedra. Esta es una institución con formato tradicional, pero es la única de la CABA que posee innovaciones piloto como por ejemplo las Cursadas Diferenciadas de Inclusión, pensadas por esta directora como formato alternativo con el que se pretende evitar el desgranamiento de los/as estudiantes con sobre-edad. Para dar inicio a la charla con Patricia I. Peña⁶⁶, se le hace referencia a una publicación en Facebook donde expresa: *“Escribir sobre inclusión educativa escribe cualquiera, conducirla y llevarla efectivamente a la práctica en una escuela, requiere esfuerzo, profesionalismo, inteligencia, creatividad, arriesgarse, paciencia, desencuentros, broncas y frustraciones, honestidad, capacidad de empatía, trabajo en equipo y, sobre todo mucho amor por las/os jóvenes. Eso; eso es para unos pocos. Los mejores”*; esta observación parece darle impulso para iniciar una conversación en la que muestra la pasión que la caracteriza.

Comienza a desgranar sus conceptos, afirmando que nunca hay que olvidar cuando se está en la actividad docente que el principal objetivo deben ser los aprendizajes académicos, porque eso vienen a buscar los estudiantes, ya que otras cosas afuera quizás las obtengan. Pero junto con el aprendizaje académico se van dando otros aprendizajes, y si están sólo estos y no los académicos, los pibes comienzan a

⁶⁶ Patricia Isabel Peña. Profesora de Historia y Geografía Licenciada en Gestión y Educación Especialista en Currículum (FLACSO). Directora fundadora de la Escuela de Reingreso de Liniers (CABA). Directora de la Escuela Monseñor Angelelli (CABA).

desilusionarse, a decir “esto es un desastre, esto no es una escuela, acá no se aprende nada” Cuenta que una de las primeras cosas que le tocó vivir en Reingreso fue la percepción de los estudiantes, que llegaban a un formato totalmente distinto, tenían que ir de un curso a otro, no estaban siempre con los mismos compañeros. Además venían de muchos años desescolarizados o de expulsiones sistemáticas y en general con una alta dificultad para quedarse quietos y prestar atención, para retomar la costumbre de aprender y recordar cosas que ya sabían. Ellos me decían: “esta escuela es un cachivache”, “acá no se aprende nada”, “dije haga algo que no se entiende nada”. Apunta que en Reingreso los pibes ya han tenido tránsito por escuelas entonces existe repetición de temas que ya conocen y lo importante es que en este formato se ponen en valor esos conocimientos previos, evitando que se hagan repetitivos y aburridos. Por ejemplo el pibe seguramente ya sepa leer un diario, lo que pasa es que nunca lo pudo conectar, el profesor de reingreso lo que hace al respetar ese conocimiento previo es ponerlo en valor y que el estudiante lo pueda conectar con su realidad; lo que se hace es tomar otras cosas que ya han sucedido antes en el sistema educativo mal, bien o regular; se ponen en valor y se llevan a la práctica.

Acota que el docente de reingreso ya tiene internalizado que los conocimientos previos son de valor y es algo que se tiene que aprovechar para dar a los chicos una herramienta. Añade que hay algo que tiene que ver en ER con el lazo que tienen adolescentes, jóvenes y adultos. No hay forma que se produzca aprendizaje sin un lazo, afectivo, de respeto, de identidad, entonces en reingreso ya se construyó una cultura, una forma de encarar el proceso de enseñanza aprendizaje en paralelo con la construcción de lazos. Es imprescindible la motivación y eso es algo muy fuerte que se da en ese ámbito, que va mucho más allá de lo académico y lo escolar, pasa por lo personal.

Con respecto a lo cultural, Adriana Puiggros agrega que nunca es suficiente el conocimiento que se transmite, porque no son solamente pibes que vienen de sectores que no son incluidos en la sociedad, también lo son del conocimiento. Son excluidos de la cultura general. Algún razonamiento podría llegar a decir, no bueno no es tan importante porque ellos tienen su cultura, entonces respetemos su cultura. ¿Qué quiere decir respetar su cultura? Respetar su lugar de sujetos, respetar su lugar social es decir respetar su lengua y su lenguaje, sus costumbres, su modo de vida. Eso no quiere decir que tengan una cultura que por sí misma sea intocable. No son intocables de la cultura, esto sería una locura, locura que fue aplicada muchas veces y por muchas teorías y experiencias, que decían por ejemplo no te metas con la cultura de los pobres, sin

entender que viven dentro de una cultura donde hay ciertos conocimientos y ellos son excluidos de esos conocimientos. Por lo tanto nuestro gran papel como docentes es transmitirles los conocimientos y que después puedan hacer lo que quieran con esos conocimientos.

Agrega Peña que por eso es bueno el sistema de tutorías, que es pensado tradicionalmente como tutoría académica, y en la Escuela de Reingreso se constituye en una tutoría de sostén educativo, donde se produce un encuentro entre estudiantes y docentes que tiene que ver más con la cuestión personal. Cuando un estudiante tiene una situación de vida de una alta desventaja, donde nadie le dice que tiene que ir a la escuela o lo obliga, pero viene y lo que le cuesta es vivir, le va a costar mucho estudiar y aprender, pero al tener esa voluntad de hacerlo, el tutor es la persona que entabla ese lazo de amor, porque no hay otro modo, y así le allana el camino del aprendizaje.

Cree además, que la gran mayoría de los docentes de reingreso tienen amor por sus estudiantes, y los tutores salvan situaciones personales de los chicos, que los favorezcan para poder seguir en la lucha.

Vincula la actividad de reingreso con el espíritu de ayuda hacia la juventud, afirmando que sin eso el formato no existiría. Suma conceptualmente que estas escuelas fueron creadas para pibes en situación de vulnerabilidad, pero en realidad son escuelas para pibes que ya han sido vulnerados en su derecho a la educación, los que son rechazados por el sistema tradicional porque está preparado para seleccionar y expulsar, algunos repiten porque no aprobaron tres materias pero sí nueve.

Volviendo a Rebecchi, dice que la inclusión se hace palpable en esta escuela, a partir de que para muchos pibes es un espacio social que les estaba vedado, estar para ellos ya es mucho, estar les da muchas posibilidades, pero no sólo laborales, sino intelectuales. Hay cosas de los pibes que impresionan, algunas reflexiones y demás, no se trata solamente del trabajo, solucionamos a veces problemas conversando y socializando, por ejemplo algún conflicto familiar. Un embarazo, una pelea... no se de todo, algunos pueden seguir hasta el final, no todos, pero sí la gran mayoría. Se molesta cuando piensa que en el sistema educativo, inclusive docentes, consideran a esta modalidad como de segunda categoría, cuando en realidad debería aplicarse a toda la escuela secundaria. Se acuerda de una charla en Neuquén explicando el formato y una profesora tirada para atrás, muy canchera y medio con desprecio dio origen a este diálogo: Profesora - A ustedes si son deserción cero, no se les va ningún pibe... Rebecchi: - No tan así... se quedan siete u ocho de cada diez que ustedes expulsan del sistema. Insiste en puntualizar que

reingreso no es la panacea porque hay ciertas problemáticas que no se pueden abordar, hay situaciones muy complejas, situaciones de robos, violencia y abandono familiar, drogadicción, y la escuela no es omnipotente. Pero igual, afirma, la escuela debe proponerse todos los días hacer algo significativo y así los pibes se llevan algo a la casa. Cuando es un devenir o algo inercial, cuando es todo monótono, la escuela al pibe no le deja nada. Hay chicos que estuvieron un año en la escuela y siguen volviendo, y después algunos retomaron y otros no retomaron, pero lo que les dejó la escuela en ese año o dos años fue muy significativo.

Alega que no habla desde “el deber ser” sino desde el “poder ser”, en la medida que todos los días corramos la medida de lo posible. Todos los días debemos ver esa línea hacia donde la puedes correr y agrega: como dice Nietzsche, el que tiene un para qué soporta cualquier cómo, es muy importante que puedan construir un para qué.

Patricia Peña plantea que estas escuelas son distintas, porque no fueron bajadas desde la superestructura y a trabajar. Se construyeron en conjunto entre el poder político, funcionarios, directores y las comunidades educativas. Por ejemplo la gente de Planeamiento Educativo modificó cosas que al principio no se tenían en cuenta ya que se armó el currículum pensado para lo tradicional. Siempre en ida y vuelta con los funcionarios y técnicos políticos, a los que les decíamos, mira che esto no va por tal o cual cosa o por que la situación es esta y no aquella prevista oportunamente y lo discutíamos. Eso fue una gran ventaja en la construcción de este formato. Me acuerdo que siempre pedíamos psicólogos porque eran tantas las situaciones conflictivas en la primera etapa que la transformaron en muy compleja; para nosotros ese pedido significaba caras, historias de vida, horas hablando con los pibes que nos contaban sus historias y nos decían que no podían sostener el estudios así; venían a buscar ayuda, comida, trabajo, etc. Y ya el nuevo gobierno nos contestaba “bueno, no todos pueden, así que no todos van a poder”, finalmente esa cosa de la inclusión nos enfrentaba a los funcionarios que nos decían “basta, hasta acá podemos darle y el pibe que no puede...”. Pretendían que fuera más de lo mismo, y finalmente el trabajo de inclusión lo hacíamos los directores con los docentes, aun sin las condiciones necesarias para esa inclusión. Por estas cuestiones fue tan duro el trabajo en reingreso. La gestión de la etapa fundacional y su continuadora, hasta el 2007 nos escuchaban y discutíamos, eso era muy positivo; después llegó una gestión que se mantiene hasta la fecha, donde todo baja armado y no te escuchan ni les interesa absolutamente nada de lo que digas.

Otro de los fundadores de este formato, Javier Iriarte⁶⁷, plantea que hay una cuestión fundamental que diferencia a estas escuelas de las de formato tradicional; ya que estas no tienen en cuenta lo que sucede en el mientras tanto, que no tiene que ver con solamente transmitir contenidos de materias sino construir sentidos de vinculación de enlace, modos de pararse ante situaciones diversas, lo que permite revitalizar el lazo social del que viene el pibe que está totalmente desgranado, desarticulado, se encuentra en el caso de Reingreso con una escuela solidaria, con docentes que lo miran, y le hablan. Cuenta que cuando es la etapa de inscripción, le gusta colaborar en esa tarea por que puede tomar el pulso de quienes se acercan. Algunas veces le pregunto a un pibe ¿para qué venís a inscribirte? Y la respuesta es “para ser alguien”. Entonces dejo todo, suelto la lapicera y le retruco “vos ya sos alguien”, y desde allí comienzo el trabajo, le explico que entra a una escuela que es tan escuela como la otra de la que lo rajaron; y no dejó por eso de ser alguien.

Agrega que eso del mandato de la modernidad, que la escuela te permite ser alguien en la vida, no va. En la otra escuela no lo miraron así y el desafío es dejar de mirarlo de costado. El pibe lo primero que valora es eso. Uno no aprende todo, hay cosas que te dejan huellas y eso es la experiencia, lo que se hace experiencia es lo que va constituyendo al pibe como sujeto no como objeto de la educación del docente y después se podrá insertar, con eso sí meterse adentro, con un elemento normativista como es un título que acredita, pero la inclusión social no la da el título. En nuestra escuela, el primer día de clase se les dice a los estudiantes que la única obligación que tienen es constituir su proyecto de vida, eso lo escuchan y comprenden que por ahí va el asunto.

Eso mismo se repite a los docentes en cada jornada institucional, en el proyecto escuela. ¿Quién soy o quiénes somos? ¿Identidad individual o colectiva? Esto trasciende a un título. Y acá comienza a visibilizarse la cuestión de la certificación de los aprendizajes. ¿Es el título el que incluye o el tránsito por la Escuela de Reingreso?

El sindicalista Roberto Baradel⁶⁸, ante esta pregunta responde que primero el paso por la escuela para los chicos es fundamental, la convivencia, la interacción es clave, pero no debemos descuidar el tema de la acreditación de los conocimientos. Lo que pasa que la

⁶⁷ Javier Iriarte. Profesor en, Historia, Psicología y Ciencias de la Educación Especialista, en Investigación Educativa Diplomado en Gestión Educativa (FLACSO).

⁶⁸ Roberto Baradel. Abogado. Secretario General de SUTEBA, y Secretario Adjunto de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) de Buenos Aires

escuela tradicional fracasa si los chicos salen sin los conocimientos necesario y también fracasa si repiten de año y un montón se quedan afuera del sistema.

Agrega que esta institución está pensada para que los estudiantes aprendan y hay que buscar las estrategias pedagógicas, reclamar las cuestiones materiales, ubicarnos en los contextos donde trabajamos, tener en cuenta las situaciones de las familias, para encontrar los caminos para que ellos puedan estar incluidos y no solo pretender la movilidad social ascendente desde lo individual, sino que sean artífices de una realidad más democrática y solidaria que pueda transformar la realidad.

Javier Iriarte, afirma que el título incluye en la dimensión más vinculada al mundo del trabajo o los estudios superiores o sea lo que es el sistema. Pero la trayectoria hace que se posicionen en un lugar de sujeto que demanda, porque nuestros estudiantes vienen muy golpeados, y se transforman en sujetos que luchan, que se hacen valer, que empieza a pensar con otros, primero con sus pares después con los docentes, ahí se empieza a construir una subjetividad que después sí termina enlazando con el estatuto legal que le da el título. En ese punto el título iguala a cualquier pibe de cualquier escuela del sistema.

Y cuenta una anécdota: Un día un pibe se escapó de la escuela, al otro día nos ponemos a hablar, se le hace un apercibimiento escrito como corresponde, el pibe medio se enoja. Después de lo formal pasamos al espacio reflexivo. Le pregunto por qué se había ido Y me contesta, que se yo, me pintaba, estaba aburrido. Entonces le digo si no tenía nada para hacer y responde que sí, pero igual no tenía ganas y se fue.

Ante esa respuesta le comento que tomó una decisión solo, que podría haberse acercado para avisarme que se retiraba para que yo pudiera dar cuenta en su casa y nadie estaría preocupado por su ausencia. Tras cartón le argumenté que de lo que se trata es de dejar de tomar decisiones solo, porque no estamos solos en el mundo. Le justifique que estaba en edad de hacer líos, enamorarse, meter bardo; pero todo en un escenario de confianza con los otros y con los adultos. Así pude trabajar el concepto respecto a que no hay individualismo que te salve y esto generó a futuro un cambio de actitud impresionante. Dudo que en lo tradicional le hubieran dedicado tantos días a trabajar sobre un error.

Con relación a título o trayectoria, Rebecchi opina que estando en el sistema no se puede renegar de las certificaciones porque son imprescindibles para cuestiones burocráticas y relacionadas con construcciones culturales. Agregando que si una

persona va a buscar trabajo no tiene validez que cuente que estudió, debe presentar el título.

Plantea que la cuestión pasa por lo que se toma en cuenta a la hora de certificar aprendizajes, porque muchos no están en la currícula oficial y estima conveniente hacer referencia a varias anécdotas que dan cuenta de casos de inclusión educativa con su correlato de inclusión social, más allá de las certificaciones.

Así inicia el relato de la primera de ellas: Estaba en la Villa 31 dando una mano para inscribir para la colonia y como tengo confianza a veces atiendo el teléfono. Llega un muchacho que fue estudiante en mi escuela para anotar al hermano en la colonia y hacía un ratito me había llamado la hermana (parecía una película surrealista). Cuando digo, hola habla el Profesor Rebecchi y me contesta: “ - Hola viejo (es mi apodo por el pelo y la barba blanca) cómo te va, que casualidad, habla Silvia, soy egresada de tu escuela, está yendo para ahí mi hermano para anotar a nuestro hermanito para la colonia, avisale por favor que cuando vuelva no lo haga por la calle de adentro, sino por la de afuera, porque están reventando casas”, la verdad me quedé tildado.

Cuando entra el pibe para la inscripción me saluda efusivamente, y rápidamente le cuento la conversación que tuve con la hermana y me contestó: “- Para eso te llamó la boluda... si a esos pibes los conozco a todos”.

Otra vez me dejó helado, malpensado especulé que andaba en algo, entonces le dije, “¿te puedo hacer una pregunta? ¿Para qué te sirvió la escuela?”, y me contestó: “¿Cómo me decís eso viejo? ¿No te digo que esos pibes que están reventando casas son amigos míos? Ellos no tuvieron la posibilidad de ir al colegio, yo trabajo en la casa de gigantografías. Yo no estoy ahí reventando porque estuve en el cole, ellos no”.

Y con eso me dijo todo. Hay una valoración de la escuela respecto a la inclusión por parte de los pibes... y el que egresa con título mejor; porque se le abren otras puertas, o mejor dicho se le cierran menos puertas.

Enseguida rememora otra situación: Había dos hermanas en el colegio que cursaban juntas, eran muy compañeras dentro de la escuela; una quedó embarazada y cuando llegaba a la casa le decían “llegó la prostituta”. Un día la vi llorando mucho y le pregunté que le pasaba y me cuenta la situación. Intenté aconsejarle que conversara con la hermana, porque de verlas en el colegio pensaba que la acompañaría en el conflicto. Mayúscula sorpresa me llevo cuando me contesta que ella era la que había instalado el tema en la casa, agregando que era la primera que se lo decía.

La más pispireta ¿qué término antiguo no? es la que decía llevo la prostituta. Y la otra sufría y lloraba. En ese momento me cuenta que estaba triste porque se iría de la casa a vivir a lo de una tía tiempo, en la provincia y después analizaría qué hacer. Me quedé pensando, las conocía a las dos desde primer nivel. Entonces agarré a la que le decía prostituta y le dije que había hablado con la hermana y estaba al tanto de la situación conflictiva. Le remarqué que me extrañaba de ella, que sinceramente no lo podía creer; que en vez de acompañar en un momento difícil la abandonaba, etc.; y se puso a llorar. Al otro día viene toda canchera y me dice: “-Viejo, está todo solucionado, Patricia está en casa la vamos a cuidar y acompañar”.

Entonces uno piensa ¿qué hice? ¿Soy Tu Sam, tú puedes? No. Es que se habló, la piba pensó, la llevaste a una situación de reflexión, se dio cuenta que estaba mal y de repente entendió que tenía que llamar a la hermana y apoyarla. Egresaron las dos, siendo líderes las dos. Y allí no intervino geografía, historia ni matemática, intervino la vida, el corazón, la razón, comprensión. Eso es lo que hace que los chicos valoren especialmente estar en la Escuela de Reingreso. Tenemos todos los años una camada de egresados importante, después muchos de esos pibes estudian, trabajan, etc.

Y sigue con las anécdotas: Me acuerdo un vez que falleció una directora muy famosa (Norma Colombato) y le hacen un acto conmemorativo al tiempo, y de repente convocan a un pibe, que era egresado y lo presentan como egresado del ISER, habló de Norma una barbaridad de bien, y al final dice: “- gracias a Norma egresé del ISER, por qué gracias a Norma, no sé cómo hice para aprobar matemática porque nunca entendí nada. Yo veía que pasaba primero, pasaba segundo, rendía mil veces, y el pibe estaba emocionado. ¿Por qué? Porque en realidad no habrá aprendido todo lo que marcaba el programa de matemática, pero aprendió un montón de otras cosas, se socializó, se animó a hablar en público, a intercambiar con otros.

Incansable para recordar situaciones donde la inclusión se corporiza agrega: El otro día integré un panel en la Universidad Nacional de Avellaneda, participando en una charla para estudiantes y docentes y antes de intervenir los panelistas, expusieron los pibes de la escuela que estaban en una comisión. Imaginate el orgullo, se me caía la baba. Agarraron el micrófono y hablaban para ochenta personas como si nada.

Y son pibes del tercer nivel, no están recibidos. ¡Hay que agarrar el micrófono y hablar! Yo me acuerdo a la edad de ellos 17 o 18 años no me animaba a agarrar el micrófono, me parece que empecé a hablar en público cerca de los 40. Todavía cuando me convocan, antes de hablar te agarra eso de pensar si te podés equivocar... y estos pibes

podieron exteriorizar sus ideas, se atrevieron, se animaron, estuvieron incluidos en una actividad académica sin haberse recibido.

Recuerda además una anécdota que tiene relación con la inclusión laboral más allá de la certificación: Hay un chico en la escuela que no egresó porque tiene que dar matemática hace como tres años, un pibe hiperquinético dijo la madre, que se iba de todas las escuelas; en la nuestra se quedó. Se enganchó en el taller de radio, estuvo como operador en Radio Gráfica, después lo designaron coordinador de operadores, lo vinieron a buscar de radio Cooperativa, y ahora es jefe de operadores en esa emisora. No terminó la escuela, lo puede hacer en cualquier momento, cuando se lo propone viene se sienta y lo hace. No terminó, pero en su paso por la escuela, supo canalizar un interés y en este caso, por eso reivindicó tanto nuestro formato, a través de un taller optativo, como lo es el de radio, ni siquiera desde lo curricular. Lo atrajo de la escuela poder hacer el taller de radio, siguió y siguió y se mancó ahí nomás con lo del título. Pero esos tres años en que estuvo, le dieron vuelta la cabeza, le abrieron un abanico de posibilidades importante.

A continuación vuelve a plantear la cuestión de que el formato reingreso no es absoluto ni mágico, pero da muchas más posibilidades de inclusión que el tradicional, y cuenta una última historia: A un pibe lo encontraron en una escuela tradicional con un ladrillo de marihuana y se armó un escándalo de puta madre, entonces para esa escuela la solución al problema fue echarlo. Me llama un supervisor que es amigo y me pide que lo admitamos en nuestra escuela, le contesté que si desde arriba firmaban la excepción yo no tenía problemas.

La madre del pibe decía que se lo habían puesto y después el pibe me confesó que no. Le expliqué a la mamá que lo más importante para esta situación era que el chico no consumiera, trabajar el tema para pararlo en un lugar de no consumo; y el chico está cursando sin problemas y trabajamos permanentemente hablándole y haciéndole seguimiento con los tutores. Pero no podemos garantizar que se cure desde la escuela, no somos omnipotentes, pero está transitando una frontera hacia fuera de la adicción.

Patricia I. Peña explica que pudo comprobar desde la conducción, que aquellos profesores que son más respetados y tienen menos problemas con los estudiantes en el aula, son los que aparte de tener un buen trato, tienen una formación pedagógica, metodológica y de conocimiento de su asignatura, haciendo que la transmisión de los conceptos faciliten el aprendizaje y los pibes los respetan y hacen menos lío. Cuando esto no se da, lo que se recibe de los pibes es exigir que les enseñen para aprender.

Siempre me marcó esto, por eso afirmo que el camino de la escuela es primero el aprendizaje académico, que es el mandato histórico social, es lo que se espera de una escuela, lo que pasa es que no se puede dar el aprendizaje académico sin otros en forma simultánea, como la construcción del respeto, la dedicación, etc. Afirmo que ya estar o transitar la Escuela de Reingreso, permite a los estudiantes salir de algunos pozos en que estaban y así se sentían, pero la certificación de saberes adquiridos, o sea el título, es un mandato social y es un mandato educativo como todas las acreditaciones.

Cuánta gente quizás sabe más que un profesional y sin embargo no lo es. El título comprueba que tus saberes han sido verificados por otros a los que la sociedad les dio el poder de definirlo. Es como una carta de recomendación, este estudió, terminó y lo sabe. A veces en las escuelas hay docentes que no son profesores y enseñan mejor que quienes hicieron el profesorado. Pero siempre existe el recelo “pero este no es profesor”. La acreditación es esa carta de presentación necesaria con un valor social específico, un reconocimiento.

Rememora que cuando se inició la actividad en la Escuela de Reingreso de Liniers, se trabajaba básicamente con población de Ciudad Oculta, algunos hogares alternativos, algunos de Ciudadela y una ranchadita de pibes que paraban en la Estación de Trenes. Eran fatales, increíble. En los primeros años, los profesores pensaban que no iban a poder, venían del sistema tradicional, llegaban a una escuela vespertina y decían: esto no puede ser, se quejaban de la conducta. Lo que pasa es que los profesores esperaban encontrar adultos, estudiantes de 18 a 25 años de la nocturna tradicional, inclusive algunos venían agrandados por que venían de CENS⁶⁹ y se encontraban con adolescentes y jóvenes de los sectores más postergados, con otra cultura, otros valores, otra forma de encarar la vida siempre a la defensiva y les costó mucho reformular su profesión en esa realidad.

Asocia en un proceso educativo escolar lo académico y lo social, afirmando que no se da lo académico sin la inclusión educativa y social, siendo imprescindible lo académico para la inclusión. Alega que el tránsito por la escuela nunca es en vano, con acreditación o sin ella, siempre se aprende, siempre algo queda. Fortalece la autoestima, mejora la calidad de vida, la humana de las personas, pero por ello no puede perder la escuela su

⁶⁹ Centros de Educación de Nivel Secundario para mayores de 18 años. Dictan carreras de tres años de duración con una organización curricular específica y régimen presencial. Forman parte de la Dirección de educación del adulto y el adolescente, dependiente del Ministerio de educación del GCABA.

función educadora y de acreditación, porque ese es el mandato social que tiene. Enfáticamente sostiene que lo que no se puede afirmar nunca, es que si un pibe no ha terminado la escuela, no significa que no haya tenido un aprendizaje que le sirve para la vida o trabajar, para la inclusión social.

Para esto el aprendizaje tiene que ser significativo en lo personal y lo social, pero no podemos pensar en lo bueno que pasa en el tránsito y con eso conformarnos. Quienes tenemos responsabilidades en esto debemos luchar para que a partir del ingreso garanticemos la permanencia y el egreso con acreditación, ese debe ser el horizonte institucional. Ahora pensar que por que una persona no alcanzó esa meta, la persona no produjo los cambios que le permitan una mayor inclusión es un grave error. Refuerza sus conceptos argumentando que una cosa es lo institucional y otra lo que trasciende, lo trascendente de la escuela es lo personal, el aprendizaje además de académico, el social, el político, económico. Si una persona no transita por la escuela, jamás se producen estos aprendizajes.

Algunos reciben un título y eso no tuvo ninguna implicancia personal espectacular, pero siempre algo hay. Algunos más otros menos. Sería muy demente pensar que un estudiante que no certifico su terminalidad, no pudo terminar de aprender. Gracias a Dios en este país tenemos la posibilidad de aprender siempre, con ER, adultos, etc. Desarrolla conceptualmente no confundir educación con sistema educativo. Hay que tener en cuenta que el sistema educativo es un aparato del estado para promover aprendizajes de todo tipo, y que sirve para certificar y acreditar esos aprendizajes, ahora la educación trasciende a un sistema y un aparato. Pero la escuela certifica un mandato. A nadie se le ocurre que un pibe no vaya a la escuela y a los pibes no se les ocurre no ir a la escuela, aún los que están más tirados, cooptados por la droga, el delito; cuando hablás te das cuenta que envidian, necesitan, quisieran estar en algún momento adentro de la escuela.

Hace referencia al suceso que le llamó la atención cuando estuvo en EEUU junto a otras directoras becadas. Dice que quienes ejercían la docencia allá no podían entender como las compañeras trabajaban de noche en una escuela. Para ellos hay un tiempo para ir a la escuela, si a la edad establecida, por ejemplo 18 años, no terminaste se acabó tu aprendizaje sistémico formal para la acreditación, no está pensado ese sistema para que uno siga estudiando siempre. En nuestro país a nadie se le ocurre que un joven no vaya a la escuela, por eso el gran tema es que se le pone a la educación toda la carga de las dificultades políticas, sociales y económicas. Hay una construcción cultural en

nuestro país, un mandato, que siempre tenés que tener esa acreditación. Quien no lo tiene lo considera como una deuda, por eso los pibes de Reingreso que vienen muy castigados socialmente dicen a mi no me da, yo no sirvo para esto, y uno de los principales trabajos que hacen los docentes es mostrarles que si pueden y además que es un derecho de ellos estar ahí.

Se les hace entender que no es que no les da la cabeza, es que el sistema aun no le había dado la posibilidad de demostrar lo que ellos tienen para demostrar en su aprendizaje. Ellos pueden. Ellos quieren, pero creen que no tienen el derecho de estar ahí porque fueron expulsados del sistema. En Reingreso esto es muy fuerte, se trabajaba mucho con el vení, podés, vos estás. Piensan que la escuela no es para ellos, van a probar, a ver qué puede pasar. Piensan que eso es lo último y hay que decirles, esto no es lo último. A veces el tránsito por reingreso, les permite algunos años después, cuando la vida les da ese respiro, poder terminar de acreditar sus aprendizajes. También podemos pensar a la Escuela de Reingreso como de tránsito, porque si pensamos que no acreditó en el período puesto como indicador (4 años), estamos haciendo lo mismo que en la educación tradicional, si un pibe no termina 5° ya no sirve más y no es así. Hay acabadas muestras que algunos terminan en Escuelas de Reingreso, o CeNS, o Plan FinES⁷⁰, dispositivos que no son los tradicionales pero permiten saldar esa deuda social con la que cargan muchos jóvenes y adultos.

Rebecchi acota que lo que se aspira es que los estudiantes obtengan el título que les va a dar otras posibilidades, para eso se trabaja poniendo el esfuerzo cotidiano; pero convengamos ratifica que lo más importante es que cada día el pibe se lleve algo. Al hablar de lo que significa estar, expresa que después de estos años pudieron comprobar que quienes pensaban que no era suficiente para los pibes estar se equivocaban, estar para los pibes significa mucho. Además de la valoración que hay que trabajar, porque hay una autoestima muy baja, como fueron expulsados del sistema, piensan que si ellos permanecen en una escuela es porque la escuela no es exigente, no es de nivel como la que los expulsó. Por eso hay que machacar mucho, diciéndoles vos podés, a pesar que esta escuela sea exigente. Los pibes valoran muchísimo esta escuela y no me cabe ninguna duda.

⁷⁰ Plan de Finalización de Estudios Secundarios. Se presenta en dos modalidades. Modalidad Trayecto: Si el estudiante adeuda la secundaria completa o años enteros completos y Modalidad Deudores: Si el estudiante adeuda sólo algunas materias. El título es oficial, tiene validez nacional y es gratuito.

Peña asevera que los estudiantes se acercan pensando en una escuela que le enseñe cosas. No saben bien qué, pero que enseñe cosas, matemática, historia, geografía, etc., lo que dice el mandato social. Cuando no pueden sacar nada de esos aprendizajes para lo personal, la escuela empieza a perder sentido, no tiene que ver con la acreditación. La escuela tiene un rol social, un mandato político educativo histórico cultural en donde se deben ir a aprender saberes, entonces si esos saberes no se dan o no se aprenden para el pibe pierden sentido y muchas veces ahí es donde abandonan; a lo que le debemos sumar las problemáticas propias de la vida que los empuja al abandono, que a veces son las mismas problemáticas que los hace llegar nuevamente a la escuela.

Elena Canadel⁷¹, otra Directora Fundadora expresa que ante una misma realidad existen dos miradas totalmente diferentes y una es la de los docentes que están convencidos del espíritu de las Escuelas de Reingreso, acotando que no todos los trabajan allí lo sienten igual. Parece una necesidad imperiosa que los estudiantes ingresen, cursen y egresen con el título que certifica que son bachilleres, porque esa es la visión de la inclusión que tiene la letra fría, incluir, meter adentro para que transite y egrese con la certificación. Dice que se palpa la realidad al hablar con los chicos permanentemente como lo hacía ella.

Cuenta que hay estudiantes a los que les falta una o dos materias, los llamas veinte veces para que vengan a rendir para poder darles el título, pero ellos ya se consideran egresados. Estuvieron en la fiesta de fin de año, les dimos un papelito que dice que cursaron todas las asignaturas, y ellos sienten que egresaron de la escuela secundaria, no todos le dan la misma importancia a la certificación posterior. Afirmo estar totalmente convencida que transitar la escuela de reingreso implica inclusión, y argumenta: "... si vos tomas a cualquiera de los chicos que por algún motivo no vinieron y deben inglés y por eso no tienen el título y recordás cuando los recibiste, ves lo que hizo la escuela, como los cambio ese tránsito y eso es incluir. Si un chico a pesar de no tener el certificado que es bachiller puede expresarse bien, puede escribir, puede defender sus derechos de otra manera, está cumplida la finalidad; claro que deben tener la certificación por que como dicen siempre Néstor Rebecchi y Javier Iriarte, no se te cierran tantas puertas".

⁷¹ Elena Canadel, Investigadora de Flacso. Integrante del Consejo Académico de la Fundación VOZ para el Desarrollo de Políticas Públicas en Educación

Agrega que el título da una posibilidad de mirada hacia el futuro un poco más light, debido a que hay puertas que sin el título no se pueden abrir, pero a pesar de esto ratifica que el tránsito por la Escuela de Reingreso por sí solo genera inclusión.

Rememora como ejemplo el caso de Jhony, un estudiante cuya madre estaba convencida que su hijo debía estudiar en una escuela industrial porque era muy habilidoso con las manos: “Cursó primer año y no le gustaba, por lo que repitió. La madre lo comprendió, tenían una muy buena relación, y le dijo bueno, quizás en esta escuela no te fue bien vamos a buscar otra. Por segunda vez en otra escuela industrial no era lo que le gustaba. La mamá insistía y ante la negativa del chico intentó anotarlo en un comercial y tampoco funcionó el asunto. El pibe quería dibujar. Cuando llega a reingreso, después de haber dejado tantas veces y con sobre edad, inicia el camino. En una de las tantas charlas que solía tener en las aulas, encuentro esta motivación por el dibujo, hacía unas caricaturas espectaculares, sin haber estudiado nunca dibujo, era una cuestión natural. Entonces le propongo que piense en un primer bosquejo para la bandera de la escuela, en esa actividad existió el aporte de todos los chicos, pero el dibujo fue suyo. Compramos las telas, la pintura, fue un año de trabajo muy productivo. Es la bandera que hoy acompaña en todos los actos dentro y fuera de la escuela.

Ese chico transitó la escuela de muy buena forma, aprobaba todas las materias, educadísimo, participaba y egresó con el título. Me acuerdo que en un acto invitamos a la mamá que estaba muy feliz viendo como su hijo cursaba la escuela secundaria sin fracasar, ella tocó la guitarra y él cantó. Ahora Jhony está en el Instituto Superior Lola Mora. Lo tengo en el Facebook y veo las cosas hermosas que hace.

Cuando se enteró que me jubilaba me escribió algo precioso y me agradecía; entonces yo le respondí que la agradecida era yo, porque él era el ejemplo de que respetando en la escuela la diversidad, motivaciones y tiempos, uno puede sentirse incluido. Muchos chicos andan desorientados y cursando un secundario que los frustra por que no tiene nada que ver con sus motivaciones.

Agrega que lo significativo de esta historia es que cuando el estudiante le escribió agradeciendo la conmovió la forma, ya que permanentemente hacía referencia al acompañamiento y que había ingresado a la escuela como un fracasado y ahora se sentía parte de la sociedad. Termina afirmando que quizás un chico no pueda recibirse en el período estimado por esas cosas de la vida, porque en el transitar fue papa una o dos veces, lo echaron del trabajo, tiene changas, pinta, corta el pasto, etc. y por ahí algunas materias le quedaron sin aprobar. Pero se lo llama, se lo busca, se lo invita a

retomar los estudios respetando una vez más sus tiempos y por eso ratifica que el tránsito por las Escuelas de Reingreso es inclusión plena, sin título a veces, pero incluye.

Como se esbozó al principio de este trabajo, se estimó conveniente cerrar con la visión de quienes diariamente llevan adelante el proceso de enseñanza aprendizaje, no por una cuestión de jerarquización sino por seguir un orden. Y para conocer las significaciones dadas al concepto de inclusión educativa con su correlato de inclusión social por parte de docentes y estudiantes, en actividad o egresados; se aplicaron distintas metodologías y miradas que pudieran traducir la forma en que se corporiza la inclusión. Esto se debió a que, retomando los conceptos de la ex Directora de la Escuela de Reingreso de Liniers, referente a que cuando un pibe entra a la escuela no entra pensando en que va a quedar incluido, no piensa lo que piensa el adulto, el político, el docente con respecto a la inclusión, pero la puede palpar y ver como toma forma.

Así, Ramón Pedro Rossi Coordinador del Área Artística, entiende que la inclusión educativa en principio es favorecer que tengan la misma posibilidad de estudios las personas que están por fuera del sistema, poniendo en igualdad de condiciones a las personas que no tienen los medios suficientes para hacerlo por fuera del sistema público. Agrega que las Escuelas de Reingreso favorecen la inclusión con un formato sumamente importante, flexible, que al permitir que los alumnos puedan cursar materias por separado posibilita que haya un montón de personas que mientras cursan su secundario puedan cumplir con sus obligaciones laborales. Al requerírsele una puntualización sobre su expresión de inclusión, manifiesta que en realidad la inclusión educativa es inclusión social considerando que una forma parte de la otra y que es difícilísimo obtener la inclusión social sin la educativa.

Afirma enfáticamente que los docentes de estas escuelas, deben entender bien el formato y trabajar la manera de enseñar en el mismo, ya que si se llena con lo anterior, lo único que se hace es repetir lo que había antes, en otro horario, con menos materias, etc. Pero si no le buscamos la vuelta, es exactamente lo mismo. En nivel de contención, de espacio, de hacer un recorrido especial.

A nivel de ejemplo señala: “Hay acciones que quizás siendo iguales tienen un objetivo distinto, si yo cierro la puerta de la escuela a las 8 porque quiero que los chicos vengan a la escuela y tomen una obligación de tratar de llegar en horario y que sientan que esa presión de que deben cumplir por que va a ser mejor la escolaridad, es una cosa. Con la misma acción, cierro la puerta a las 8 y me quedo con la mitad de la escuela y en un mes me quedo sólo con los buenos, es la misma cosa pero con otros objetivos. La diferencia

está en los objetivos. Esto tiene que ver con la ideología de directivos y docentes y allí vemos la cuestión en Reingreso”.

Eva González quien coordina el taller de radio, expresa que el trabajo en equipo que favorece la obtención de contenidos, de bienes culturales para alumnos y alumnas, es un porcentaje importantísimo de la tarea de inclusión educativa que se lleva adelante en la Escuela de Reingreso. Agrega que la relación entre la inclusión educativa en reingreso y la inclusión social es absoluta, ya que en esta institución los jóvenes y adolescentes tienen un encuentro con un espacio de pertenencia, donde pueden pensar para adelante, proyectar. El hecho de que no circule la palabra “repetir” y que los chicos puedan diseñar sus trayectos y re-cursarlos genera menos frustración, menos abandono y mayor sentido de pertenencia. Acota que los estudiantes concurren con un déficit en término de algunas herramientas.

En el sentido de los procesos de aprendizajes anteriores, cree que las trayectorias interrumpidas que traen, en términos generales, genera un déficit en los instrumentos para poder aprender y reingreso genera más posibilidad de que eso se desarrolle, por que se respetan los tiempos. Apela al esfuerzo de los docentes para que sigan trabajando por que las demandas son cada vez mayores y porque es difícil sostener los equipos, que en principio eran más fuertes, funcionaban más como equipo que ahora.

Andrea Casais docente de la materia Proyecto y Directora de la Escuela de Reingreso Nº 1 DE 3, con convicciones muy firmes, afirma que lo que se hace en Reingreso es mirar al chico como una persona dándole entidad de sujeto, poniéndole todo para que vea que puede, se lo intenta empoderar. Para esta docente el valor del error es fundamental, diferenciando la situación con el sistema educativo tradicional, el que no toma el error como algo positivo, afirmando que en cambio si se logra que a partir de ese error el pibe reescriba su historia es algo que se torna efectivo.

A fin de clarificar el concepto ejemplifica: “ cuando doy lengua, si a un pibe que tiene un trabajo flojo le pongo 3 o 4, y le explico, ves esto lo hiciste mal, esto es así o así, lo subrayado está confuso, en tal lado no se entiende la idea, o ves esto, hay que buscarle la puntuación, entonces lo hago reescribir en base al error, esa es la instancia más importante en Reingreso; si logra superar los errores le levanto la nota, es más trabajo por supuesto, porque tenés que corregir varias veces, pero a nivel del aprendizaje hay un salto cualitativo importante porque no lo dejás con la primera nota”.

Puntualiza que esa es una forma de dar herramientas de superación y un horizonte posible, personalizando la educación, ya que no todos necesitan el mismo proceso de

enseñanza-aprendizaje y se fomenta que el día de mañana busque horizontes posibles en su vida, no sólo en lo laboral, que pueda elegir en su vida en general. A esta profesora le da la impresión que los chicos están cada vez más presos de un discurso social, relacionado con la publicidad, el consumo, el mercado y en realidad lo que se debe hacer es ayudarlos a descubrir que hay otro modo de ver y de pensar, plantarle la duda, por lo menos.

Esta docente cree que si se puede lograr que el estudiante dude, que se plantee que lo que le están transmitiendo es solamente para lograr que tenga un comportamiento o un consumo y cuando se comience a “despertar”, por lo menos dude de los discursos, las fuentes, quién lo está diciendo, desde dónde, es una forma importante de inclusión. Sostiene que esto es una inclusión activa, no llevando de la nariz, posibilitar que piense y elija lo que quiera, que construya su propio camino desde una visión crítica. Que se pregunte si es verdad lo que le dicen o las cosas son tan así como las dicen, o hay otras versiones, construyéndose como adulto que el día de mañana pueda elegir lo que quiere. Declara como sumamente importante ese instrumento concreto de inclusión, teniendo en cuenta que la población que concurre a esta escuela le han dicho que tiene que ser como es, acomodándose a vivir sojuzgados, mal pagos y uno no trabaja para que ese pibe sea un adulto sojuzgado el día de mañana. Se declara enemiga de la reproducción, ya que los estudiantes tienen la autoestima muy dañada no sólo del sistema anterior, también por la vida que les tocó vivir; son discriminados y segregados por la sociedad en la que vivimos.

Desde esta posición duda de quienes utilizan la palabra inclusión sin definir de qué se está hablando. Incluirlos para qué, dónde, si es incluirlos en un trabajo funcional al sistema donde ellos tengan que sobrevivir, no quiere la inclusión. Especifica que la inclusión tiene que ser desde lo que ellos elijan, que el día de mañana se sientan plenos como sujetos. Reafirma que desde ahí la tarea es más difícil, pero así se intenta ayudar a que sean personas autónomas, que puedan tener una visión crítica de lo que les toca vivir y que lo que ellos ya traían como experiencia de vida para adaptarse a las dificultades, se pueda usar como insumo para que eso que trae como experiencia y no lo ha visto, le sirva como capital para el día de mañana y se transforme en su fortaleza.

Susana Gayesky, Coordinadora del Área Sociales, afirma que el trabajo en equipo favorece la construcción de saberes a los/as estudiantes y la relación más personalizada favorece mucho la permanencia de los chicos y facilita la cursada. Según esta docente, la inclusión educativa y la social son aristas de un mismo concepto, y en esta

institución los estudiantes encuentran un espacio donde construir identidad y desarrollar un pensamiento que les facilite, proyectar su futuro.

Abona la cuestión Amalia Nosiglia, Coordinadora del Área Comunicación; quien expresa que en lo formal el formato es inclusivo y desde lo informal la relación que se establece entre el adulto y el joven adolescente que viene a estudiar favorece ampliamente la inclusión social, más allá de las materias que se dictan. Defiende a rajatabla también la idea que la inclusión educativa es una pata primordial en la inclusión social, pero si bien ratifica la idea de la terminalidad, deja muy en claro que los efectos de socialización se construyen desde el primer día, excediendo totalmente la cuestión académica.

A su turno, Diego Perrone, Coordinador del Área de Ciencias Exactas, puso de manifiesto el contexto en el que se favorece la oportunidad a los jóvenes que no la tuvieron. En los últimos 30 años y por supuesto mucho menos en la dictadura, se tenía en cuenta el contexto. Recién en estos últimos 10 o 12 años se están tomando algunas medidas que facilitan a los chicos incluirse en el sistema educativo. Y la visión de reingreso va más allá. Por su parte Ana Miranda, profesora de Historia, considera que la cursada por materias incentiva la participación de los chicos. Es impresionante como pesa el tema de que en ER no se repite el año.

Agrega que repetir el año a los chicos los aburre y frustra mucho, los hace desistir de seguir en la escuela, de seguir estudiando y sienten la segregación de ser quienes no estudian. Estos hijos de la crisis económica y social permanente de nuestro país, demuestran todos los días con acciones concretas, que sienten a esta institución como única opción para sentirse tratados como iguales.

Alicia Catena docente de Lengua y Literatura afirma que los docentes en general deberían tener una concepción ideológica inclusiva, pero su experiencia en varias escuelas le demuestra que no es así en la mayoría de los casos. Dice que la diferencia la marca Reingreso, donde no encontró a ningún compañero o compañera que no plantearan garantizar el derecho de educarse que tenemos todos los seres, favoreciendo el ingreso, permanencia y egreso absolutamente.

Catena señala que por encima que el formato Reingreso es formalmente inclusivo, desde lo informal si se quiere, la relación que se establece entre el adulto y el joven adolescente que viene a estudiar, es totalmente inclusiva. Precisa, como ejemplo, que los profesores no consideran que los alumnos que asisten a las ER arrastran algún déficit singular y por eso concurren a esta modalidad, como se señala desde algún lugar

del poder, definiendo que los pibes y pibas que concurren a esta escuela lo hacen porque son expulsados del sistema tradicional, no por déficit de ellos sino por déficit del sistema y lo que se hace es explotar el potencial que traen y no fue visto en el sistema tradicional.

La docente Coordinadora de Tutorías Patricia Pereira, considera que la estadística respecto a cantidad de egresados/as quizás es utilizada por algunos sectores positivistas como indicador del grado de cumplimiento del mandato de la escuela de reingreso relacionado a la inclusión educativa, pero la realidad cotidiana hace ver esa inclusión encarnada en otros aspectos más concretos. Agrega que los primeros años fueron muy difíciles y hasta hoy sigue siendo difícil, porque a pesar de todas las cosas que estipula la ley siguen faltando algunas cosas importantes, como ser el gabinete psicopedagógico para estudiantes con características muy específicas, sumando la afirmación que los docentes ponen el cuerpo pero falta eso de lo que no pueden hacerse cargo.

Rememora que poco tiempo antes de la entrevista que estaba realizando charlaba con una de las promotoras de esta ley, del grupo en que militaban para hallar una solución al problema de esta población, la idea era encontrar un espacio en el sistema educativo para aquellos chicos que habían quedado fuera del sistema y en ese sentido estimábamos haber cumplido. Pero después de diez años se deberían revisar un poco cuáles eran los objetivos y la forma de evaluarlos; porque se han conseguido resultados concretos de inclusión social por encima de las materias de la currícula o el título y esos resultados tienen que ver con el formato y el respeto a las individualidades.

En las escuelas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desarrollan en forma obligatoria tres o cuatro veces al año jornadas destinadas a ser un Espacio para la Mejora Institucional (EMI), concebidas con la finalidad de planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. En estas jornadas se desarrollan debates teóricos de los que participan los cuerpos directivos y docentes de cada institución, siendo en definitiva una caja de resonancia de abundantes ejemplos relacionados a aspectos metodológicos y experiencias docentes relacionadas con los estudiantes.

Allí han surgido infinidad de anécdotas relativas a situaciones palpables de inclusión durante el recorrido escolar. Algunas resultaron muy afines a cómo se corporizó la inclusión durante el tránsito por el proceso de la Escuela de Reingreso, mucho antes de alcanzar la certificación de saberes tras el cuarto año y aprovechando ese marco

institucional, se registró la opinión del 70 % de la Planta Docente de la Escuela. Quienes participaron en una de las reuniones concluyeron que los estudiantes adquieren, a partir del tránsito por la escuela, una interacción social que no traían y armaron nuevos vínculos a partir de actitudes y conocimientos que aprehendieron en la institución, por encima de las cuestiones académicas. Este grupo, visualizó que los estudiantes rápidamente construyen aptitudes que les permite comunicarse mejor, entender cosas y ser entendidos en los planteos. Pudieron palpar también que, a partir de ese recorrido por la escuela fueron capaces de solucionar pacíficamente conflictos que antes solucionaban con violencia, a partir de no sentirse desplazados o segregados por no entender en un momento determinado alguna cuestión y sentir que son respetados sus tiempos.

Este último ítem fue muy remarcado por los docentes, quienes expresaron que los chicos manifestaban sentirse respetados al tener en cuenta sus tiempos y no como en la escuela tradicional, que si no demostraban que habían aprendido algo en algún trimestre sentían que quedaban fuera de carrera.

En otra reunión, los/os profesores/as verificaron que quienes se encontraban cursando el tercer nivel, comenzaron a analizar y comprender la información emanada de los diversos medios de comunicación. Resaltaron que los asombraba como, en relativamente poco tiempo, asimilaban la cuestión de la lectura crítica, analizando quién transmite la información, por qué y la orientación de los medios.

Esto provocó que los que en el primer nivel se mostraban totalmente indiferentes ahora comenzaran a ejercer una ciudadanía responsable, a partir de entender las cuestiones generales. Señalan que muchos ahora se animan a discutir con el docente diversos temas, habiendo desarrollado un aprendizaje autónomo, leyendo diarios, revistas e Internet, más allá de lo que se plantea en la escuela.

También destacaron que algunos estudiantes desarrollaron una sensibilidad estética y habilidades manuales que seguramente ya tenían, pero era necesario un espacio que fomentara su autoestima y en el que sintieran respetadas sus iniciativas y esto es lo que sucedió en los talleres optativos.

Así mismo remarcaron que los talleres en los que más avances se pueden verificar son los de Educación Para la Salud y Actividad Física. La muy amplia participación en otros dos talleres permite ver algunos resultados en forma rápida.

A partir del Taller de Radio son muy palpables los avances en la forma de expresarse e inclusive algunos ya trabajan en la FM 100.9 La Milagrosa una radio comunitaria que

lleva en el aire cerca de una década transmitiendo para el barrio Ciudad Oculta y alrededores. Además varias chicas y chicos han iniciado emprendimientos para su subsistencia luego de su participación en el Taller de Marroquinería.

En este marco los docentes afirmaron que esta propuesta educativa se presenta como una alternativa real para intentar concluir eso que para los estudiantes y varios de sus familiares se vive como una frustración o asignatura pendiente, una parte incompleta de sus vidas; pero además durante la recorrida de primer a cuarto nivel se transformó en una experiencia que imprime sentido a sus experiencias. Una preceptora muy comprometida e igualmente de vergonzosa pidió que su nombre no apareciera y pusiera Rosaura, así que cuando Rosaura lea esto sabrá a quién me refiero.

Pero en realidad le dije que sería una gran injusticia que Leticia Karavaitis quedara en el anonimato y asintió. Ella afirma que las experiencias del campamento son muy buenas para generar pertenencia y favorecer la inclusión (ya te descubrieron Rosaura), ayuda a sostener la cursada y genera la construcción de muchas aptitudes. Cuenta que allí juegan, bajan las defensas las alertas de estar siempre pensando que tienen que defenderse de algo, hace que se relajen, puedan ser ellos y eso se traslada a la actividad dentro del aula. Da el ejemplo de Kevin, un joven que venía a cualquier hora, no hablaba con nadie, puteaba, renegaba con todo el mundo, de hecho algunos preceptores le tenían cierto respeto y distancia, tenías miedo que te rompiera el auto, etc., ahora para ella es un osito de peluche, se le cayó la coraza, viene temprano, hace chistes, sus mismos compañeros/as le dicen como se nota el cambio.

Leticia agrega que esto le generó una inclusión en la sociedad que no tenía, al sentirse bien, haber encontrado un lugar donde se da cuenta que es alguien, le repercutió en todos los ámbitos. Recuerda que en el campamento se trabaja el tema del camino, el destino, las elecciones, mediante un juego y jugaban con una llave que abre puertas, esa llave simbolizaba las herramientas que cada uno tiene para abrir y cerrar puertas, y tener un espacio para pensarse de esa manera, aunque algo recortado en su historia, les genera un cambio que a la larga, no a todos de la misma manera, pero tiene un alto impacto a nivel de relación con la vida y la sociedad.

Para esta docente esa llave la encuentran en la escuela y ellos son los responsables de cómo utilizarla. Afirma que el campamento no es una actividad solamente recreativa, lástima que las autoridades no lo entienden. Dice que este año recortaron el presupuesto porque lo consideran un gasto, no comprenden que es una actividad que refuerza las cuestiones que se trabajan todos los días en el colegio y robustece la sensación de

pertenencia, los vínculos y eso fortalece la inclusión porque se sienten respetados. Acota “igual manguemos en varios lugares y nos fuimos de campamento dos días”.

Marisol Piñeiro es preceptora desde el 2009 y expresa que puede contar infinidad de casos de pibes que estaban afuera de todo sistema no sólo el escolar y el tránsito por esta escuela les permitió construir herramientas para incluirse socialmente. Por ejemplo Ernesto, hace unos años, que vino con sobre edad, muy golpeado por las otras escuelas, problemas de relación con la familia, el barrio, sin amigos, con un problema psiquiátrico que le generaba no poder sentirse parte de ningún espacio. Y ahora está terminando cuarto, su familia lo acompaña en los actos, nos cuenta sus anécdotas con amigos del barrio y pudo sostener la disciplina de un trabajo.

En otro sistema lo hubieran expulsado por mala conducta, nosotros le hablamos horas enteras, le aconsejamos ver a un profesional, lo escuchamos mucho, que se yo, lo que hacemos con todos/as. Otro caso es el de Ismael que también está por egresar. Entró con casi 20 años y yo pensé, si lo mando a los formatos de adultos lo condeno al ostracismo, no lo va a sostener. Necesitaba mucho de un soporte físico, de alguien que lo escuchara y le estuviera detrás conteniéndolo cada vez que se brotaba. Recuerda que una vez lo tuvo que correr por toda la escuela para meterlo en un aula y calmarlo, agregando que en general quienes no conocen esto de adentro no entienden.

Quienes recién se acercan se asombran del formato, el enfoque de las materias y fundamentalmente se asombran de la forma de ser del equipo docente y especialmente las preceptoras, el trato casi familiar; organizamos reuniones con los pibes en forma individual, si es necesario se les explica un tema veinte veces, los hacemos partícipes de la historia de la escuela y con esas cosas se sienten contenidos.

Expone que en el segundo nivel en el que está trabajando este año, hay varios casos de chicos que no saben cómo seguir su vida, ya que tienen padres y madres con problemas serios de adicción y ellos son sostenes de la familia, pero no sólo sostén económico, sino moral y social.

Dice Marisol que te cuentan que no pudieron venir por que encontraron al padre o la madre en el piso dados vuelta y los hermanitos llorando o en la vereda; entonces imaginate que ese pibe acá viene solo, sin respaldo de un adulto y si no lo apuntalas Dios sabrá dónde termina. No hay familias atrás, los tratamos de guiar, cómo actuar, damos opiniones y tratamos que acá adentro vuelva a ser un adolescente, que se despeje, disfrute el estar y el aprender a pesar de todo. Más allá de que se reciba o tenga el título, tratamos que pase lo mejor posible esta etapa. Y si no tienen el título no pasa nada,

porque pudo superar ese sentimiento de estar afuera del mundo y que entienda que no es su culpa.

Por supuesto que trabajamos para que tenga el título y le insistimos permanentemente, ya que por mandato social ese papel les abre otras puertas, tanto en lo laboral como para seguir estudiando en niveles superiores. Hemos destrabado situaciones familiares, sociales, adicciones, relaciones enfermizas con sus parejas, casos de delincuencia antes de que lleguen al título y eso les permitió volver de otra manera a la sociedad de la que estaban afuera y eso excede a los contenidos de las asignaturas. Algunos a partir de su tránsito por la escuela consiguen trabajo y deciden abandonar por los horarios y a los varios años vuelven para terminar. Igual les digo que no deben estar mucho tiempo en el mismo nivel, hay un límite, sino la escuela se convierte en un club, vienen a charlar en el patio y eso no es bueno.

Cuando pasa eso no los estamos ayudando, porque en esa comodidad y confort de sentirse contenido, cenar, charlar, etc. pero no construir conocimientos no estamos cumpliendo con la función primordial de la escuela y ahí los/as tenemos que apretar un poco más con las materias. Tienen que entender que acá se viene a aprender y no a pasarla bien solamente.

Gastón Yadevito, Jefe de Preceptores está en la escuela desde 2008 y cree que la inclusión que se hace en esta institución excede la educativa con un correlato fuertísimo en lo social, aclarando que obviamente usando la educación como herramienta. Opina que al principio todos/as vienen a buscar un título que supuestamente les abra puertas, pero traen una pesada mochila a partir de sus experiencias negativas en el sistema. Está convencido que los chicos enseguida encuentran una solución a sus problemáticas, y más que el título encuentran un lugar donde estar y sentirse respetados.

Reafirmando que el trabajo en esta escuela es para la inclusión social construida a través de la educación, afirma que el tránsito por reingreso les facilita la conexión con otra gente de su ámbito y fuera de él. Acota que los chicos se sienten excluidos en donde están, quieren salir de ese lugar y además de generar el encuentro con otros, en muchos casos se generan reencuentros con sus familias; explicando que inclusive algunas veces se citan a los adultos fomentándose reuniones en el ámbito escolar, como lugar neutral para sus conflictos y eso favorece la reconciliación.

Narra además que los estudiantes cenan en la escuela y muchos se llevan la cena para su familia, que de otra forma no comerían, pero no resaltando el asistencialismo sino

rescatando ese instrumento como gancho para construir el pilar principal de la inclusión que es la educación. Detalla que hay estudiantes que se inscriben y cuando van al aula parece que se olvidaron de leer y escribir por falta de práctica, y como para la educación es importantísimo la comprensión de texto sobre eso se trabaja mucho y desde allí dar herramientas para una mejor comunicación, que puedan conversar o discutir sin agredir ni ser agredidos; porque vienen de un lugar donde el maltrato es moneda corriente.

En Gastón aflora un ejemplo del trabajo de inclusión y cuenta: “yo coordino el taller de educación física, que es extracurricular y no lo hacemos por nivel, se juntan todos. Trabajamos con el fútbol porque es de interés para ellos y es un ámbito muy difícil para evitar las peleas; de por sí es un deporte de fricción y además vienen acostumbrados a solucionar todo a las piñas. Sin embargo se tejen acuerdos para que eso no suceda y quienes más colaboran son los de tercer y cuarto nivel, que ya tienen construidos los códigos.

Al principio los nuevos generan dificultad para adaptarse pero entran por la variante cuando ven a los más grandes. Así van entendiendo y construyen acuerdos o códigos y ese ejercicio les va a servir en todos los ámbitos de la vida. Recuerda también el caso de un estudiante llamado Manuel, quien ingresó en primero y era muy tímido, por su carácter estaba afuera de todo, un auténtico ejemplo de exclusión, inclusive al principio en la escuela. Un día lo llevaron a Ciudad Oculta, porque lo habían citado dos chicas y de repente desaparecieron todos y lo dejaron solo en el medio de Oculta, imagínate su desazón.

No lo dejamos abandonar, lo acompañamos hablando mucho y terminó siendo querido por todo el colegio, parece una película pero es real. Ya egresó, está cursando el CBC, de vez en cuando nos viene a visitar, a tomar unos mates y sigue participando en el Proyecto Memoria en los viajes a Chapadmalal. Evoca además otros dos casos: “Sergio tenía una vida difícil, bastante más complicada que otros y siempre me decía que acá adentro se sentía tranquilo y seguro, porque lo tratábamos como una persona, no como en otras escuelas que lo discriminaban y después lo echaban. Al principio ni siquiera sostenía estar en las clases, se quedaba deambulando por el patio y así se fue adaptando. En una escuela tradicional eso no lo hubiera podido hacer. Estuvo varios años y no se recibió, pero consiguió trabajo, se socializó y bueno, de esos casos tenemos muchos. Otro era Joaquín, venía y me decía que se quería ir de la casa, no bancaba a la familia, pero no por la casa solamente sino por el barrio, la Oculta.

Me contaba que salía a la puerta y se encontraba con sus amigos de siempre drogados y él no quería estar ahí, por eso venía al colegio, para no estar dentro de ese lugar. Le insistí mucho para que se recibiera y lamentablemente no obtuvo el título, por que consiguió trabajo y no le dan los horarios para nada. Hace unos días hablamos, va a ser papá en Diciembre, está viviendo con los padres, en el barrio y me dice que con lo que aprendió acá tiene otra visión de las cosas. Dice que el barrio es su lugar porque es el lugar de sus padres y en esta escuela aprendió a enfrentar los problemas.

Javier Dujaut comparte la experiencia en Reingreso desde la creación del formato, al principio como preceptor y actualmente como director, planteando que la visión sobre la inclusión es un tema de arduo tratamiento en esta etapa de recambio de docentes. Lamenta que se estén jubilando los fundadores y a los/as que ingresan es un poco difícil hacerles comprender la mecánica. A quienes vienen del formato tradicional les cuesta cruzar una barrera con estos pibes, creen que la única manera de avanzar es alcanzando los objetivos curriculares en tiempo y forma de acuerdo al currículum oficial, y en esta escuela de inclusión ahí está la diferencia, respetamos los tiempos de los estudiantes, esa es la mirada de los docentes de reingreso, habiéndole propuesto al Asesor Pedagógico de la escuela implementar una especie de capacitación para los/as profesores/as nuevos/as, para que se metan bien en lo que es el formato y cómo trabajar sin dejar de lado la formación académica.

Dujaut relata que esta escuela recibe varios/as chicas/os remitidos por la justicia y vienen porque es un requisito de la justicia, vienen obligados y su contención al principio es muy difícil. Un montón vinieron en esa situación y después se enganchan y terminan consiguiendo trabajo, volviendo a las familias, cuando la tienen, y en varios casos han terminado o están terminando el secundario, excediendo la orden judicial. Da como ejemplo de construcción de identidad y mejoramiento de la autoestima que permite la inclusión social, el de los chicos que vienen de Fuerte Apache y Ciudad Oculta.

Cuando se les pregunta dicen que se domicilian en Ciudadela o Mataderos, escondiendo el barrio, porque sienten que así evitan ser discriminados y segregados por el resto de la sociedad. En esta escuela se dan cuenta que no son los últimos de la tierra, encuentran problemas y situaciones similares a las de ellos, y al tiempo de estar cursando cuando le preguntás de dónde son te contestan Ciudad Oculta o Fuerte Apache. Por supuesto que no es todo color de rosa, al principio hay también discriminación entre ellos/as, porque vienen muchos integrantes de las comunidades Bolivianas y Paraguayas de la zona, pero

hablando y convenciendo, sin reprimir (que es lo que a veces se hace en la escuela tradicional) se va avanzando hacia una integración que les permite, por ejemplo, ir a bailar juntos. Otro caso son los chicos que vienen del hogar La Casona, a partir de que están en la escuela, en muchos comercios los toman para trabajar, esto les abrió las puertas, en supermercados, droguerías, etc.

El Asesor Pedagógico, Fabián Caputo, interviene en la conversación para contar casos paradigmáticos que ha vivido como ejemplos de inclusión y rememora: “Un miércoles viene una mamá desesperada. Resulta que la trabajadora social del complejo Piedrabuena se acordó de esta escuela, me conocía y le dio una carta a la señora para que se acerque a la escuela. ¿Cuál era el tema? El chico tenía 20 años y estaba bajo recuperación de adicciones, por efectos de la propia enfermedad y el tratamiento no pudo sostener la escolaridad en las escuelas tradicionales.

Ninguna escuela con el formato tradicional lo quería inscribir para este año por la sobre edad y el trasfondo más grave, era que al cumplir 21 dejaba de tener obra social y se le cortaba el tratamiento. Nadie se había dado cuenta que esa exclusión no era sólo educativa; empezó acá y está cursando sin problemas severos. Esta escuela le permitió seguir estudiando y con la continuidad necesaria para la atención médica. Otro caso, viene la trabajadora social, dice que llegó de casualidad y necesita que una chica viniera acá, estaba afligida porque había recorrido diez escuelas entre Capital y Provincia y en todas rechazaron la inscripción. La chica había cursado hasta Septiembre, abandonó por problemas de salud y tenía un boletín con buenas notas. La habían rebotado de todos lados por que no tenía un familiar responsable, vivía en un hogar transitorio y no tenía documentos.

Fabián agrega: Nosotros la inscribimos y comenzó a estudiar, le facilitamos la gestión para que consiguiera mientras tanto el DNI y mientras tanto siguió y está andando muy bien. El sistema tradicional la excluyó por formalidades o discriminación. Hay otra piba que volvió el año pasado, había cursado hace unos años hasta cuarto, no aprobó tres materias y como consiguió trabajo, le pareció que ya estaba el ciclo cumplido. Con el tiempo le picó el bichito de ser maestra jardinera, volvió obtuvo el título y ahora está en el profesorado. Este es el único formato que te permite esto, en lo tradicional hubiera quedado fuera de carrera”.

En las vivencias de los docentes sobresale la cuestión de los vínculos estrechos y personales construidos con los/as estudiantes como un aspecto muy especial y particular de esta institución, lo que les permite desarrollar lazos de confianza. Esto lo habilitan

algunos espacios de trabajo que posibilitan el encuentro con los/as chicos/as generando formas de interactuar distanciadas de las propias actividades áulicas, como ser, las tutorías, las clases de apoyo y los talleres. En esta performance tienen una presencia destacada los/as preceptores/as, quienes especialmente los primeros días reciben y orientan a los/as estudiantes. Además se nota que más allá de estar delimitados los roles de cada uno, hay cierta flexibilidad que permite asumir a preceptores y docentes algunas funciones que podrían considerarse propias de una tutoría.

En la actualidad es común escuchar opiniones negativas acerca de los jóvenes, con mirada amplificadas por los medios de comunicación masiva que los han tomado como blanco, emergiendo visiones nostálgicas que marcan diferencias entre los chicos “de antes”, “los de su época”, y los que concurren a estudiar en la actualidad.

Los “de antes” eran respetuosos y estudiosos; los “de hoy” son apáticos, desinteresados y peligrosos. También en algunos ámbitos escolares aparece con fuerza la representación del joven mostrando un desinterés absoluto por lo que se le ofrece y persisten algunos clichés propios de un supuesto sentido común que reproducen algunos/as docentes al referirse a los/as pibes/as, como que a estos/as no les importa nada, que son poco estudiosos/as, irresponsables, vagos/as, violentos/as, etc. Frente a esto, las expresiones de todos/as los/as entrevistados/as hacen visibles posiciones y definiciones totalmente diferentes, rompiendo con las concepciones detalladas.

Para docentes y directivos los jóvenes no son culpables ni por el lugar social en el que se encuentran, ni por sus trayectorias escolares intermitentes, marcando las falencias de la sociedad y del sistema educativo de nivel secundario para garantizar la inclusión educativa y social de estos/as jóvenes y adolescentes, expulsados/as de ambos ámbitos. No señalan la experiencia de estos/as chicos/as como fracaso y mucho menos a ellos/as como responsables, sino que son emergentes de un sistema injusto.

Más allá de las responsabilidades y obligaciones de los chicos al interior de la escuela, ponen el acento en las obligaciones que tienen los adultos y en particular el estado, en hacer posible la inclusión educativa y social de estos jóvenes. Esto denota un gran compromiso con las actividades que se desempeñan, pareciendo casi una militancia social en pos de la defensa del formato reingreso.

No ven sólo a un alumno dedicado a sus estudios secundarios para alcanzar el título, ven a adolescentes y jóvenes provenientes de diversos niveles económicos, aunque mayoritariamente de los de menos ingresos, cuyas condiciones de vida son precarias

por variados motivos, y que inclusive tienen otras responsabilidades más allá de las escolares.

La mirada no estigmatizante unida a la que tienen de los jóvenes respecto a sus capacidades y potencial para desarrollarlas, apoyan una especial sensibilidad hacia la escucha y el diálogo, a mostrarse disponibles, y manejarse con respeto. Evidentemente no existe el rechazo a la diferencia de códigos y conductas, sino que se pone el acento en la comprensión de una construcción cultural diferente

El encuentro con los/as estudiantes activos/as y egresados/as fue determinante para dar forma al análisis cualitativo respecto a la inclusión educativa y social. En la primera entrevista con un ex alumno ante la pregunta ¿Por qué viniste a esta escuela? la respuesta fue bastante obvia: “Vine a terminar el secundario porque lo necesitaba para tener el título para poder entrar al laburo”. Pero inmediatamente hubo una acotación que incidió definitivamente en el desarrollo de la investigación: “pero no me hizo falta recibirme, con las cosas que aprendí en los primeros dos años me presenté en los dos lugares donde me habían rebotado antes y pude entrar a trabajar”; entonces la repregunta inmediata más por reacción que por razonamiento previo fue cómo había sucedido eso. La explicación abundante en ejemplos, fue que pudo leer comprensivamente notificaciones, cartas e informes y realizar operaciones matemáticas, muchas con ayuda de la calculadora, que antes le estaban vedadas por no saber cómo hacerlas y no conocer el manejo de ese instrumento.

Esa conversación motivó a recoger testimonios de estudiantes cursantes, previo a retomar la opinión de egresados/as. En charlas en las que se abordaban temas diversos se mechó la pregunta ¿Por qué viniste a este colegio?, considerándose necesario en algunos casos repreguntar ¿Pasó lo que pensabas o fue como pensabas?

Por ejemplo Claudia estudiante de 2º nivel, en una conversación individual durante la cena, manifestó que pensaba no volver a estudiar y esta escuela le devolvió la esperanza, expresando *“Y profe, viste que yo tengo la nena. Del cole del barrio me sacaron por que como quede embarazada no podía ir, porque me la pasaba vomitando y me sentía mal. Mariela de segundo me dijo que acá estaban copados y no te echaban si la traía. Porque mi abuela esta grande y no me la podía tener. Y acá me tenés. Acá está re bueno. Con la pibita en la guardería del fondo estoy re tranqui acá en el aula y puedo estudiar. Pensé que no iba a estudiar más”*.

Pedro del 1º nivel, expresa la incredulidad de su familia respecto a que aprobó todas las materias del nivel y durante la cena en una conversación individual, expresó su sentir respecto a ser alguien, de la siguiente forma: *“La primaria ya venía dura al final, pero lo peor fue cuando empecé la secundaria, porque en la primaria, los líos que hacía me los bancaban. Pero en la secundaria ya empezó el desastre, porque la secundaria es una porquería, repetí dos veces primero y largué. Pero sin secundaria no sos nadie. Acá ando bien y ya me siento alguien, pasé al segundo año en todas las materias. Mis*

viejos no lo pueden creer”. Alexander del 2º nivel, charlando en una hora libre hizo referencia a la diferencia con la escuela tradicional respecto a la contención y cómo le sirve este colegio para su inclusión laboral, manifestando: *“En los otros colegios no te contienen, no te ayudan, y te aprietan todos los días. Pero mi primo terminó acá y me recomendó venir. La verdad que pensé que iba a trabajar toda la vida en el lavadero, pero como ahora leo y hablo mejor pude pedir trabajo en otro lado. Ahora estoy mejor en la administración de edificios haciendo medio de todo, igual me mandan a hacer mandados. Pero me prometieron que si mejoro me pasan fijo a la oficina y la forma de mejorar es venir al cole todos los días, eso se nota mucho”*.

En una ronda que se armó en un recreo, estudiantes de 1º nivel exteriorizaron su sentir respecto a estar en esta escuela de la siguiente forma:

Estefanía: - Yo dije en mi casa de volver a empezar la escuela porque, no sé, sentí que se me estaba empezando a atrofiar la cabeza, lo que pasa que no podía aguantar en el cole, pero necesitaba volver a pensar en algo. Me volvía loca sin hacer nada y acá me siento bien, me volví a sentir una persona

Emanuel: - A mí me pasó parecido, porque pensé ¿qué hago haciendo huevo todo el día en el barrio?, no iba a conseguir laburo sin el secundario y me pregunté ¿Qué estoy haciendo?, ¿cómo voy a vivir, siempre así?

Maximiliano: - Si loco, si no estudiás no sos nada, sos menos que los que van a estudiar. Ahora, aunque me joden algunas materias, me siento alguien.

Acordado con la Tutora, en una actividad en la hora de Tutoría de 2º nivel se utilizó como disparadora la pregunta respecto a cómo llegaron a esta escuela y las consecuencias inmediatas desde su visión; en ese contexto Ludmila reveló que tuvo inconvenientes en otra escuela por su embarazo: *“Es un bardo querer estudiar y que no te dejen por cosas personales. Después de dejar la secundaria por mi embarazo, quería retomar los estudios, pero por la edad no me aceptaban, después de dos años mendigando para entrar a los colegios encontré este y me inscribí. Por ahora la llevo bien y me siento parte de la sociedad otra vez”*. Melany le dijo: *“Tenés razón Lu, yo empecé el año pasado porque repetí en primero y largué. Mis viejos me querían matar por que además me puse de novia con Nacho, pero él venía acá y me dijo que acá se podía estudiar tranquilo, entonces vine. La verdad que esto es bárbaro, como andaba en el otro colegio no iba a tener nunca el secundario, pero acá ya estoy en segundo y encima quede embarazada. Capaz que por eso no me mataron mis viejos. Lo mejor es que no tuve que abandonar, como mi amiga Ornella, que por estar con la panza la*

echaron del colegio. Yo vengo con la nena, como vos, y puedo seguir. Así es una masa". Brian acotó: "Nunca había podido adaptarme a la escuela secundaria. Repetí segundo año y pensé que nunca iba a terminar, pero acá es otra cosa. Si no entendés algo, se sientan al lado y te explican hasta que no te quedan dudas, el problema no es la nota como en los otros lados. Quieren que aprendas y así te sentís respetado, que sos alguien" y Nahuel acotó: "Si, son medio rompe con eso de que hasta que no sepas no te vas. Pero es bueno porque aprendés. El profe de Lengua no te suelta hasta que no sabés. Te sigue en las horas libres, en las de apoyo, en el recreo, es un rompe; pero ahora puedo leer el diario y razonar las noticias. Antes nada más leía el deportivo y miraba las fotos".

Una de esas tardes en las que coinciden en la previa algunos docentes con los chicos esperando que salgan los del turno anterior para ingresar, se le preguntó a Gabriel de 4º nivel, cuál había sido su experiencia en la escuela, teniendo en cuenta que ya faltaba poco para egresar y reveló: *"Cuando repetí varias veces en el secundario me mandaron a trabajar al campo con mi abuelo. Era muy duro. Un día en una reunión familiar me enteré que había un colegio como este y vine a preguntar y me inscribí. Vine con pocas ganas porque pensaba que me iba a pasar lo mismo que en los otros, no tenía mucho entusiasmo, pero no quería seguir en el campo. Cuando volví a la ciudad empecé de nuevo y tenía trabajos que me explotaban y maltrataban. Pero cuando dije que estaba en la escuela ya cambiaron el trato. Ahora que aprendí en la escuela cosas para defenderme no me dejo apurar. Aunque no tengo el título ya aprendí que tengo derechos, puedo informarme, me puedo comunicar y eso me ayudó a conseguir un trabajo mejor. Vos sabés que hasta me cambió la onda con la familia, porque como puedo hablar de todo no parezco un burro al costado. Mi idea ahora es ir a la facultad, porque eso es lo que hace falta para construir una familia y yo quiero eso. Pero antes, con lo que gane voy a recorrer el mundo, España, París, Londres, estaría bueno".* Marisa también de 4º nivel, contó que llegó a la escuela por recomendaciones de una amiga de su mamá, quien estaba muy angustiada por su abandono del secundario y le prometió que lo terminaría para darle una alegría a ella, pero no estaba convencida. Con crudeza opinó: *"...Ahora me doy cuenta que equivocada vivía, bah vivía es una forma de decir, vegetaba. Ahora que en la escuela aprendí a relacionarme con la gente, a conversar, sabiendo mis derechos y obligaciones, a leer un libro o el diario pero haciendo algo constructivo y no como antes que estaba en la esquina todo el día. Ahora soy gente".*

Más adelante en una charla generada en un recreo por la pregunta ¿por qué vinieron a este colegio? se dio el siguiente desarrollo:

Pablo: - Yo le dije a mi vieja de volver a empezar la escuela porque, sentí que se me estaba empezando a terminar la vida, pero quería algo diferente, no podía en esas escuelas de antes, pero necesitaba volver a pensar en algo.

Armando: - A todos nos pasó parecido, porque de repente te das cuenta de la realidad alrededor nuestro, miras a los muchachos más grandes del barrio tirados en la calle y te da por pensar si uno va a terminar así.

Pedro: - Claro, si no venís a la escuela te tratan con desprecio y te hacen sentir menos que los demás pibes. Cuando estuve adentro y volvía al barrio me sentía valorado, me sentía alguien. Lo que pasa que en este colegio se puede, no te aprietan con el tema del horario y si no entendés te explican treinta veces.

Ernesto: - Acá los profesores te preguntan que opinás de las cosas, si entendiste de la forma que te explican las cosas. Si decís que no, buscan otra forma de explicar para que todos lleguen a entenderlo, eso está bueno. En el otro colegio no podía ni abrir la boca.

Armando: - Y si no la pescaste en la hora de clase, te dan esas clases de apoyo que ayudan un montón. A mí me salvaron en matemática. O por ejemplo en Inglés, yo no daba pié con bola, me aburría y hacía bardo en el otro cole. Acá es divertido, explican tranqui, hacen juegos, escuchamos canciones, vemos películas; no te digo que se hablar en inglés pero algo pesco, antes ni yes.

Pedro: - Cierto. El otro día jugamos a dígalo con mímica en inglés. Uno leía y otro hacía las señas. Eso nunca lo vi y eso que anduve por varios colegios; pero te daban fotocopias, copiar del pizarrón, escribir, un plumazo. En esta escuela siento que me tienen en cuenta, hacen lo que se necesite para que aprendamos algo.

Ya en un nivel de saturación por que comenzaban a repetirse las argumentaciones de quienes cursan, se orientó nuevamente la investigación al mundo de los egresados. En este contexto es para destacar el discurso dado en el acto de egreso de la promoción 2015 por Hernán, quien expreso su parecer sin haber escrito previamente el mismo y dio conformidad ara ser grabado.

“Buenas noches a todos y todas. Autoridades de la escuela, docentes y compañeros y compañeras. Muchos de los chicos que nos están viendo en este momento pensarán que esto es algo muy lejano, pero les digo que no es así. A muchos les va a aburrir mi historia, pero a los más chicos no creo, aunque acá no hay tan chicos. Yo me cruzaba con Enrique todas las tardes en el tren. Veníamos para Liniers; él para el colegio y yo

vendiendo saumerios (como todo el día, ida y vuelta). Mi vieja me decía siempre que estudiara, pero como estamos los dos solos en la vida hay que parar la olla y lo de ella trabajando por hora no alcanza. Fui una vez al colegio, cuando tenía 12 años, pero me dejaron libre por faltas. Tenía que entrar a las 8 y me quedaba dormido, después no pude ir más; a la tarde a la hora del colegio es cuando mejor se vende, porque la gente vuelve del trabajo, y los colegios nocturnos terminan muy tarde, a eso de las 11 de la noche y llegaría a casa a cualquier hora. Este está más piola, te vas a las 10, cenado, y 11:30 ya estoy en casa. Yo le decía a Quique que era muy grande ya para empezar de nuevo y siempre le ponía un pretexto, me daba vergüenza venir a un colegio con casi 18 años y empezar en primero. Tenía la idea que iban ser todos chiquitos como cuando iba yo al colegio. Pero un día lo acompañe hasta acá. Y todos conocieron a “saumerio”. ¿Se acuerdan profes? Parecía que tenía hormigas en la cola, no podía estar sentado tranquilo, claro si hacía un montón de años que me la pasaba caminando en los vagones y me sentaba solamente un ratito para comer algo. Pero ustedes me bancaron y llegué hasta este lugar... y hablando en público. Estoy triste y contento. Triste porque sé que a muchos no los voy a ver durante mucho tiempo, quizás nos juntamos dentro de unos años como en las películas. Voy a extrañar a varios profes (no a todos ni todas). Nuestra preceptora Sol, que fue como una mamita en el cole... te quiero Sol. El “dire” también estuvo piola y ni hablar Rodolfo el portero, bah encargado se dice, encargado de corrernos en la puerta cuando nos queríamos ir antes. Y estoy contento porque hoy vino mi viejita a ver mi cambio. La que me ayudó acompañándome en el vagón para que estudiara cuando no había gente. Me tomaba la lección, más exigente que los profes... y aprendiste vos también vieja algunas cosas que no sabías. Y saben chicos y chicas; estoy contento porque hace dos meses cambié de trabajo y hoy voy a cambiar de nombre. Todo gracias a este colegio. Conseguí trabajo en una inmobiliaria, como les dije que terminé el secundario me tomaron, por que ahora se manejar la compu y puedo leer los diarios (te acordás que lucha profe, no entendía nada). Y además hoy cambio de nombre... a partir de hoy no soy más “saumerio”, soy el señor Hernán, que se inscribió para el CBC para ser abogado, porque acá me enseñaron a defenderme y lo pienso hacer desde ese lugar y defender a todos los que tienen problemas como nosotros. No aflojen chicos, es duro como todo, pero acá te ayudan, no te echan... te dan la cena, te explican treinta veces... y al final cambias de vida. Se los digo por experiencia”.

Algo menos emotiva pero sustancial, fue la conversación mantenida con Emmanuel, egresado en 2014, que de vez en cuando pasa por la escuela a tomar unos mates, costumbre muy extendida entre los egresados, en la que se dio la siguiente charla:

Daniel: - ¿Por qué viniste a esta escuela en vez de la de la mañana?

Emmanuel:- Yo vine para hacer el secundario. En las otras no me permitían entrar, porque casi tenía 17 años y en la nocturna me decían que era demasiado chico. En los otros colegios me fue muy mal. Tenía problemas en las materias más difíciles (matemática y lengua) y mis padres no podían pagarme la profesora particular. Como andaba mal en lengua no podía estudiar las otras materias, no entendía, no sabía resumir, y eso que leía horas y horas, pero nada. En esta escuela me di cuenta de lo importante que es lengua y no lo digo por que seas vos el profesor de los primeros años. Vos viste que soy de poco carácter y acá hice un montón de amigos que antes no tenía. Al final hasta terminé amigo de los profesores, date cuenta que paso de vez en cuando a tomar unos mates. No creo que en muchos colegios pase esto.

Daniel: - ¿Ya Conseguiste trabajo?

Emmanuel:- Si claro. En cuanto cursé el primer año ya pude conseguir trabajo diciendo que estaba en la escuela. Enseguida que terminé conseguí otro trabajo, pero ahora no tengo. Me echaron por que el contador donde estaba me dijo que no le alcanzaba para los aportes y me quería poner en negro. Entonces me fui. En eso me jodió la escuela... No pongas esa cara, es un chiste, me enseñaron a pelear por lo mío. Igual estoy bien, porque mientras estudie mis padres me bancan un poco. Igual siempre me falta el mango para salir o eso.

Daniel: - ¿Entonces el colegio no te sirvió?

Emmanuel: - Claro que sí. Lo que te conté recién. Antes creía que el tema era trabajar solamente y me enseñaron a pelear por mis derechos. Además estoy en el CBC para medicina. Es un sueño que mi familia no puede creer que sea realidad. Si cuando me echaron del secundario todos pensamos que me la iba a pasar entregando pizzas”.

En otra de esas mateadas, Nahuel egresado 2013, respondió a varias preguntas de la siguiente manera:

Daniel: - ¿Por qué viniste a esta escuela?

Nahuel: - Vine a terminar el secundario porque lo necesitaba para tener el título para poder entrar al laburo, pero antes de eso me facilitó un montón la vida

Daniel: - ¿Cuál fue tu experiencia en el sistema previamente?

Nahuel: - Fui a un colegio técnico y no me llevaba bien con las materias. Eran muchas.

Daniel: - ¿Qué es lo que más te gustó?

Nahuel: - Que me lleve la amistad de todos y la buena onda de la gente. Mucha ayuda de los profesores y me permitió integrarme socialmente mientras que estuve, no tuve que esperar a recibirme

Daniel: - ¿Qué es lo que menos te gustó?

Nahuel: - La profesora de lengua que me hizo la vida imposible durante dos años, no podía rendir bien las materias. Perdí un año porque no me dejaba entrar.

Daniel: - ¿Te sirvió la ER para conseguir trabajo y/o estudiar?

Nahuel: - Si. Porque un título secundario es un avance más para poder tener un lindo trabajito y que te puedan poner en blanco y todo. Sirve. Sirve. Ahora estoy en blanco en la productora, no se muy bien si es por el título pero coincidió

Daniel: - ¿Crees que te sirvió la escuela para tu vida en general?

Nahuel: - Si me sirvió para todo, pero ojo, como te dije, no me hizo falta llegar al final. Igual no digo que no sea importante porque para eso vine. Porque puedo charlar con distinto tipo de gente, me sirvió bastante. Me incluyo en la sociedad, porque además conseguí un laburo en el que hablás con mucha gente todos los días y cambia de gente siempre y puedo enganchar onda enseguida. Desde que empecé la escuela pude hablar bien, sin faltar el respeto ni nada.

Con Mariela, egresada 2014, se mantuvo la siguiente conversación:

Daniel: - ¿Cómo llegaste a este colegio y no a otro?

Mariela: - Porque me habían dejado libre por faltas de los del barrio; estaba tirada todo el día viendo tele o comiendo. Ya no sabía qué hacer. Veía a mis hermanos en la lona, uno con la motito y el otro haciendo changas, los dos abandonaron el colegio. Yo reaccioné y no quise que me pase lo mismo.

Daniel: - ¿Fuiste a otro antes o viniste directamente?

Mariela: - Uh. En el otro cole me trataban como si estuviera en cana. La preceptora me corría todo el día, que la pollerita, que los pelos, etc. Los profesores no eran malos, pero por ejemplo si faltabas tenías que copiar la carpeta de otro. Acá te bancan un poco más, te explican y después tenés trabajos prácticos, además en esta escuela no tengo nada que no me guste. Dese el portero hasta el director son todos copados. Lo que me jode es a la hora de la comida, porque es un desorden bárbaro. Algunos son unos chanchos y tiran comida al piso, a esos los tendrían que dejar sin comer.

Daniel: - ¿Crees que te sirvió la escuela para tu vida en general?

Mariela: - Si. Para trabajar es bueno haber venido, hasta ahora solamente me contrató una consultora, no estoy fija, pero había ido otras veces y me pedían secundario para tomarme. Además pude armar un currículum con lo que vos nos enseñaste y lo presenté en varios lugares. Además, sabes qué bueno, cuando vuelvo al barrio y veo las pibitas en la calle tiradas y fumadas, pienso que así estaría yo. Menos mal que se me ocurrió venir. A mi hermano más chico ya lo convencí, este año empezó en primero. Había hecho segundo en la escuela de Lugano de la mañana, pero no le encuentran los papeles, así que ya empezó en primero, sino iba a seguir vagueando todo el día.

Julián quien egresó en el 2015, reflejó que vino a la escuela "...: para ser alguien en la vida. Quería mejorar. Pero no me dejaban. Siempre tuve problemas de carácter, mi humor cambia muy rápido, lo estoy tratando, gracias a que en este colegio me ayudaron. En la secundaria, cuando me ponía mal porque me bajoneaba y no escribía o no prestaba atención a los profesores, me sacaban del aula y llamaban a casa; y en casa tenía un bardo bárbaro cada vez que eso pasaba. Acá me bancaron, me aconsejaron tratamientos y me acompañaron en los momentos fuleros y gracias a eso ahora puedo ser parte de cualquier grupo de personas sin problemas”.

También es conmovedora la revelación de José, egresado en 2014, quien en situación de calle se acercó a pedir comida y egresó con uno de los mejores promedios: “Vine al colegio para mejorar mi vida y me vino bien recibirme porque fue una alegría de saber que era capaz de conseguir una certificación de todo lo que había sido capaz de aprender. Pero en realidad sentí que tenía posibilidades de desarrollo en mi vida, recién promediando el primer año que estuve en el colegio. Yo vivía en la calle y venía a pedir una vianda a la noche, cuando la directora me dijo que podía entrar si quería, que viera como estaban los demás. Eso posibilitó que me dieran un lugar en el hogar de la vuelta y así empecé a salir del pozo que es la calle para dormir, comer y estar sin hacer nada todo el día. Todo lo que conseguí en ese sentido lo obtuve estando en la escuela y no con el título. Conocí a la madre de mi futuro hijo, conseguí trabajo y me convertí en alguien normal. El título fue sí, una alegría extra enorme”.

Otra fuente muy importante fueron las expresiones vertidas por los estudiantes en el Primer Encuentro de Ex Alumnos, llevado a cabo en la sede de la institución el 29 de Septiembre del 2016. Previo a la cena y espectáculos, se trabajó en comisiones, una de ellas recogió las experiencias y significaciones dadas por ex alumnos a su paso por la Escuela de Reingreso y parte de escuchado se transcribe a continuación:

Yaqueline expresó que tenía 16 años cuando vino a la escuela y todavía le falta una materia y cree que se recibirá este año, argumentando: “de a poco fui creciendo con cosas que me enseñaron acá. No es solamente dar las materias, antes no hablaba mucho por que no entendía, pero acá aprendí a leer el diario, informarme y hablar mejor. Por eso ahora no tengo problemas en socializar más que antes”. Yessica había dejado el colegio por problemas en su casa y cuando quiso volver tenía 17 años y la rechazaban en donde se intentaba inscribir, entonces cuando una amiga le contó de la existencia de esta se decidió a venir y dijo: “Me sirvió un montón venir porque enseguida aprendí cosas que me sirvieron para la vida, aunque más me sirvió recibirme”. Alejandra y Ludmila llegaron juntas, por que se los recomendó un hermano de la primera. Ludmila todavía no se recibió, pero piensa volver para hacerlo el próximo año, expresando: “me sirvió un montón venir, para aprender cosas que me servían para poder decir algo, para poder estar con la gente, antes no podía. Pero seguro me va a servir más cuando termine”. Dario afirma que venir fue una excelente experiencia, “ya antes de recibirme sabia cosas nuevas que me servían para la vida diaria, para la vida familiar”. Agregó que llegó pensando que no podía aprender, que lo mando la asistente social porque no conseguían escuela por la edad y cerro afirmando “Ya el primer día me pintó piola como me trataron y después superó mis expectativas”. La historia de frustraciones previas de Camila es similar a la de la mayoría, primero fue al Colegio Cortazar, repitió y no le dieron vacante por lo que se debió trasladar al Comercial 11, allí también repitió y convencida que no servía para estudiar decidió abandonar. Pero una amiga del barrio en situación similar la convenció de acompañarla a la inscripción en reingreso y ahora expresa: “Estar en el cole me sirvió más allá del título, que todavía no me entregaron aunque terminé. Pude conocer gente, aprendí a comportarme en grupos, pude seguir creciendo sin conflictos con los adultos, en eso fue bárbaro como me ayudaron”.

Aylen y Lara cuentan su experiencia tras haber sentido el fracaso en escuelas privadas. La primera cuenta que repitió segundo año, no fue aceptada nuevamente y estuvo un año sin escolaridad. Enumera los pasos seguidos intentando volver al sistema educativo, hasta que en la Escuela 2 de Lugano la enviaron a consultar en esta escuela. Narra su experiencia de la siguiente forma: “La verdad que comparado con la privada te digo que allá no aprendía mucho. No es por hablar bien de esta, pero acá me costaba un montón matemáticas y lengua. En la otra me ponían 1 y ni me hablaban. Acá me estuvieron encima, me contuvieron, me demostraban que me querían como si fuera de la familia, me explicaban un montón de veces, eso esta bueno”. Lara rememora que la

echaron cuando quedó embarazada, “no me echaron directamente pero me tiraban para atrás me tiraban mala onda”. Dice que pudo estudiar por que cuando llegó a este colegio la recibieron con alegría, “me dijeron que bien, dale para adelante, el programa alumnas madre me sirvió de manera fabulosa. Uno tiene un problema y en tu casa te agarra un mambo bárbaro, en este colegio te ayudan y te enseñan a solucionar los problemas, estar en este colegio y tener tanto apoyo es inexplicable”.

Yamila también tuvo problemas para inscribirse en otras escuelas por estar embarazada y además le decían que estaba son la edad superada para estar como chicas de menor edad. Cuenta que se acercó a esta escuela como última salida y habló con Analía, la referente del Programa Alumnas Madres y ella le dijo que no había problema y que para esta escuela era una alegría recibir a una persona que llevaba vida en su seno y además quería estudiar. Emocionada con el recuerdo, manifiesta “este colegio me sirvió para ordenarme, para manejarme en sociedad y aprendí a no tener vergüenza de mi panza. Después me enseñaron a cuidar al nene y eso no tiene que ver con las materias. Es el estilo de este colegio”. Alexis reconoce haber sido algo violento antes de ingresar a la escuela y que en ella se acostumbró a no arreglar todo a las trompadas. Cuenta que al principio se peleaba también adentro de la escuela y que por ese motivo lo habían echado de varias, pero en esta los profesores y los preceptores le hablaban horas después de cada incidente, recordando que “no me echaron y cuando estaba terminando el segundo nivel ya no me peleaba. Me expresaba y discutía pero no a las piñas”. A las carcajadas Gabriel reafirma la cuestión diciendo “cierto, ya en tercero y cuarto empezamos a razonar y no nos agarrábamos a las piñas”. Retomando la palabra Alexis plantea que “la verdad que más allá del título me salvaron la vida, porque si seguía peleándome en todos lados hoy no estaría en esta reunión. Aprendí a patear en el trabajo hablando y reclamar mis derechos hablando entonces no me echaron más. Yo le digo a los pibes del barrio que vengan, porque muchas cosas te sirven igual aunque tardes en recibirte”.

Daiana retoma el tema de ser madres y padres en edad escolar, y refiere que pudo hacer el secundario porque en esta escuela existe el Jardín Maternal y que tiene recuerdos buenísimos. Conmovida dice que si tuviera que volver a vivir lo que pasó en esta institución lo haría. “Me ayudaron a reencontrarme con mi mamá, antes nos peleábamos todo el día, encontré amigas que había perdido por mi locura y acá me aconsejaron. Me enseñaron a cuidar a mi hija y hacerla crecer sana con lo que nos dieron en desarrollo y salud. Antes ni idea de algunas cosas. Yo veía morir a los bebés en el barrio y se podría

haber evitado si las chicas hubieran venido a este colegio, y no hacía falta recibirse para eso, con lo que te enseñaban todos los días suficiente”.

Héctor, afirma que lo que lo ayudo mucho ya que todavía no pudo recibirse fueron actividades como el campamento y el taller de radio. “Aprendí a convivir con gente que no conocía. Antes ni mamado. Con el taller de radio me di cuenta que podía comunicarme con más gente y exponer mis ideas y cuando lo terminamos volví al barrio y me puse en “La Milagrosa” a colaborar”. Ernesto a su vez, plantea que venir al colegio le cambio la vida. “Para relacionarme con la gente, pude entender lo de los diarios y la tele, antes no veía noticieros, me aburrían y después le encontré sentido a lo que informan. Me sirvió para decidir lo que quería de mi vida y no estar vagueando en el barrio. Me recibí y no conseguí trabajo por eso, pero puedo estar acá hablando con todos ustedes”.

Para Elías fue importante la prédica de sus hermanos que le decían permanentemente que debía estudiar para poder ser algo en la vida. Detalla que estuvo como tres años en los que lo único que hacía era fumar e ir a trabajar. Lo echaron del trabajo y todavía hoy sigue sin entender por qué, admitiendo que podría haber efectuado en ese momento algún reclamo, pero no tenía ni idea de sus derechos y cómo hacerlo. Ese fue el detonante para ponerse en campaña e intentar volver a estudiar, marcando que el resultado de esa decisión fue sensacional; “me gustaría volver al lugar donde me echaron y hablarles como se hacerlo ahora, explicarles los problemas y todo lo que pasó y si no entendieran hacerle juicio. Antes del cole ni sabía para qué era un juicio”.

Quedó en evidencia con las exposiciones la importancia del Jardín Maternal, tema que aflora permanentemente y no solamente en el caso de las chicas. Gonzalo cuenta que tuvo que abandonar la escuela tradicional porque tuvo un hijo con su novia y no tenían quién se los cuide, entonces acordaron que ella terminara sus estudios en el colegio de Lugano a la tarde y él cuidara la criatura, a pesar de haber intentado cursar en otra escuela pero las obligaciones y un poco de impaciencia con el trato lo sacaron del sistema. Rememora que una conocida de la familia le recomendó concurrir a esta escuela y que su mamá no lo dejaba tranquilo con ese tema. Con su novia se turnan, él desarrolla actividades a hora temprana y ella trabaja a la tarde, saliendo de sus ocupaciones alrededor de las 19:30, “pero igual vine a ver para que no me jodieran más”. Y le agradece a Dios haber concurrido ese día a esta escuela, “Me atendió Marina la preceptora y me enamoró, pero en el buen sentido. No podía creer todas las facilidades que me ofrecía para venir al colegio. La salita para el nene, adecuar los

horarios de las materias, cursar las que podía y sobre todo me reconocían lo que ya había hecho en otro lado. No tengo más palabras, me emociona recordar”.

Claramente estos/as adolescentes y jóvenes, mientras cursaban la escuela tradicional secundaria no percibieron su utilidad y al no generársele expectativas en torno a lo que podría brindarles; tendieron a conceptualizar que eso no era para ellos y mucho menos cuando sintieron la expulsión y estigmatización que esa experiencia les produjo.

Esos mismos jóvenes reivindican a la Escuela de Reingreso como un espacio de libertad, participación y reconocimiento. Vienen de lugares cuyos códigos son diferentes a los de los docentes, pero perciben la comprensión y compromiso de estos. Según sus propias expresiones se incorporan a la institución con una autoestima muy baja, que emerge de un contexto vital con derechos vulnerados y una historia escolar de frustraciones; encontrando una gran diferencia con “las otras” o escuelas por las que pasaron y eran un número, un legajo, un objeto a calificar y que si estaban o no a casi nadie le importaba.

Dejan en claro que divisan formas organizativas que generan el reconocimiento de sus logros, el auxilio en dificultades particulares sin excluirlos ni estigmatizarlos. Valoran la flexibilidad en horarios a fin de asegurar la asistencia, exteriorizando su relación con una escuela más humana, como familia, como preocupada por la suerte de cada quién, como un lugar entre iguales. Si bien concurre algún estudiante obligado por ser derivado judicialmente, de las entrevistas realizadas entre los jóvenes se desprende que todos intentan regresar al sistema escolar asumiendo personalmente la decisión de retomar los estudios.

Ellos/as quedaron fuera del sistema educativo por razones muy diversas que en ocasiones se dan conjuntamente, unas cuantas ajenas a la escuela como problemas familiares, embarazos y/o adicciones; y otras que se podrían determinar como propias del sistema, como ser repitencia, indisciplina, etc. La mayoría de estos jóvenes comparten una posición similar en la estructura social, con matices entre sectores sociales más desfavorecidos y una clase media baja. Son diversas las razones que justificaron dar el paso para el regreso, pero existe una marcada tendencia a apoyarse en la experiencia de quienes ya han transitado el espacio y es muy fuerte la evidencia de algunos soportes específicos.

Evidentemente el sistema tradicional con recorridos rígidos no tuvo respuestas o formas de acompañamiento a sus distintas situaciones vitales, generando un supuesto atraso y posterior expulsión. En forma reiterada se hace referencia al barrio, las familias,

madres, padres, hermanos/as, parejas, hijos/as, han jugado un rol importante en la toma de decisión, a lo que se suma algún nivel de idealización del papel que juegan los estudios en el ascenso social, a una mejora laboral y general a futuro. En este sentido algunos tratan de convertirse en el orgullo de su familia y otros buscan una clara diferenciación y separación de lo que visibilizan como frustraciones.

Es muy destacada la apreciación respecto a la calidez con que fueron recibidos/as al acercarse a la institución, preponderando la aceptación tal cual son, no percibiendo lástima por parte del equipo administrativo y docente, sino comprensión, solidaridad y respeto. Resaltan ese respeto a sus realidades vitales, a sus tiempos y al sujeto destinatario del proceso. Es también reiterada la referencia al tiempo que se dedica a conversar y tratar de solucionar los problemas, incluso marcando la benevolencia en los casos de actitudes violentas. Manifiestan sentirse contenidos, comprendidos/as y escuchados. Esas referencias de los estudiantes no hacen sino ratificar la teoría desplegada por Paulo Freire⁷² al definir las cualidades indispensables para el correcto desempeño docente, enumerándolas como humildad, valentía, tolerancia y amorosidad. Cualidad esta última casi excluyente para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una escuela de reingreso, materializándose en el afecto como compromiso con el otro, que se realiza colmado de la solidaridad y de la humildad, proporcionando dignidad y esperanza.

En estas entrevistas queda expresado como la Escuela de Reingreso reconoce otros saberes, no sólo el de los libros, como planteaba Jorge Huergo⁷³ al indicar que se deben reconocer otros tipos de saberes como el ancestral, el de los aborígenes, los territoriales, etc. reconociendo saberes que forman parte de identidades diferentes, a diferencia de la escuela tradicional que muchas veces concibe al saber como monopólico y como algo que se alcanza, que es externo a nosotros y el saber en cambio, nos configura, es algo que tiene mucho que ver con la subjetividad.

⁷² Freire P. (1993) Cuarta Carta en Cartas a quien pretende enseñar

⁷³ Entrevista en Diario El Ancasti , 20 de noviembre de 2012

CAPÍTULO

5

CONCLUSIONES

El formato tradicional del sistema educativo de nivel secundario, a partir de su matriz cultural, pedagógica y política, con una carga elitista, bastante autoritaria y jerárquica, se erigió como una estructura excluyente.

En ese marco, frente a una investigación cuyo resultado fue que más de 16.000 jóvenes que habiendo ingresado, no continuaban sus estudios en el nivel secundario, se impulsó desde el Gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires una política tendiente a garantizar el derecho a la educación.

Transitar desde el estado embrionario esta experiencia es vital para comprender el significado de la inclusión a partir de una educación emancipadora, con prácticas concretas donde se puede ver la magnitud de una pedagogía democrática y dignificante, que desmiente “verdades axiomáticas”, ubicándose en el centro de un debate digno de una investigación en sí mismo, respecto a lo que se entiende por una buena educación o una calidad educativa deseable.

En ese recorrido se recolectaron las opiniones de quienes además de tener conocimientos específicos, demostraron a través de sus palabras y acciones interés en la evolución del sistema educativo tradicional. Lamentablemente desde el Ministro de Educación Nacional (ex Ministro de la CABA), pasando por la actual Ministra de la Ciudad y Directoras de Áreas relacionadas, se negaron sistemáticamente durante más de dos años a entrevistarse para tratar el tema que nos ocupa. Quizás fue por temor a no poder dar respuestas debido al desconocimiento del formato, por no tener en cuenta su existencia o desinterés, como lo demuestran en las normativas, papelería y la falta de solución frente al reclamo por problemas cotidianos de las Escuelas de Reingreso.

El resultado de la investigación desarrollada para la elaboración de esta tesis doctoral es muy importante a partir de haber hallado evidencias que vienen de la actividad directa con los/as estudiantes, de los cambios que se producen, siendo significativo el registro de todas las transformaciones que se dan, por mínimas que parezcan. Más allá de la contención y el acompañamiento, la tarea docente es enseñar y apoyar la construcción de conocimientos.

Cuando se registró que los jóvenes pueden reconocerse, que pueden reconocer en realidad donde están, donde viven, cuál es su lugar en el mundo, se visibilizó la producción de identidad; al poder decir yo vivo en Fuerte Apache sin esconderse en una

generalidad como decir Ciudadela, es por que aprendieron algo y construyeron su identidad.

Quienes fueron artífices de la creación de las Escuelas de Reingreso imaginaron la inclusión educativa como pasaje a la inclusión social, previo recorrido del ingreso, tránsito y egreso con los saberes certificados. Para ellos/as inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro, definiendo, aunque sin mala intención, al sujeto excluido a partir de sus carencias y no de sus atributos. Permanentemente se refieren al egreso del sistema en asociación con la obtención del título e incluso cedieron al impulso positivista tradicional cuando definen los cuatro años de duración del formato, aunque luego aclaran que es a título orientativo.

La denominación de estas escuelas como de Reingreso, es en sí misma la síntesis que las define filosóficamente, esa denominación transparenta el espíritu de quienes trabajaron arduamente en su creación. Volver a ingresar, formar nuevamente parte de un grupo, conjunto o institución que te expulsó genera desconfianza, temor y es muy fuerte la sensación de no poder sobrellevar la situación una vez más, como lo expresaron los estudiantes entrevistados. Por eso es trascendental lo detallado por directivos y docentes en el sentido de estar atentos a los pasos intermedios que pueden llevar al abandono o expulsión y que no se repitan los mismos que los fueron desconectando o descolocando en su anterior experiencia escolar; esto es importantísimo tenerlo en cuenta cuando se analiza cómo alguien intenta volver.

Quienes concurren a esta escuela ya han transitado el sistema educativo y su experiencia no fue buena, pero además se encuentran con conocimientos que ya han construido y algunas situaciones que fueron el motivo de su sentimiento de fracaso. Lo valioso del formato, es que se trabaja para evitar la repetición, tanto de las situaciones que generaron el alejamiento del sistema, como de los conocimientos adquiridos; se toman otras cosas que ya han sucedido antes en el sistema educativo, mal, bien, regular, se ponen en valor y se llevan a la práctica. Esto es posible a través de un formato flexible que favorece distintas alternativas de cursada, con una estructura curricular con materias anuales y cuatrimestrales, distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, lo que permite armar trayectos personalizados y el reconocimiento real de los aprendizajes previos.

Con relación a esto, se debe tener en cuenta que la educación moderna tiene un formato rígido que es el mismo formato básico con el ADN de la educación de hace 300 o 400 años que no ha variado. Es fundamental que el estudiantado no necesariamente tenga

que hacer un recorrido rígido en un tiempo determinado, sino en el que le demande su situación. Estos estudiantes no llegan por primera vez a una escuela, están intentando reingresar en un sistema que los expulsó y para esto está buena una metáfora futbolística. Si en un partido de fútbol vas perdiendo cuatro a cero, necesitás imperiosamente tiempo para por lo menos poder empatar.

La población que se intenta favorecer a partir de este formato, no se encuentra en situación de vulnerabilidad como expresa la normativa, esta vulnerada en su derecho a la educación y es la que comenzó a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social. Para ellos la inclusión social toma cuerpo y se hace palpable a partir de salir de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural. El instrumento que utilizan es la inclusión educativa, pero con un sentido distinto al de las teorías. Como se señaló en el recorrido de esta tesis, cuando un pibe entra a la escuela no entra pensando en que va a quedar incluido, no piensa lo que piensa el adulto, el político, el docente con respecto a la inclusión; entra pensando en una escuela que le enseñe cosas. No sabe bien qué, pero que le enseñe cosas para luchar en la vida.

En la Escuela de Reingreso se lleva adelante un trabajo de carácter político institucional colectivo y colaborativo, estableciéndose así una comunidad jurídicamente organizada. Esta comunidad organizada constituye un cuerpo social, un edificio cuyas piedras vivas son todas las personas que dentro de su espacio y a través del tiempo escriben la historia. Como plantearon los docentes, estos jóvenes afuera de la escuela están todo el tiempo a la defensiva, deben hacerse respetar por las buenas o de las otras, inclusive para preservar sus vidas o las de sus familiares.

Dentro de la escuela perciben que se los respeta y al no tener que estar protegiéndose de agresiones permanentes bajan sus defensas, lo que beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje facilitando la construcción de nuevos conocimientos. Este es un proceso de transformación que incluye dando armas para romper los cercos de la segregación y discriminación; muy distinto al de simple transmisión cultural que reproduce desigualdades. Igualmente nunca es suficiente el conocimiento que se transmite, porque no son solamente pibes que vienen de sectores que no son incluidos en la sociedad, también lo son del conocimiento. Son excluidos de la cultura general.

Algún razonamiento podría llegar a decir, no bueno no es tan importante porque ellos tienen su cultura, entonces respetemos su cultura. ¿Qué quiere decir respetar su cultura? Respetar su lugar de sujetos, respetar su lugar social es decir respetar su lengua y su

lenguaje, sus costumbres, su modo de vida. Eso no quiere decir que tengan una cultura que por sí misma sea intocable. No son intocables de la cultura, esto sería una locura, locura que fue aplicada muchas veces y por muchas teorías y experiencias, que decían por ejemplo no te metas con la cultura de los pobres, sin entender que viven inmersos en una sociedad con una cultura donde hay ciertos conocimientos y ellos son excluidos de esos conocimientos.

Por lo tanto lo que se busca en la Escuela de Reingreso es transmitirles las bases para construir competencias y que después puedan hacer lo que quieran con las mismas. Cuando los estudiantes expresan que no están de acuerdo con alguno de los temas que se tratan en la escuela o cuestiones de la sociedad, es porque ya construyeron un conocimiento que es de ellos, por lo que es muy importante el equilibrio que se mantiene entre contención y enseñanza, ya que esta última no tiene por qué estar necesariamente llevada adelante con el formato tradicional.

Si bien el legado de la educación hoy sigue siendo transmitir la cultura por suerte es imposible transmitir todo, siempre hay un error en esa transmisión, porque de no ser así no habría historia. Si alguna generación fuera capaz de transmitir sus ideas y sensaciones en forma completa y exacta, la historia hubiera sido una repetición y no hubiera existido la historia... ese error es el que da esperanza.

EVITAR QUE SE CIERREN TANTAS PUERTAS

Existe un mandato, una consigna arbitraria que sanciona socialmente con diversos grados de intensidad a quienes no efectúan el recorrido de ingreso, tránsito y egreso del sistema educativo con la certificación de saberes adquiridos. Este mandato es muy fuerte, tanto que se considera verdadera la falacia de que quien no posee un título no aprendió nada. Por ejemplo, dentro del sistema educativo sólo se aprueba a los chicos que saben sumar restar o dividir de la manera en que se enseña en el colegio. Sin embargo los pibes que se encuentran en situación de calle, desescolarizados que trabajan con los padres vendiendo cosas o pidiendo, hacen unos cálculos matemáticos en el aire mejor que muchos estudiantes, y eso no tiene nada que ver con la formalidad de la escuela, lo hacen con una abstracción mejor que un pibe que paso por la escuela, pero al estar fuera de la escuela no tiene la acreditación y la sociedad lo mira distinto.

Se supone también que quien pasa por la escuela no solamente aprende cuestiones académicas, además construye mandatos sociales que va a utilizar a posteriori para poder enfrentar su actividad dentro de la sociedad en la que vive, en ese sentido la escuela sigue manteniendo la misma función de disciplinar que tuvo en sus orígenes .

La cuestión del título estuvo relativizada respecto a la función inclusiva de la Escuela de Reingreso en todo el trayecto de la investigación, como por ejemplo cuando un estudiante planteó: "...Vine a terminar el secundario porque lo necesitaba para tener el título para poder entrar al laburo...pero no me hizo falta recibirme, con las cosas que aprendí en los primeros dos años me presenté en los dos lugares donde me habían rebotado antes y pude entrar a trabajar" o "...acá ando bien y ya me siento alguien, pasé al segundo año..."

Abundaron los ejemplos al respecto en el Primer Encuentro de Egresados, donde muchos se sentían cómodos y parte de esa categoría aunque todavía tuvieran pendiente alguna materia. Como por ejemplo cuando una de las egresadas con una materia pendiente, expresaba que para ella la escuela no fue sólo aprobar las asignaturas sino que: "...antes no hablaba mucho por que no entendía, pero acá aprendí a leer el diario, informarme y hablar mejor. Por eso ahora no tengo problemas en socializar más que antes..." y también otros casos a destacar entre los muchos iguales donde se planteaba que debían alguna materia y pensaban volver a la escuela para obtener el título, pero remarcando que transitar por la escuela favoreció el aprendizaje de cosas "...para poder estar con la gente, antes no podía..." o "...La verdad que pensé que iba

a trabajar toda la vida en el lavadero, pero como ahora leo y hablo mejor pude pedir trabajo en otro lado...”

Estas situaciones y experiencias perforan la idea moderna de currículum, permitiéndoles sentirse incluidos a pesar de no haber obtenido el título; para ellos la inclusión se hizo cuerpo en la construcción de conocimientos aprendidos en la escuela por lo que reconocen varias cosas que antes de cursar no podían. Claro que esto abre otra perspectiva, que es la del reconocimiento de los saberes que se van adquiriendo y aparece el tema de la acreditación. Vivimos en una sociedad en la que esos pibes tienen que pelear y sobrevivir, en donde la acreditación formal no es cosa menor.

No sólo los estudiantes refieren al respecto, también los directivos al expresar que la inclusión se hace palpable en este formato al permitirle a los jóvenes acceder a un espacio social que les estaba vedado y les da muchas posibilidades no sólo laborales sino intelectuales; afirmando además que transitar la escuela de reingreso ya implica inclusión y más allá de la necesidad de trabajar para facilitar la obtención del título, si un chico a pesar de no tener el certificado de bachiller puede expresarse bien, puede escribir, puede defender sus derechos de otra manera, está cumplida la finalidad. La abrumadora mayoría de docentes, expresó que los estudiantes adquirieron a partir del tránsito por la escuela una interacción social que no traían, elaborando nuevos vínculos a partir de actitudes y conocimientos que aprehendieron en la institución, por encima de las cuestiones académicas. A partir de ello construyeron aptitudes que les permiten comunicarse mejor, entender cosas y ser entendidos; fueron capaces de solucionar pacíficamente conflictos que antes solucionaban con violencia, a partir de no sentirse desplazados o segregados por no entender en un momento determinado alguna cuestión y sentir que son respetados sus tiempos. Otros comenzaron a analizar y comprender la información emanada de los diversos medios de comunicación, desarrollaron una sensibilidad estética y habilidades manuales que seguramente ya tenían, pero era necesario un espacio que fomentara su autoestima y en el que sintieran respetadas sus iniciativas y esto es lo que sucedió en los talleres optativos de Educación Para la Salud, Actividad Física, Radio y Marroquinería, los que además les generaron opciones laborales antes inexistentes.

Roxana Perazza la principal ideóloga en la creación de estas escuelas, expresa que su experiencia le marca que tan sólo ingresar al sistema, saltar el umbral, genera una construcción de pertenencia que cumple con la consigna de inclusión que está en la matriz fundacional.

Algunos estudiantes, ya adultos de dieciocho años a los que no se les requiera adulto responsable, van a inscribirse con la familia y se sacan fotos en el momento en que se inscriben, simplemente en el momento de poder dar ese paso, el paso de inscribirse tiene en sí mismo una importancia enorme, les da identidad. En este sentido, la inclusión social implica también el reconocimiento de los saberes, y allí estamos ingresando en otro campo importante para investigar, que es el de la acreditación y en este sentido falta todavía perforar el positivismo meritocrático al respecto. Estos pibes tienen que pelear para vivir y la acreditación formal no es cosa menor, habría que pensar a futuro la cuestión de acreditar cada cosa que se hace; por ejemplo si completó todos los niveles de matemática, acreditar esos conocimientos, porque si se equivocó en una prueba de alguna asignatura del área de sociales y por eso le falta el título de todas las materias, la sociedad piensa que tampoco sabe nada de matemática.

Con relación a esto cuenta en una entrevista Adriana Puiggros su experiencia siendo Ministra de Educación de la Provincia de Buenos Aires en donde creó una Agencia de Reconocimiento de Saberes que luego dejó de funcionar; a la que considera una experiencia exitosa durante un año y medio en el que se certificaban saberes de tambero o conductor de tractores.

El ejemplo que da es que un tractorista es una persona que maneja una enorme computadora y de alguna forma lo aprendió, con un curso, con práctica, por Internet o le enseñó otro tractorista; pero es un saber adquirido y por qué no certificarlo. La inclusión educativa que significa estar en la Escuela de Reingreso y su correlato de inclusión social se pudo visualizar al tomar cuerpo esta última en situaciones concretas y diversas a partir de transitar el espacio; esto enfrenta la fuerza del mandato social respecto a la certificación de saberes.

Es por ello que directivos, docentes y tutores hacen referencia permanente al egreso con la certificación de saberes adquiridos. Como se expresó promediando este trabajo, los términos inclusión y calidad van de la mano. Si planteamos calidad sin hacer referencia a la inclusión nos referimos a la escuela desde el privilegio y si se pretende incluir sin tener en cuenta la calidad puede ser una estafa; por lo que la escuela pública estatal y gratuita debe llevar adelante una educación de calidad certificada. Y esa calidad se certifica con un título, pero conscientes que el mismo para quienes han sufrido la violación de varios derechos entre ellos el de la educación, no será una llave mágica que les abrirá puertas, sino evitará que se cierren tantas.

Quienes tratan de imponer en forma definitiva en nuestro país los valores como la competitividad, el poder, el diseño del plan programático para que algunos progresen y otros se queden; ven en el formato Escuela de Reingreso una amenaza.

Estas instituciones educativas no nacieron por generación espontánea, fueron el reflejo de necesidades en una época y en un medio social determinado. Tratan de cubrir carencias específicas, de responder de modo concreto a las inquietudes y reclamos de la sociedad a la que pertenecen. Si bien se recortan de la sociedad global y se diferencian de otras por su especificidad, debiendo modificarse adaptándose al tiempo histórico en el que viven, los cambios llevan siempre la marca de los orígenes, de su "contrato fundacional", el mandato social de distribuir saberes socialmente significativos.

Así las Escuelas de Reingreso nacen del análisis doloroso de una situación concreta: el sentimiento de fracaso de tantos que no pueden lograr su meta en los sistemas convencionales de educación, limitando, así, su inclusión en la sociedad. El objetivo estratégico de un discurso que fundamentaba la importancia de ampliar la obligatoriedad de la escuela secundaria como factor de desarrollo, fue evidenciando con el paso del tiempo la ampliación en la brecha distributiva de conocimientos y segregación. Niveles elevados de pobreza y exclusión, impactan particularmente desde hace años sobre jóvenes y adolescentes. Esta situación provocó que se sobredimensionaran algunas cuestiones, y de esa forma la contención social y la prevención de la peligrosidad fueron ocupando un lugar importante en los discursos, impactando sobre las políticas, las instituciones y la subjetividad de los actores; además de ir tensionando las funciones de la escuela media.

En ese mar en el que distintas oleadas de opinión trataron de incidir sobre el horizonte, en el camino entre la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley de Educación Nacional; nacen las Escuelas de Reingreso enmarcadas por obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898 de la CABA y el proyecto "Deserción Cero". Su propósito fue satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad. Directivos, docentes y estudiantes pertenecientes a la población que se estaba intentando favorecer, comenzaron a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social.

Los cambios propuestos desde el Estado adquieren algunas veces dinámicas y modos en que las instituciones reforman a las reformas y también hay diferencias entre las transformaciones propuestas desde las instancias políticas centrales y las modificaciones silenciosas a las mismas que se van gestado en el intercambio entre las macro y micro reformas que se asientan en el día a día de las escuelas. De la mano de la obligatoriedad, la educación secundaria pasó a ser para algunos sectores sociales una posibilidad en la continuidad de estudios superiores y/o de ingreso en el mundo laboral con competencias calificadas. Para otro sector plantea la posibilidad de aquellas generaciones cuyos padres apenas pudieron completar sus estudios básicos y/o no los han podido terminar.

Pero para algunos adolescentes y jóvenes parecería reforzar la noción de lo imposible, lo inalcanzable, de espacio vedado al relacionar las diferentes experiencias de esa población con la escolaridad y su sostenimiento. En consecuencia el formato Reingreso enfrenta a la implementación de políticas educativas homogéneas, mediante las que se corre el riesgo de fortalecer la ausencia de respuestas, padecida históricamente por los sectores más vulnerables.

La estructura organizacional de la escuela tradicional es portadora de viejos problemas que no han encontrado solución a lo largo de las décadas, a estos problemas hoy se les suman otros nuevos no sólo por la inclusión educativa de otros perfiles de adolescentes y jóvenes sino porque debe cumplir un propósito de inclusión social que no tuvo desde su creación. A grandes rasgos es una organización curricular por disciplinas, con una media de entre 11 y 14 materias por cursada anual, un régimen académico basado en trimestres con evaluaciones al finalizar cada período, con asistencia presencial regular sin posibilidad de opcionalidad de la cursada y sin demasiados cambios a medida que se avanza en la escolaridad. Es decir, la matriz fundacional de la escuela media selectiva y excluyente sigue intacta sin tomar en cuenta los impactos de las nuevas demandas de la cultura juvenil, las nuevas preguntas en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje que ayudarían a comprender de otros modos el vínculo de los jóvenes con el conocimiento y las otras y diversas necesidades de las sociedades a futuro. Las posibilidades concretas de esta escuela secundaria tal cual la conocimos deben ser puestas en cuestionamiento.

Evidentemente para una cantidad importantísima de la población esa estructura ya cumplió con su objetivo fundacional y se debería pensar algo distinto para que otras poblaciones y otras cuestiones estén presentes en el cotidiano de las aulas. A eso apunta

el formato Escuela de Reingreso con un marco académico flexible que favorece distintas alternativas de cursado facilitando las condiciones para la permanencia y avance; comprendiendo materias anuales y cuatrimestrales, distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, permitiendo armar trayectos personalizados de acuerdo con las reales posibilidades.

Cuenta además con un sistema de clases de apoyo y tutorías, siendo la evaluación de carácter permanente y continua, calificando en forma numérica esa evaluación anual dividida en dos ciclos lectivos cuatrimestrales., durante los que se realizan calificaciones parciales que se transformarán en una calificación global del período. Como se ha expresado oportunamente, para algunos de los actores históricos de este proceso, inclusión es garantizar que los que están afuera estén adentro. Incluirse es entrar. Para directivos, docentes y estudiantes la corporización de la inclusión, se hace palpable a partir de salir del ostracismo, la incomunicación, el desprestigio y la aislación. Por lo expuesto es fundamental pensar muy bien lo que se dice con inclusión, porque no se trata solamente de que una gran cantidad de la población se inscriba, se trata de incluirlos en un lugar donde efectivamente puedan transitar, originando un espacio de las características del formato tratado en este trabajo, en el que además no sólo se facilita estar en un sistema, se garantiza el derecho social a la educación generando inclusión. Las experiencias relatadas tanto por el plantel docente como los estudiantes dan cuenta de la constitución de identidad e inclusión en ámbitos sociales que les estaban vedados, incluyendo en estos a la propia escuela, el regreso al entorno familiar, el acceso espacios laborales acotados en lo previo, el retorno al espacio barrial con una filiación, etc..

Es fundamental para la comprensión del problema de la exclusión educativa, que en muchísimos casos favorece la exclusión social, cambiar la óptica sobre el eje de la culpabilidad en el análisis del riesgo educativo. Este término acuñado para sintetizar la situación de jóvenes que no alcanzan ciertos niveles de formación educativa, marginados de la vida social, política, económica y cultural, frente a una mayor vulnerabilidad laboral y una menor posibilidad de desarrollo de un pensamiento crítico, tradicionalmente se utiliza describiendo desventajas socioculturales, deficiencias intelectuales, o en propiedades del sujeto que lo transformarían en culpable.

No son los chicos con sobreedad los que tienen la culpa. Son chicos de “x” edad no prevista en el crono-sistema escolar. El riesgo no deviene de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar el crono-sistema que sostiene la gradualidad en los

arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas. Claramente por la razón que sea, algunos adolescentes y jóvenes aprenden a un ritmo diferente, más lento quizás. Pero sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, esta especie de discapacidad en el aprendizaje no existiría.

No son las adolescentes que son madres el problema. Son las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico presencial rígido. El problema no deviene de la maternidad sino de las dificultades para resolver los distintos tiempos de instrucción y el cursado en bloque de cada año escolar. Además es cierto y está comprobado que hay aprendizajes producidos en la socialización previa a esta etapa escolar que constituyen una ventaja comparativa a la hora de incluirse en la escuela. Pero muy diferente es plantear que sin estos aprendizajes previos el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio no puede tener lugar. Si bien las prácticas escolares habituales suponen en los sujetos ciertos prerrequisitos, esto no quiere decir que concluyentemente dichos prerrequisitos son condiciones *sine qua non* para aprender en la escuela, o que la escuela no puede trabajar en la formación o construcción de estos prerrequisitos.

Es imprescindible reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo y no por ello hay que excluirlos del sistema al sostener que para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos tienen que ser necesariamente los mismos para todos. También el formato Escuela de Reingreso permite superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento, el que estadísticamente demuestra que, mayoritariamente, no es un camino para reiniciar sino un camino hacia la salida del sistema; ya que no sólo se repiten contenidos, sino las situaciones que provocaron esa salida.

En la actualidad es común encontrar visiones negativas acerca de los jóvenes, perspectivas amplificadas por los medios de comunicación masiva que los han tomado como blanco, emergiendo miradas nostálgicas que marcan diferencias entre los chicos “de antes”, “los de su época”, y los que concurren a estudiar en la actualidad. Los “de antes” eran respetuosos y estudiosos; los “de hoy” son apáticos, desinteresados y peligrosos. También en varios ámbitos escolares tradicionales aparece con fuerza la representación del joven mostrando un desinterés absoluto por lo que se le ofrece y persisten algunos clichés propios de un supuesto sentido común que reproducen algunos/as docentes al referirse a los pibes, como que a estos no les importa nada, que son poco estudiosos, irresponsables, vagos, violentos, etc. En el formato Escuela de

Reingreso la mirada de los actores rompe con estas concepciones. Los jóvenes no son culpabilizados ni por el lugar social en el que se encuentran, ni por sus trayectorias escolares intermitentes y en cambio se pudo visibilizar un apego a la tarea docente que se nota placentera y a la vez exigente; sería, con un encuadre emocional y afectivo estrechamente relacionado con los preceptos Freirianos. Así, directivos y docentes con una especial sensibilidad y relación personalizada, junto a los estudiantes construyeron significaciones propias respecto a la forma en que se corporiza la inclusión educativa y su correlato de inclusión social. Estos últimos encontraron en la Escuela de Reingreso una puerta o puente que les permitió salir de lo que sienten como una especie de confinamiento al afuera de todo, intentando cruzar los muros de la exclusión, contruidos por la violencia cotidiana sin sentido entre tiroteos y pasta base en una lucha desigual por trabajo, dignidad y cambio en su situación social. En esto último tienen una presencia destacada los preceptores, quienes especialmente los primeros días reciben y orientan a los estudiantes. Además se nota que más allá de estar delimitados los roles de cada uno, hay cierta flexibilidad que permite asumir algunas funciones que podrían considerarse propias de una tutoría

Se nota como trascendental la cuestión de los vínculos estrechos y personales como un aspecto muy especial y particular de esta institución, lo que les permite desarrollar lazos de confianza facilitados por algunos espacios de trabajo que posibilitan el encuentro, generando formas de interactuar distanciadas de las propias actividades áulicas, como ser además de las tutorías, las clases de apoyo, los talleres, campamentos y el Programa Alumnas Madres con la sala maternal.

No es desacertado afirmar que esta institución educativa pública de gestión estatal gratuita incluye, garantizando el derecho a la educación y no es parte de una expansión inocua del sistema educativo.

El tránsito por este formato, más allá o independientemente de la valoración de una certificación académica, genera la construcción de identidad o la reconstrucción de una identidad perdida por la baja autoestima, favoreciendo la reversión de los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social. Sería bueno que se imite esta experiencia para efectivizar una verdadera inclusión educativa garantizando el derecho social a la educación y su correlato de inclusión social, concordantemente con una evolución pedagógica que transforme la educación secundaria; pasando de formatos que ordenan

el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a tiempos y currículum rígidos, a un formato en el que el ordenador sea el estudiante.

En el formato Reingreso, uno de los principales ejes es el respeto a los tiempos y la trayectoria de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y ligada al ámbito de las decisiones individuales, y pasó a ser analizada como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el propio sujeto y las significaciones dadas por esos sujetos. Quedó claro que se requirieron de otros modos, estrategias didácticas, tiempos y propuestas educativas que superaran el enfoque tradicional graduado y homogéneo orientado al logro de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos.

Esto permite a la escuela construir para el estudiante un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa, que favorece una experiencia educativa con sentido para los jóvenes y ofrece oportunidades de más aprendizaje, con espacios de acompañamiento, sin la tortuosa experiencia de repetir un año de estudio, con los efectos inmediatos que trae de retrocesos, pérdida de entusiasmo y motivación por continuar o finalizar los estudios, o de exclusión social, donde el derecho social a la educación sigue siendo sólo palabras.

Quizás José Meolans⁷⁴, campeón mundial de natación, Medalla de oro en Moscú 2002 50 m estilo libre; Medalla de plata en Hong Kong 1999 50 m estilo libre; Medalla de plata en Moscú 2002 100 m estilo libre; Medalla de bronce en Shanghái 2006 100 m estilo libre; Campeón Panamericano Representante Olímpico en Atlanta 1996, Sydney 2000, Atenas 2004 y Beijing 2008, habría evitado el sentimiento de frustración con el que carga, si hubiera podido completar su exitoso recorrido deportivo adecuándolo a una trayectoria personalizada en el sistema educativo. Este prestigioso deportista cuenta en su biografía: *“...En determinado momento de mi vida, tuve que decidir qué hacer: o dejaba de nadar o dejaba la escuela. Con las dos actividades no podía continuar. Opté por abandonar la escuela al finalizar el tercer año de la secundaria en el colegio Ricardo Rojas. Fue un momento crítico... es muy difícil ir a la escuela y practicar deportes a nivel profesional al mismo tiempo. Al menos en la Argentina. Quizás en otros países, donde el sistema y la estructura son diferentes, se puedan hacer ambas*

⁷⁴ Diario Infobae - Sección Deportes - 13 de Noviembre de 2016

cosas sin problemas porque existen otras oportunidades, facilidades y recursos. En nuestro país no es tan fácil.”

Claramente no se puede ver a los estudiantes del Formato Escuela de Reingreso como culpables de sus fracasos previos, sino que dichos fracasos deben ser entendidos como resultado de un sistema social y educativo injusto. Más allá de las responsabilidades y obligaciones que tienen los jóvenes al interior del espacio escolar, el acento está puesto en las obligaciones que tiene la sociedad, y en particular el estado, en hacer posible la inclusión educativa que garantice el derecho social a la educación y su correlato de inclusión social. Es así que la tarea docente asume rasgos diferenciales, implicando un fuerte compromiso con las actividades que se desempeñan en estas instituciones, re-significando permanentemente su misión.

Cuando se está terminando una tesis se cierra un ciclo, en el que hay sentimientos encontrados. La alegría y emoción por la tarea realizada, que se contraponen a una sensación rara en la que uno se pregunta ¿y ahora qué?

Y la respuesta que se encontró es que este no es un producto terminado sobre el que ya no hay más nada que decir, ya que la investigación se acota a un punto y se generan más preguntas que parecieran tener mayor complejidad que las planteadas al principio de la tarea.

Este ha sido un trabajoso y hermoso viaje hacia un lugar donde las certezas parecieran desvanecerse, donde lo que estaba aprehendido toma nuevas formas. Fue un viaje apasionante en el que algunas veces parecía que el rumbo tomado era el correcto y en realidad no era así. Me permitió ver mi actividad profesional habiendo puesto la mirada sobre otros y para oírme tuve que escuchar a esos otros.

Con esta tesis no se ha llegado a un punto final, sino a un punto y seguido, para continuar el camino en el que seguir capacitándose e investigando es asumir un nuevo puesto de lucha contribuyendo de manera decisiva a hacer realidad la idea de que otro mundo es posible.

El concepto de inclusión educativa ha sido ampliamente superado por la necesidad de garantizar a jóvenes y adolescentes el derecho social a la educación como herramienta para superar situaciones de exclusión y desigualdad, porque...

...donde hay una necesidad nace un derecho

Evita

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F (2008) Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna. Buenos Aires, Stella-La Crujía
- Alliaud y Duschastky (1992) “Maestros, formación, práctica y transformación escolar”, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Baquero, R.(2000) "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual". En Avendaño y Boggino (comps), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bauman, Z. (1999) La cultura como praxis, Paidós, Buenos Aires
- Bernett J. L. y Puiggrós A. (1993) “Peronismo, Cultura, política y educación 1945/1955”, en Historia de la Educación Argentina Tomo V
- Birgin/Dussel/Duschatsky/Tiramonti (1998) “La formación docente. Cultura escuela y política, debates y experiencias”, Editorial Troquel, Buenos Aires
- Blalock Hurbert, (1971) Amorrortu Editora, Buenos Aires
- Bourdieu, P. (1980) El sentido práctico, Madrid, Santillana.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990) “Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En: Revista de Educación, N° 292
- Bourdieu, P. (1980) El Sentido Práctico, Barcelona, Taurus
- Bourdieu, P. (1999) La distinción (“La elección de lo necesario), Madrid, Taurus
- Braslavsky C. (1995) “Las reformas educativas en América Latina”, Revista Propuesta Educativa, Edic. Novedades Educativas, FLACSO
- Bravslasky, C. (1985) La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires, FLACSO
- Castel R. (1998) “Propuesta para sociedades incluyentes. La lógica de la exclusión social”, Buenos Aires, Santillana
- Cirigliano G. (1977) “Educación y política. El paradójal sistema de la educación argentina”, Buenos Aires, Edit. Librería del Colegio
- Connell C. W. (1997) “Escuelas y Justicia Social”, Buenos Aires Ed. Morata
- Davini (1997) “La formación docente en cuestión política y pedagogía”, Buenos Aires, Edit. Paidós
- Derrida, J. (2001) *De la hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor
- Duschatzky S. (1999) “La escuela como frontera”, Buenos Aires, Edit. Paidós,

- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) "Chicos en banda", Buenos Aires, Editorial Paidós
- Dussel I. y Poliak N. (2003) "Reflexiones en torno a la escuela en la construcción de hegemonía", Buenos Aires, Propuesta Educativa N° 26, Novedades Educativas
- Dussel I., (2000) "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Buenos Aires, UBA-FLACSO
- Eco H. (1998) "Cómo se hace una tesis", Barcelona, Edit. Gedisa
- Elías N. (1997) Les logiques de l'exclusion. Paris, Fayard
- Filmus D, (2004) "Una escuela para la esperanza", Buenos Aires, Verlap S. A. 2° Edición,
- Filmus D. (1998) "Las transformaciones educativas en América Latina tres desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración", Buenos Aires, Edit. Troquel
- Filmus D. (1995) "Los condicionantes de la calidad educativa", Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas
- Freire, P. (1967). La Educación como Práctica de la Libertad. Río de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. portugués 1968). Río de Janeiro, Continuum
- Freire, P. (1971). ¿Extensión o Comunicación? Río de Janeiro: Continuum
- Freire, P. (1981). La Ideología y la Educación: Reflexiones sobre la no Neutralidad de la Educación. Río de Janeiro, Continuum.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Río de Janeiro, Paz e Terra
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía. Río de Janeiro, Paz e Terra
- Huergo, J. (2000) "De la escolarización a la comunicación en la educación", en J. Huergo y M. B. Fernández, Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
- Huergo, J. (2015) La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- Llach, J.J. y otros (1999) Educación para todos, Buenos Aires, IERAL
- Llach, J.J., y otros (2006) El desafío de la equidad educativa. Granica
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. (2007) Metodología de las ciencias sociales, Buenos Aires MC Editores
- Giroux H., Mc. Laren P. (1998) "Sociedad cultura y educación", Miño y Dávila Edit

- Grimson A. y Semán P. (2005) La cuestión “cultura”, en Etnografías Contemporáneas I
- Martín Barbero, J. (1997) De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía. Gustavo Gili, Barcelona
- Martín Barbero, J. (1997) "Heredando el futuro. La educación desde la comunicación", en Rev. Nómadas, Santafé de Bogotá (Colombia), Univ. Central
- Mattelart, Armand (1996) La comunicación-mundo. México: Siglo XXI editores.
- Misirlis G. (2007) “Inclusión educativa: cartografía de un diseño”, documento de la Cátedra Cultura y Enseñanza, UNSAM
- Morawicki, K. (2007) “Lo educativo y la posibilidad de cambio”, en La lucha de los Innombrables, La Plata, EDULP
- Pierini A. (1996) “Pensamiento crítico sobre los derechos Humanos”, Buenos Aires, EUDEBA
- Popkewitz, T. S., y Lindblad, S. (2000) “Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research”, Discourse
- Puiggrós A. (2003) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente. 1º Ed.- Buenos Aires Edit. Galerna
- Puiggrós, A. (2010) “De la tremenda sugestión de pensar que no es posible”, Buenos Aires, Galerna
- Puiggrós A. (1995) Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires, Editorial Galerna
- Redondo P. (2003) “Escuelas y pobreza”, Buenos Aires, Paidós
- Saintout, F. (2015) “Prólogo”, en Conectados. 20 historias digitales de Purmamarca a Río Grande, Edulp, Ministerio de Educación y Centro de Investigaciones “Aníbal Ford”, FpyCS-UNLP, La Plata
- Saintout, F. (2013) Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. UNQUIM Editora, Bernal
- Schuttenberg M. (2013) El espacio de centro derecha en la Argentina kirchnerista. La dinámica política de las identidades liberales, en X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Tenti Fanfani E. (2000) “Culturas juveniles y cultura escolar”, Buenos Aires, Inst. Planeamiento de la Educación

- Terigi, Flavia (2011) "Ante la propuesta de «nuevos formatos: elucidación conceptual".
En: Quehacer Educativo
- Tiramont G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media", Buenos Aires, Flacso / Manantial
- Tiramonti G. (2008) "Nuevos formatos escolares: Interrogando los límites y las posibilidades de cambio en la escuela media", Buenos Aires, Grupo de Investigación FLACSO
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Capítulo IV
- Terigi, Flavia (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021 Tiramont G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media", Buenos Aires, Flacso / Manantial
- Urresti M., Tenti Fanfani (2000) "Una escuela Para adolescentes", Buenos Aires, Ed. Losada

Constitución Nacional reformada en el año 1949

Constitución Nacional v año 1994

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Catálogo Bibliográfico de la Dirección General Centro Documental de Información y

Archivo Legislativo (CEDOM) de la Legislatura de la Ciudad Autónoma e Buenos Aires

Cuadernos del Congreso Pedagógico; “Estructura del Sistema Educacional en Debate”
(Nº 7) y “Educación Popular” (Nº 4), EUDEBA

Publicación de los trabajadores de la Educación. Año 7 N° 51, “La educación en nuestras
manos”

Question Revista Especializada en Periodismo y Comunicación

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/index>

Revista Iberoamericana de Educación nº 50, “Escuela y fracaso: hipótesis y
circunstancias” Madrid 2008

Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación Cátedra de Comunicación y
Educación UNLP www.revistanodos.com.ar

Revista Todo es Historia N ° 249

Revista Viva. “Textos de ayer para la argentina del mañana. Cartas anécdotas y
testimonios”

Revista Novedades Educativas. Serie Documentos de la Facultad de Filosofía y Letras

Mediometraje La escuela de la señorita Olga, en 16 mm, de 1991 recuperado en
www.youtube.com/watch?v=LCVX74ML7MU

www.adversus.org

www.buenosaires.edu.ar

www.buenosaires.gob.ar

www.chicosdelacalle.org

www.clarin.com.ar

www.diariocontexto.com.ar

www.educ.ar

www.elancasti.com.ar

www.iipe-buenosaires.org.ar

www.lanacion.com.ar

www.pagina12.com.ar

www.palermoonline.com

www.redetis.org.ar

www.sociedadescomplejas.org.ar