

## *Educación secundaria inclusiva: un debate candente*

Claudia Zysman

*Los adolescentes y jóvenes son particularmente sensibles a las situaciones de discriminación. Quizás mucho más que lo que sucede en otras franjas etáreas. Por eso, cuando se sienten discriminados, se alejan rápidamente de los ambientes en los que estas sensaciones se les presentan. Si habían intentado volver a una escuela y sienten que allí se los discrimina, muy posiblemente no volverán a ella.*

Alberto Croce

### **Abstract**

Inclusive education is a challenge that includes those who appear to be in vulnerable situations and those whose path through the formal educational system have confronted them to the “ideal student” model. Nowadays, the current political-pedagogical debate brings about into every school agenda the inclusive education concept as part of the decisions to specify the teaching process from the real student’s side -both due to the impact of the high socio-educational inequality and the teachers’ mental representations.

Key words: Secondary schools - educational politics - educational micro-politics - inclusive education - socio-educational vulnerability.

### **Resumen**

La inclusión educativa es un desafío que abarca a quienes son vulnerables y a quienes, por la historia que han recorrido en el sistema educativo formal, confrontan con modelos de “estudiante ideal”. El debate político-pedagógico de nuestro tiempo pone en agenda de cada escuela -tanto por impacto de la alta desigualdad socio-educativa como por las representaciones docentes- a la inclusión educativa como parte de las decisiones para definir la enseñanza desde el estudiante real.

Palabras clave: Escuelas secundarias - política educativa - micropolítica educativa - inclusión educativa - vulnerabilidad socioeducativa.

La situación de pérdida de alumnado socioeducativamente vulnerable que experimentan las instituciones educativas de la Argentina resulta muy preocupante, tanto para el Estado como para la sociedad en su conjunto. Como respuesta a esta preocupación, muchas instituciones educativas realizan experiencias innovadoras.

Estas instituciones educativas proponen proyectos con estrategias que elaboran para marcar la diferencia frente a las diferentes trayectorias escolares de alumnos con alto grado de vulnerabilidad socioeconómica, cultural y educativa que les provoca fracaso escolar. Se requiere pensar profundamente; pero pensar y hallar posibilidades diferentes y algunas respuestas -además de muchas preguntas- a un tema sistemático en América Latina, en este caso con foco en la Argentina: el de los jóvenes en edad de escolarización pero fuera -o con alto riesgo de estarlo- del sistema escolar:

Dentro del campo educativo, a pesar de registrarse algunos progresos vinculados a la extensión de las ofertas del sistema educativo... Sigue prevaleciendo un proceso de acumulación del capital social y cultural por parte de los grupos más aventajados y mejor posicionados en la estructura social, que no ha podido superarse a través de los diferentes programas de acción implementados (Aparicio, 2009: 3).

Si bien comenzaré planteando un problema profesional abordado desde mi trabajo para el Ministerio de Educación Nacional (ME), con el tiempo fue transformándose para mí en un problema tanto para su investigación como para mi propio pensamiento profundo. Porque, como bien dice Octavio Paz: "El hombre está habitado por silencio y vacío./¿Cómo saciar esta hambre,/cómo acallar este silencio y poblar su vacío?/¿Cómo escapar a mi imagen?/Sólo en mi semejante me trasciendo,/Sólo su sangre da fe de otra existencia" (1949: 19).

La génesis surge en contraste con las bajas calificaciones del alumnado que producen altos índices de desgranamiento y de abandono en el nivel secundario de la escolaridad, a pesar de que actualmente ese nivel sea obligatorio para la normativa vigente, la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, que a su vez amplía la cobertura pero no resuelve ni la temática de la segmentación ni la de la calidad

educativa. Frente a ello, el Estado Nacional desde el Ministerio de Educación de la Nación a través de su Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, conformó un equipo -en el que estoy incluida- para el relevamiento de experiencias significativas que previnieran de manera eficiente el abandono escolar, es decir, aquéllas que dan respuesta certera a problemáticas como la citada, teniendo en cuenta tanto la situación de educabilidad<sup>1</sup> de este alumnado como su alta vulnerabilidad socioeconómica. No se desconoce que no es suficiente con la educación para darle un giro positivo a esta situación, pero indudablemente es necesaria.

Desde allí es que se recogen elementos que permiten visualizar las acciones que realizan varias instituciones escolares frente al alumnado vulnerable. Luego, se han reunido todas las experiencias relevadas y se incorporaron en tres publicaciones que han sido distribuidas en todas las escuelas secundarias de enseñanza oficial del país, tanto de gestión estatal como de gestión privada<sup>2</sup>. No se intenta brindar recetas a seguir paso a paso, la intención es compartir trabajo institucional y establecer redes de contacto entre las escuelas para que puedan hallarse, muchas veces, a la luz de otra escuela con sus mismos problemas, con sus situaciones de base, en su mismo ámbito... Y de esa manera, lograr ver que es posible un hacer, un hacer que a otra institución le diera respuesta positiva; no es instalar la mera copia ni replicar, sino apropiarse de lo leído, de lo vivido, y adaptarlo a cada institución de manera estratégica y situacional. De esta forma, la red establecida permite vía postal, virtual o telefónica estar en contacto entre las instituciones, sin necesidad de que el Ministerio de Educación o cualquier otro organismo oficien de mediador o de control. Así la red está constituida para comenzar a enlazarse.

Para el análisis se parte de la dificultad en la concepción de un alumnado heterogéneo que obliga a la escuela a ejercer distintas prácticas educativas en el nivel secundario para intentar dar respuestas efectivas a parte de su alumnado, aquel que posee alto grado de vulnerabilidad socioeducativa y que, no por casualidad, es el que se desgrana o bien abandona y en general no retorna a las aulas. Se intenta relevar estrategias de intervención adecuadas a necesidades y problemáticas de sectores que viven en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad. Y aquí, es claro, que nuestro pasado “nos condena”: *esos* alumnos siempre quedaban por fuera de la escuela, en muchos casos ni siquiera entraban a ella. Ahora están adentro, débilmente, pero adentro. Y solamente deberían salir de ella con su título secundario, como todo el alumnado.

Pero la realidad social permite observar que conviven varias Argentinas: *countries* y barrios privados rodeados de sectores marginales y villas de emergencia; escuelas de alto nivel que albergan alumnos de los *countries* y en muchos casos

otorgan porcentajes de becas a los hijos de las empleadas domésticas y de los obreros de esos mismos *countries* donde sus empleadores pagan el porcentaje no cubierto -ya que les es conveniente tener a los empleados “despreocupados” por esos temas de sus hijos- *shoppings* donde la clase alta adquiere bienes que puede también adquirir en el exterior mientras la clase baja los recorre como paseos en los días feriados; publicidades que se emiten en TV por cable claramente destinadas a población con elevado poder adquisitivo mientras la TV abierta ofrece su mayor cantidad de publicidad para los sectores populares; programas de TV para ricos, otros para pobres; escaso porcentaje de población dentro de márgenes de altísimos ingresos y un grueso con bajos salarios, ingresos insuficientes, planes sociales; riqueza extrema e indigencia transitando muchas veces por las mismas calles... solamente por enumerar algunos casos que transitan América Latina y se ven también aquí en la Argentina. Esta metáfora de “varias Argentinas” denota que hay algunos argentinos dentro y otros fuera. De los que están afuera, indudablemente muchos quieren entrar, aunque no siempre la puerta de acceso que eligen para intentar ingresar sea la indicada, la correcta o la socialmente aceptada: robos, arrebatos y muchos aspectos ligados a la delincuencia juvenil se remiten mucho más al querer ingresar, a pertenecer a una Argentina que no les es propia, pero que miran a través del vidrio del correr del tiempo en tanto otros la viven distendidamente y logran disfrutarla:

Este cuadro problemático se ha ido extendiendo entre los jóvenes sin que hayan mediado políticas capaces de revertir la situación, lo que trae como consecuencia la vigorización de las brechas que separan a los sectores incluidos de otros grupos que pelean desde la vulnerabilidad por no caer en la exclusión, y que buscan sin hallar los medios efectivos para doblegar sus condiciones desmedradas de vida (Aparicio, 2009: 3).

Este grupo de alumnos, los considerados peligrosos por gran parte de la sociedad<sup>3</sup>, residentes de barrios periféricos y precarios, de pensiones o de casas tomadas, están inmersos en la pobreza, en muchos casos extrema, con débiles nexos con circuitos urbanos, con altos niveles de desempleo o subempleo adulto y con una educación empobrecida o nula de su grupo familiar y de su entorno:

Se podría exponer que la imagen del joven peligroso en un momento de crisis económica, inseguridad social y desamparo de muchos sectores vulnerables, puede ser el indicio de criminalización de la juventud que, además, sataniza la imagen del joven, se culpabiliza y condena su actitud y comportamiento social, tabulando su diversidad histórica, política y cultural. (Aparicio, 2009: 16).

Aquellos sujetos que están escolarizados poseen en general altísima deserción escolar o, en algunos casos, su estadía en la escuela es discontinua, pero no por trabajar en empleos temporarios sino por no poder mantener todo lo que la escolaridad sostenida requiere de ellos: tareas resueltas en tiempo y forma, investigaciones frente a las que no logran enfrentarse ya que no poseen material de consulta ni tampoco actitud para ir a consultarlo a una biblioteca... Y por qué no, vestimenta, calzado, insumos... Una *netbook* otorgada por el Estado es bienvenida, es uno de los medios necesarios, muy importante, pero es algo necesario, no suficiente. A su vez, frente a su realidad, también se transforman en eximios observadores del “afuera”: se saben objeto de estudio de múltiples líneas de investigación, varios de sus familiares -en el mejor de los casos- son beneficiarios de planes sociales, muchos de ellos por generaciones no han trabajado sistemáticamente y eso provoca que se vean y que se sientan atravesados por incontables discursos simultáneos:

Es en el entramado significativo de la vida social donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven a partir de un saber compartido -aunque desigualmente distribuido y aplicado- que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción y de interpretación, valores y normas, etc. Las prácticas de los sujetos presuponen esos marcos de significado constituidos en el proceso de la vida social (Guber, 1991: 47).

En muchas oportunidades, sus familias reciben donaciones de distintas organizaciones de la sociedad civil y en otras, planes sociales del mismo Estado Provincial o del Nacional. Ante esta situación, varios autores, entre ellos Freire, advierten sobre la necesidad de revisar las donaciones y verlas como una falsa generosidad del opresor, teniendo en cuenta que es un elemento que de algún subrepticio modo beneficia al Estado. En general no reciben becas nacionales pues están fuera de la edad de elegibilidad por su sobriedad, concebida así como uno de los factores de riesgo educativo. Lo mismo sucede con la actual Asignación Universal por Hijo; aunque algunos de sus padres o adultos responsables reciben caridad discontinuada en general proveniente de algún culto.

Estos adolescentes que han conformado un grupo sólido, son miembros de agrupaciones de expulsados sociales, es decir, aquéllos que la globalización “hizo” necesarios<sup>4</sup>. El filósofo Walter Benjamin los nombraba como “muda vida”. No se los considera excluidos, o sea, los que están fuera del orden social; pero indudablemente el Estado es juez y parte en el desarrollo de esta situación que viven desde siempre y que muchas escuelas intentan desarticular:

En alusión específica a las propuestas elaboradas desde la política educati-

va y social, la prevalescencia de una contradicción entre las competencias educativas socializadas desde el sistema educativo y los beneficios de los programas de asistencia con respecto a los verdaderos requerimientos, expectativas y demandas de la comunidad local, los intereses de los educandos y el de sus familias revelan uno de los puntos neurálgicos del fracaso reiterado de las acciones ejecutadas por el Estado (Aparicio, 2006: 74).

Se afirma el hecho de que las situaciones antes mencionadas, en algún punto, le son funcionales al Estado, ya que cuando deja de ser un organizador de lo simbólico y pierde su función original de enlace social, me permito parafrasear a Corea y Duschatsky (2002), a estos alumnos los ha “dejado en banda”. Y como brazo armado del Estado, está la ineficacia y la ineficiencia del dispositivo escolar clásico y de las estrategias de enseñanza habituales de aquellos docentes que no logran dar respuesta positiva a estos alumnos, consolidando un círculo vicioso del que es muy difícil o a veces imposible salir, ya que está ausente la frase que sobrevolará el Congreso OEI Metas 2021 (2008): *escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX, alumnos del siglo XXI*. Por todo ello se valoran las prácticas intensas y muchas veces novedosas que dan algún tipo de respuesta -no única- a interrogantes aún abiertos.

Por un lado, se observan infancias y juventudes que rápidamente dejan al desnudo la necesidad de abordar una adultez y una madurez tempranas que permitan protección, compañía, amparo, respuesta, desahogo y una opción de salida. Y por el otro, se requiere de una escuela que acompañe, que genere, que potencia el proceso, para reconstituir un sentido que le brinda a la existencia de estos jóvenes una institucionalidad en la que logran inscribirse, ser parte y luego, despegar fortalecidos y sanamente de ella, con elementos que les permitan ingresar al mundo de estudios superiores y del trabajo: “En un clima de incertidumbre y desaliento los jóvenes dudan en que la adquisición de nuevas credenciales educativas puedan mejorar sus chances laborales” (Aparicio, 2006: 73).

La posición freireana (Freire, 1997; 2002) sostiene que en el mundo coexisten solamente *oprimidos y opresores*, considerando el concepto de oprimido como un concepto económico, social y cultural. A su vez, se sostiene que un docente que no reflexiona consciente y deliberadamente sobre su propia práctica es un docente colonizado: un docente al que su profesión y las circunstancias que la rodean lo han arrasado.

A través de estas líneas se adhiere a que la verdadera colonización cultural se evidencia en las voces de quienes construyen el relato. Esa polifonía es la que per-

mite encontrar -cuando la hay- la sana rebelión de algunas instituciones, una verdadera revolución que por un lado determina la mirada autoevaluadora permanente de cada docente y de cada directivo que se incluyen en un proyecto y por el otro, con ese análisis, no permite que alguno de sus miembros se vuelva opresor, y así, dar comienzo a una explosión cultural dentro de la institución que irradia hacia su afuera para lograr igualdad de oportunidades, oportunidades para todos, que trascienden las puertas de la escuela y que llegan para quedarse. El resto de la escuela, aquella parte de la institución reticente aún al cambio, generalmente observa distante: alumnos de otros cursos, algunos padres, otros docentes. Pero luego, con el tiempo, al ver los resultados obtenidos, suelen sumarse a la revisión de sus prácticas alumnos en las relaciones interpersonales, padres en las miradas y docentes en sus prácticas pedagógicas, es decir que existen más posibilidades de cambio, aunque no tantas como deseamos:

La toma de conciencia de que la participación en el sistema educativo cada vez más es un paracaídas que un trampolín en el proceso de inclusión social y laboral influye sustancialmente en la pronunciación de la crisis de credibilidad y de ausencia de perspectivas (Aparicio, 2006: 86).

En todo este proceso de cambio, los docentes modifican con visión crítica sus estrategias de enseñanza: “Vale decir, la educación debe dar apertura a nuevos escenarios y espacios sociales donde los sujetos sociales se referencian, se identifican y se retroalimentan cotidianamente” (Aparicio, 2006: 75)

Observar situaciones de riesgo educativo no resulta sencillo, los jóvenes suelen hablar sobre la falta de presencia de adultos significativos en sus hogares, durante años también en las escuelas, cuando acceden a una sala de primeros auxilios, en las calles, en los locales que venden la ropa que les gusta y les hace sentirse parte de esa Argentina “de otros”, en la comisaría local... Es claro que hablan de lugares e instituciones que para ellos, están despojados absolutamente de autoridad; con sus dichos estos jóvenes intentan rastrear algunos discursos portadores de autoridad simbólica. Y la escuela es la que comienza a dárselos y a “contagiar” a los demás adultos intervinientes. Así, la institución comienza a trabajar con otras estrategias de enseñanza, a problematizar, a presentar los contenidos de otra forma. Es decir, aquí el fin principal de la educación problematizadora es lograr que emerjan las conciencias de los alumnos -futuros hombres y mujeres- y alcanzar luego una comprensión y una inserción crítica en el mundo. Apunta al cambio visceral, profundo, enfrentándose a la homogeneización de los individuos. Se esgrime que no es tan importante transmitir conocimientos específicos como tener una nueva relación con la experiencia vivida que luego posibilitará esa adquisición.

Existen distintas posiciones respecto del análisis del desempeño institucional en educación. No necesariamente son contradictorias, muchas de ellas se abonan entre sí.

Según José Carlos Libaneo (1982: 105):

... la difusión del contenido es la tarea primordial. No contenidos abstractos, sino concretos y por tanto, indisociables a las realidades sociales... Son los contenidos culturales universales que se constituyeron en dominio de conocimientos relativamente autónomos incorporados por la humanidad, pero permanentemente revaluados en función de realidades sociales... No basta que los contenidos sean enseñados, aun bien enseñados; es necesario que se conecten, de forma indisociable a su significación humana y social.

A su vez, el mismo autor incorpora la idea de *tendencias progresistas* partiendo de un análisis crítico de las realidades sociales que sustentan implícitamente las finalidades sociopolíticas de la educación. Es notorio que a la pedagogía progresista se le hace muy difícil institucionalizarse en una sociedad como la actual, ya que es uno de los instrumentos de lucha de los docentes conjuntamente con otras prácticas sociales. El objetivo de prácticas novedosas que den respuestas oportunas y eficaces a quienes no las reciben de manera tradicional es la transformación social, así como el replanteo del papel de la institución escolar, de la educación y del individuo en la conformación de una nueva sociedad más equilibrada y más justa.

Dentro de esas prácticas, la inclusión de otros adultos en la tarea institucional requiere de perfiles definidos que potencien la tarea realizada o bien que asuman la concreción de esa tarea, como por ejemplo, el tutor. La función tutorial contempla tener en cuenta varios aspectos, sabiendo que el objetivo fundamental es lograr que el alumnado esté preparado para ingresar en un mundo adulto donde encontrará situaciones complejas, difíciles, a veces hostiles pero que deberá sortear; así la función tutorial contempla la mirada de los educadores y de los adolescentes en los nuevos escenarios escolares, el acompañamiento estratégico y situacional de los grupos de la escuela, el acompañamiento situado de cada alumno, la convivencia en la escuela y en el aula, la revisión de las problemáticas actuales del aprendizaje, el abordaje de algunas problemáticas psicosociales en la escuela, la tarea posible con los miembros de la institución educativa y la tarea factible con la comunidad y con las familias.

Para Libaneo (1982: 110):

... la actuación de la escuela consiste en la preparación del alumno para el mundo adulto y sus contradicciones, proveyéndole instrumentos, por medio de la adquisición de contenidos y de la socialización, para una participación organizada y activa en la democratización de la sociedad.

Por su parte, el filósofo de la educación Dermeval Saviani (1983; 1987) recuperó hace algunas décadas las palabras de Lenin respecto de la teoría de la curvatura de la vara y, aplicándolas a la educación, sostuvo que si la discusión educativa estaba muy girada hacia el paidocentrismo, había que compensar hacia el docente, pero si se tornaba exclusivamente hacia los contenidos, era hora de prestar más y mejor atención a la metodología. Más que de supuestos equilibrios, se habla de preguntas con respuestas abiertas, repensables y discutibles, de tensiones y de paradojas; ya no se acepta un justo medio aristotélico como respuesta. Sobre eso debería tratarse la discusión sobre una educación de calidad para todos, cuyo reconocimiento como derecho humano no la pone al margen del debate, ni le quita que sus miembros tomen diferentes posiciones.

Se sabe que a través de la historia de vida de una persona o de una institución puede conocerse toda una sociedad, no tanto por sus datos, que pueden adquirirse de múltiples maneras, sino por las estructuras profundas que constituyen su sentido.

Las historias de vida que se conocen a través de la publicación realizada por el Ministerio de Educación, como tantas otras, son una praxis de vida transformada en ideografía, donde las relaciones sociales en el lugar donde se dan son internalizadas y personalizadas. Así, puede decirse que se logra leer o descubrir de alguna manera toda una sociedad en ella. Tal como varios autores sostienen, pensar en actos individuales implica abrirlos a todo un sistema social.

El enfoque cualitativo para la investigación en Ciencias Sociales ha tomado desde hace décadas un auge muy importante tanto porque los investigadores no se satisfacen con los resultados que aportan los tradicionales métodos cuantitativos como porque la profunda reflexión epistemológica de, por lo menos, los últimos cuarenta años, ha deteriorado las bases teóricas sobre las que esos mismos métodos se asentaban.

Las entrevistas para conocer estas historias de vida surgieron, como la mayoría, desde lo desconocido. Ante esta situación desconocida, logró hacerse alguna

definición por confrontación con lo ya conocido pero que no daba respuesta. Cuando Oscar Lewis, por ejemplo, selecciona a la familia Sánchez para su original trabajo, indica que “la familia Sánchez formó parte de una muestra al azar de setenta y una familias seleccionadas en Bella Vista para fines de estudio” (1961: 27). Sin embargo, más adelante recurre a criterios más subjetivos, basados en esa misma experiencia: “...me di cuenta de que esta sola familia parecía ilustrar muchos de los problemas sociales y psicológicos de la vida mexicana de la clase humilde” (1961: 29). Continuando con el análisis, determina que “los hechos hablan por sí mismos”. Es decir, esta historia de vida escolar comienza cuando se empieza a grabar su narración, sino mucho antes.

Varios autores, entre ellos Rockwell (AA.VV., 1986), hablan de la *pre-historia*, indicando que este tiempo cumple dos funciones indispensables: la primera, que ambas partes se fusionen por pertenencia en un horizonte hermenéutico compartido en cuyos marcos se produce la historia de vida y donde va a ser comprendida y/o interpretada. La segunda, para que la historia se produzca como narración en una relación profunda de confianza entre ambos. De esta forma se ponen las condiciones para que una sociedad, una comunidad, una cultura, una familia, una escuela, puedan ser conocidas realmente desde adentro: la posibilidad de acceso al campo es una estrategia de intervención que permite, justamente, “entrar empáticamente” y ver con los mismos ojos que el entrevistado. Como diría B. Malinowski, “mirar con los ojos del nativo”.

Se intenta además, reconstruir lo que Rockwell llama *saber docente*:

Con la idea de saber docente quisiera recuperar un saber con otra existencia social, que se objetiva de otra manera, no en el discurso normativo de la Pedagogía sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Este conocimiento local se construye en el trabajo docente....el maestro incorpora a su práctica el saber social acerca de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber cotidiano y el saber técnico-científico (AA.VV., 1986: 15).

No existe una forma metodológica que indique cómo puede o cómo debe realizarse técnicamente un trabajo de investigación etnográfico. Pero sí se considera que en ella participan tres elementos: el objeto que se construye, la interacción con la realidad y los otros sujetos sociales con quienes se interactúa, el antropólogo o en este caso en particular, quienes entrevistan, como sujetos sociales que aprenden de esa interacción.

La realidad social es construida y comprendida desde la propia práctica humana. Durante el desarrollo de las entrevistas tanto quien intentó conocer como quienes fueran conocidos, construyeron la realidad que los conectó interjugando con los roles, en un vaivén desde la mirada y desde la voz, ubicándose en sendos lugares de sujeto conocedor y sujeto cognoscente.

Se ha ahondado en la situación propia de los grupos pero que, como ya se dijera, es generalizable a otros grupos que transitan por caminos similares, debido entre otros aspectos, a que resulta posible proyectarla. Y puede afirmarse que tanto cada grupo entrevistado como quienes entrevistamos no somos los mismos que antes de efectuar la serie de entrevistas.

Así, la reflexión sobre el mundo social observado, ha permitido transformarse en interlocutor y/o mediador entre las entrevistadoras y los sujetos entrevistados y no ha quedado solamente como una relación en lo social sino también en el conocimiento. Todos se transformaron en actores- protagonistas de este relato.

No debe descuidarse el análisis de la función de las investigadoras que aunque no fue fácil de construir, se erigió como uno de los puntos importantes de la tarea ya que de no haber sido aceptadas por el grupo, no se hubiera recibido colaboración, entrega y confianza para lograr la veracidad en el armado del relato. No será a partir de la decisión individual de las investigadoras ni unilateral del medio académico que pueda accederse a un saber no sociocéntrico; las investigadoras requirieron indudablemente del acuerdo y de la activa participación de los entrevistados.

Como condición sobresaliente, el hecho de que todas las escuelas secundarias del país tengan la posibilidad de esta lectura, brinda una opción como vía democrática de socialización del conocimiento y queda a la espera de que alguna acción irradie a las instituciones, de luz a las acciones pedagógicas y así logre mover el péndulo de la inclusión y de la retención del alumnado socioeconómicamente vulnerable; y, por un lado, permita la consagración de la Ley Nacional de Educación y, por otro, el rescate del eterno anonimato a instituciones que con los mismos recursos (humanos y materiales) generan micropolíticas que vencen tensiones, entre ellas, tensiones entre docentes dedicados profundamente a su tarea y aquéllos que solamente se conforman con cumplir año a año “con su trabajo”. Se hace hincapié en las escuelas que enaltecen su tarea a través de sus logros: no solamente que los alumnos culminen el nivel obligatorio de escolarización como marca la ley sino también que aprendan conocimientos universales potentes para su futuro desarrollo y desempeño como adultos. Y es muy probable (aún no hay sistematización de datos) que teniendo en cuenta este aspecto la Ley 26206/06, Ley Nacio-

nal de Educación, deje de ser un mero enunciado legal para consolidarse no sólo hablando de educación obligatoria en el nivel secundario sino de una obligación del Estado que se vislumbra como un derecho a la educación por parte de todos los jóvenes del país; porque es imposible pensar en educación, y más aún en educación para todos sin un modelo de país que le brinde sustrato. Es necesario:

Garantizar democráticamente el acceso universal a un capital social adecuado, que habilite desplazamientos y facilite el desarrollo de las competencias y potencialidades biográficas intrapersonales, Se considera como una premisa estructural y estructurante (Bourdieu) que permitirá consolidar la integración social y desarrollo íntegro de las personas y arremeter contra las desigualdades sociohistóricas que atraviesan los grupos sociales, los centros de formación educativa y sus marcos políticos referenciales de carácter burocrático, organizacional, normativo, ideológico y simbólico-representacional (Aparicio, 2005: 287).

Y es así que respecto de las instituciones “que marcan la diferencia”, subyace un apotegma: pensar en los alumnos como enigmas, no como estigmas, para concluir que no solamente estos jóvenes marginados del derecho a la educación son importantes para la investigación que permita cambiar ese destino sino en la importancia de hacer presentes a estos jóvenes en la historia.

## Bibliografía

- AA.VV. (1986). *Memorias del tercer seminario nacional de investigaciones en educación*, Bogotá, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- APARICIO, P. (2005). “Los jóvenes, educación y política de juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización”, en: *Revista venezolana de educación*, n° 30, pp. 287-296.
- — (2006). *Niños y jóvenes en la encrucijada de la exclusión*, Río Cuarto, StipendienwerkLateinamerika-Deutschland.
- — (2009). “Los jóvenes y la lucha por la inclusión educativa, social y laboral en Argentina. El influjo de la desigualdad socioeconómica y la invisibilización política e institucional”, en: *Revista Diálogos Pedagógicos*, VII, 14, pp. 53-71.

- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- FREIRE, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- — (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- GUBER, R (1991). *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Legasa.
- LEWIS, O. (1959). *Antropología de la pobreza*, México, Fondo de Cultura económica, 1961.
- LIBANEO, J. (1982). “Tendencias pedagógicas en la práctica escolar”, en *Revista Ande*, año 3, n° 6, pp. 100-120.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar).
- PAZ, O. (1949). *Libertad bajo palabra*, México, Tazontle.
- SAVIANI, D. (1987). “Escuela y democracia o la teoría de la curva de la vara” en: *Revista Argentina de Educación*, año V, n° 8, pp. 9-24.
- — (1983). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”, en: *Revista Argentina de Educación*, año II, n° 3, pp. 7-30.
- SENNETT, R. (1998). *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.
- UNESCO, IPE–UNESCO, OEI, y SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*, Buenos Aires, Talleres Trama.

## Notas

1 La educabilidad es concebida como una cualidad humana, como un conjunto de disposiciones y capacidades que permiten a una persona recibir influencias para construir su conocimiento.

2 Para mayor información: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) (Ministerio de Educación de la Nación).

3 Y como grupo, portadores del “pronombre peligroso”, el “nosotros” según la visión de Richard Sennett (1998). Se sugiere la lectura de su texto *La corrosión del carácter*, que amplía su visión respecto de lo antedicho.

4 Richard Sennett (1998) comenta en su texto *La corrosión del carácter* que un lugar se torna comunidad cuando su gente usa el pronombre personal nosotros, ya que es una autoprotección. El *nosotros* forma parte del discurso de estos grupos de alumnos marginados para diferenciarse claramente de los demás alumnos, tanto por ellos mismos, como por algunos docentes que usan el “ellos” con una connotación que implica diferenciarse del nosotros del que enuncia.