

Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación

Inclusion in the Argentine Educational System. Scholl Form Reviews
in the Framework of Fulfillment of the Right of Education

Franco Carbonari y María Florencia Serra¹

Resumen

En el presente artículo se indaga acerca de lo que en el campo pedagógico se denomina formato escolar. Mediante un ejercicio reflexivo-ensayístico se analizan los modos de dar respuesta al desafío de hacer de la escuela secundaria una propuesta inclusiva, en el contexto de la República Argentina. Para ello se abordan discusiones, experiencias y propuestas que centran su atención en diferentes aspectos de dicho formato (regulaciones de tiempos y de espacios, grupalidades que alojan, lógicas curriculares, vínculos pedagógicos, entre otros). Los sentidos que este escrito adquiere se ordenan considerando tres aristas: los debates acerca de los procesos y principios de la inclusión, un análisis de la incidencia del denominado formato escolar en la concreción de dichos procesos, y un abordaje de experiencias proclives a ello en parte del territorio argentino. En ese marco, y desde una aproximación posible a este entramado, reconocemos el desarrollo de iniciativas tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad de la escolarización en el nivel secundario argentino, y su aporte al despliegue y cumplimiento del derecho a la educación.

Palabras clave

Escuela secundaria, formato escolar, inclusión, adolescentes, escolarización.

Abstract

This article inquires about a concept that in the pedagogical field is called school format. Through a reflexive-essay exercise, the ways of responding to the challenge of making secondary school an inclusive proposal are analyzed in the context of the Argentine Republic. With this in mind, we address discussions, experiences and proposals that focus their attention on different aspects of said format (the regulation of time and space, the hosted groups, the curricular logic, the pedagogical relationships, there are some). Thus, the meanings that this article acquires are ordered based on the three edges: the debates about the processes and principles of inclusion, the analysis of the incidence of the school format in the concretion of said processes, and the approach of experiences prone to it in part of the Argentine territory. In this context, and from a possible approximation to this framework, we recognize the development of initiatives aimed at complying with compulsory attendance to school at the secondary level in Argentina, and its contribution to the deployment and fulfillment of the right to education.

Keywords

High school, school format, inclusion, teenagers, schooling.

Cómo citar/Citation

Carbonari, Franco y Serra, María Florencia (2023). Inclusión en el Sistema Educativo Argentino. Revisiones de la forma escolar en el marco del cumplimiento del derecho a la educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (2), 215-229. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.2.26383>.

Recibido: 29-03-2023
Aceptado: 24-04-2023

¹ Franco Carbonari, Facultad Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, orko215@hotmail.com; María Florencia Serra, Facultad Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario/CONICET, mfserra12@gmail.com.

1. Introducción

Este escrito, en el que se pone en práctica un ejercicio reflexivo-ensayístico acerca de determinados movimientos en el formato escolar en el nivel secundario del Sistema Educativo argentino, tiene como objetivo exponer desafíos, avances, deudas, y tensiones en el afán de garantizar el derecho a una educación secundaria, de calidad, a sectores amplios de la población argentina.

El establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización secundaria en la República Argentina, en el año 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) pudo y/o puede tener diferentes objetivos: la realización de un derecho, la formación de mano de obra para el mercado laboral, otorgar un espacio de contención, entre otros. No obstante, en un comienzo de época signado por «políticas de inclusión» (Feldfeber, 2020), éste ha sido el principio axiológico tras el cual se ha dado impulso a dicha obligatoriedad. Tras el mismo se ponen «formalmente» en discusión lógicas meritocráticas inspiradas en la matriz ilustrada que caracterizaron el mandato de origen del nivel (Steinberg *et al.*, 2019). La escuela secundaria surge en Argentina con claras intenciones de selectividad, apuntando formar a la clase dirigente o los futuros profesionales, y principalmente dirigida a grupos de clase social media y alta. La materialización de estos procesos los reconocemos centralmente en el ordenamiento institucional alrededor de diferentes disposiciones: clasificación de los currículos, designación de los profesores por especialidades (materias, espacios curriculares), la organización del trabajo docente en horas de clase —horas cátedra— (y no en cargos como el nivel primario, por ejemplo) (Terigi, 2008), un cúmulo de normas y sanciones, unas disposiciones temporoespaciales específicas, entre otros aspectos. Expandiéndose la tendencia según la cual estos dispositivos que daban materialidad al formato (el tipo de contenido a trabajar, el enfoque desde el cuál trabajarlo, los códigos lingüísticos aceptados), respondían a patrones más familiares para unos actores con una proveniencia socio económica relativamente acomodada, y ajenos para aquellos otros sectores más humildes de la población. A su vez, un elemento resonante de la discursividad históricamente imperante desde la que se orientó el quehacer educativo en la escuela secundaria, se expresa en la responsabilización de los agentes devenidos estudiantes en las características que irían adquiriendo sus trayectorias escolares. Es decir, los dispositivos pedagógicos eran leídos como «neutros», y los «logros» y «fracasos» adjudicados exclusivamente a las «capacidades» y/o «actitudes» de la población estudiantil. En este sentido, la sanción de la LEN constituyó una intervención política tendiente, entre otros aspectos, a revertir el mensaje sobre los agentes a los que les cabrían dichas responsabilidades. Ahora sería el Estado quien debe asumir la garantía de una realización «satisfactoria» de estas trayectorias; a través de sus instituciones y los actores encargados de materializar las prácticas educativas. Los destinatarios últimos de esta intervención política son precisamente los y las adolescentes y jóvenes. Y principalmente, la inclusión de aquellos quienes históricamente han visto postergado su reconocimiento en el nivel. Postergación manifiesta en los elevados porcentajes de abandono escolar, o de no realización de la escolarización en el nivel, hasta finales de la década del 80 (Southwell, 2011).

En este marco, la masificación y la exigencia de un acceso efectivo para estos significó la necesidad de una diversidad de respuestas que se cristalizaron en las instituciones,

así, entre la norma y sus regulaciones en pos de garantizar el derecho a la escolarización por un lado, y los problemas de ajuste entre las políticas de inclusión y los modelos institucionales existentes (herederos de la impronta institucional del siglo XX), nos encontramos con tensiones sobre el formato escolar y preocupaciones sobre las

problemáticas de escolarización concretas de sujetos sociales que acceden por primera vez a este nivel (Castro, et al., 2020: 23).

La LEN viene a visibilizar una situación que antecedió: un acceso restringido a un nivel que se fundó en la selección, unas instituciones que se estructuraron alrededor de esa premisa y la puesta en jaque de un formato o una forma que se impone y prevalece. Es decir, el pretendido acceso universal al nivel secundario puso en evidencia las deudas de un formato que tiene dificultades para alojar a todos y que se encontraba, quizá, naturalizado (Dussel, 2004; Terigi, 2008; Southwell, 2011; Ziegler, 2011).

Así, desde la sanción de la Ley, emergen propuestas escolares para el nivel secundario destinadas a revisar algunas de las disposiciones señaladas con anterioridad. Merece aclaración el hecho de que no todas estas experiencias representan iniciativas Estatales. Algunas de ellas sí lo son, pero existen otras cuyo impulso debemos buscarlo en organizaciones sociales fundamentalmente, cooperativas y/u organizaciones familiares, de pequeños productores o campesinos. A su vez, también debemos señalar que algunas propuestas sobre las que trabajamos en el escrito representan experiencias previas a la sanción de la LEN, como es el caso de las Escuelas de la Familia Agrícola.

Tras este recorrido, reconocemos como guía reflexiva del presente escrito los siguientes interrogantes: ¿Cómo interpretar la propuesta del principio de la inclusión? ¿Cómo opera dicho principio en las experiencias revisadas? ¿Qué aspectos particulares del formato escolar expresan revisiones en las mismas? ¿Cuál es el espíritu en cada caso? Nos interesa explorar en las propuestas de escuelas secundarias de formatos no predominantes, indagar en experiencias que anteceden a la obligatoriedad y el reconocimiento legal en tanto modalidad, y focalizar en las alternativas y variedades que se despliegan.

2. Formato escolar y obligatoriedad en el derecho a la educación secundaria

Anteriormente señalábamos que es con la sanción de la LEN del año 2006 que el nivel secundario comienza a ser obligatorio en la República Argentina. No obstante, es a partir de las reformas de los años 90, que adviene la pretensión de extender los años de obligatoriedad escolar. En ese contexto, la pregunta por el formato escolar fue ganando importancia (Tiramonti, 2011; Ziegler, 2011), buscando «introducir innovaciones en la organización del tiempo y el espacio en las escuelas medias» (Tiramonti, 2011: 12). Alertando las intenciones selectivas de origen, resultó necesario revisarla desde adentro para asegurar lo que desde la sanción de la LEN en adelante se constituyó en un derecho: la educación secundaria.

Coincidimos con Miriam Southwell (2011) al definir formato escolar como aquellos elementos que hacia la primera década del siglo xx ya se reconocían como «rasgos estables» (p. 47): el saber escolar organizado en asignaturas o materias, enseñanza simultánea, formación de docentes en función de esa división en materias, currículum graduado, una secuencia fija de agrupamientos según las edades, el ciclo escolar, la distribución de espacios y tiempos, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidad temporal, el individuo como unidad de formación, un currículum generalista y enciclopédico, jerarquía de saberes, lógica meritocrática, dispositivos de evaluación y acreditación, distancia con el afuera (separación), neutralidad y objetividad, carácter de preparatoria para lo que viene luego, rituales patrióticos (Southwell, 2011). Estos elementos aluden a «aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un ‘sentido común’ sobre la enseñanza» (Southwell, 2011: 47).

Reconocer variadas propuestas que desde la revisión del formato escolar predominante abonen potencialmente a la inclusión escolar de jóvenes y adolescentes históricamente «desconsiderados» en parte por dicho formato, es la pretensión de este escrito. Luego de aclarar (nos) cómo concebir esto que se reconoce como formato escolar, advienen algunos interrogantes: ¿Existen unos modos especiales de potenciar procesos inclusivos? ¿Qué aspectos limitan en ciertas condiciones estos procesos? Con el correr del análisis revisaremos experiencias que nos guíen en el abordaje de estas inquietudes.

Si pensamos por ejemplo en la cuestión espacial —por cierto, muy protagonista en contexto de pandemia— como rasgo ordenador del formato escolar, adherimos al pensar de Silvia Serra: «no siempre la innovación de edificios escolares trae consigo una innovación en las formas escolares, y su reverso: innovar en las formas escolares no siempre implica una resignificación o innovación de los espacios» (2012: 117). Dicha reflexión nos permite retomar tanto la idea sobre la incidencia del contexto en las revisiones del formato, como la propuesta integral en la que se inscriban dichas revisiones y adscribir a estos interrogantes:

¿cómo se resuelve la extensión de la obligatoriedad en clave espacial en las escuelas?, ¿en qué espacio escolar pretendemos incluir a todos/as?, ¿cómo puede revisarse la cuestión del espacio escolar, con las mismas pretensiones de universalidad y evitando reproducir injusticias?, ¿qué implicaciones tiene la inclusión educativa a nivel espacial? (Castro y Serra, 2020: 190).

En esta misma línea es posible reflexionar acerca de la variable temporal. Como sostienen Díaz *et al.*, el modo cotidiano de las escuelas de trabajar con el tiempo se ordena en función de las horas reloj que dura la jornada. «El reloj mide y pauta [...] dejando por fuera la cuestión subjetiva de los tiempos escolares. Hay algo de estos que los relojes no pueden determinar, diversos sentidos y vivencias que tienen los actores en relación con lo escolar» (2021: 78).

Esta lógica tendiente a interpretar el aprendizaje como monocrónico se manifiesta en la distribución de los cuerpos en el espacio, haciendo coincidir edades con grados o niveles estándares. Aspecto que está siendo desafiado desde diferentes iniciativas atendiendo al hecho que no todos los sujetos desarrollan aprendizajes mediante una cronología unificada de aprendizajes. Recorreremos algunas de estas iniciativas a continuación.

De este modo, divisando el espíritu con el que la propuesta de la inclusión aparece en escena en la discursividad de una época, entendemos que un ordenador de peso al momento de establecer parámetros evaluativos es el de la igualdad ¿Cuáles serían las señales de que algo de este orden esté ocurriendo? Entendemos que la respuesta amerita el escrito de un artículo dedicado exclusivamente al tema, y seguramente no lleguemos a responder. No obstante, permitiéndonos ensayar una respuesta desde la negativa, creemos que lo igualitario no tiene que ver necesariamente con lo homogéneo, que no debe renegar de las particularidades contextuales, «lo mismo no es lo común» (Terigi, 2012: 209); y por la positiva podemos decir que no debe perder de vista algo del orden de lo común. Antes de reflexionar sobre experiencias que alteran algún elemento del formato, nos proponemos indagar en la idea de inclusión, en tanto alternativa que puede permitir contemplar las singularidades sin perder el horizonte de lo compartido.

3. La inclusión como nueva impronta igualitaria

A comienzo de siglo la región latinoamericana comienza a atravesar un proceso caracterizado por la ocupación de espacios de decisión estatal de parte de proyectos políticos cuya centralidad discursiva la reconocemos en la ruptura con procesos previos de políticas neoliberales. En Argentina, dicha ruptura se inicia en 2003 con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia. Sobre el proceso que en este caso se interrumpe debemos rastrear su germen en la dictadura militar que se inicia en el año 1976. El 2001 expresó una suerte de implosión de aquel proceso que como saldo dejó un país con más de la mitad de la población bajo la línea de la pobreza, y porcentajes de desocupación que superaban el 20%. Es en ese contexto que la gestión que luego se la nominó tras el rótulo de Kirchnerismo inicia un camino tendiente a revertir ese dramático escenario. En el campo de políticas educativas se repuso la pregunta por la articulación entre política-educación e igualdad. Se reinstala la necesidad de recurrir a la capacidad regulatoria y de inversión del Estado. El debate acerca de la inclusión, bajo la óptica del paradigma del derecho a la educación para las infancias y adolescencias, queda habilitado. (Gluz, 2018, en Fattore, 2020).

La afirmación que consideró a la educación como un bien público y un derecho individual y social, operó como superficie sobre la cual el concepto de inclusión se sostuvo, recurriendo a la principalidad de la acción estatal como garantía. También se observó en este período «una apuesta por la centralidad de la enseñanza y el trabajo docente, y el fortalecimiento de la escuela para su trabajo por la inclusión» (Fattore, 2020: 45). En otras palabras, se puso «[...] en consideración de los cuerpos docentes la revisión y flexibilización de la dinámica institucional, habilitando la reconfiguración de los vínculos intergeneracionales [...] pensar un vínculo más democrático entre individuos desiguales [...]» (Vecino y Guevara, 2020: 210). Además de este aspecto ligado al vínculo educativo, desde los que el afán de la inclusión tendió a materializarse, otras iniciativas también se ordenaron en función de ese propósito. Mientras que en un sentido, el paradigma de la inclusión se puso en juego como fundamento de un conjunto de políticas llamadas «socioeducativas», en otro, «este imperativo habilitó la puesta en discusión del propio formato escolar y la necesidad de pensar sus variaciones» (Fattore, 2020: 45).

En relación al primer conjunto de políticas, vale mencionar que esta tendencia dialógica entre el adentro y el afuera escolar adviene en un contexto de crisis de representación de dicha institución, entre otros motivos, por reconocerse en su operatividad un relativo distanciamiento de las dinámicas contextuales de las cuales formaba parte. Así, se observa en este período el desarrollo de programas de inclusión educativa cuyo eje no siempre se encontraba anclado en el seno de las instituciones formales destinadas a tales fines, sino que se apeló a la creación de dispositivos proclives a la interseccionalidad de dinámicas propias de centros educativos oficiales y aquellas propuestas que desde otra lógica de funcionamiento devinieron organizaciones sensibilizadas con la inclusión de determinados sectores de la sociedad. Entre otras situaciones, podemos mencionar la emergencia del llamado docente «facilitador» en la mediación educativa, y la creación de espacios «puente» y cogestión entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil, a los fines de garantizar la inclusión educativa. La inclusión socioeducativa propia de la escolarización secundaria, por tal, destinada a adolescentes y jóvenes, adquiere en su despliegue, múltiples sentidos: «prepararlos» oficiando de puente para que los jóvenes se incluyan en las instituciones escolares, «restituir» los lazos con la sociedad que se consideran rotos, ofertar un espacio «preventivo». Erigiéndose la escuela como derecho, aun reconociendo muchas veces procesos de exclusión en su proceder, se fueron desplegando estas iniciativas. Acerca de los propósitos de las mismas, «la oposición entre *contener* y *educar* fue quizás una de las tensiones más señaladas en las evaluaciones de estos programas» (Fattore, 2020: 49). A su vez, los

propósitos inclusivos no son empresas sencillas, lineales, ni estancas. Entre otros aspectos, por los diferentes modos en que es representada la inclusión (Sendon, 2011), o por aquellas intervenciones que tras el imperativo de la inclusión devienen en prácticas educativas excluyentes (Gentili, 2011).

En relación al segundo de los aspectos desde los que el paradigma de la inclusión encontró su despliegue, aquel ligado a la puesta en discusión del propio formato escolar y la necesidad de pensar sus variaciones, se observa que el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, la apelación al carácter universal de las políticas educativas, se combinó con la generación de alternativas pedagógicas para garantizar su cumplimiento.

Se implementaron una serie de programas educativos, trayectos y recorridos institucionales (nacionales y provinciales), que se presentaron promoviendo variaciones en este formato escolar como ser: dispositivo de tutorías que permite acreditar materias pendientes de la escuela media, y ofrecen unos regímenes de evaluación acordes; en otros casos se trata de ofertas de ciclos de formación cerrados con pautas de organización pedagógica novedosas, que incluyen propuestas curriculares específicas para la aceleración de los aprendizajes con secuencias didácticas especialmente diseñadas, proponen la articulación de la formación curricular con la formación para el trabajo, definen la conformación de grupos reducidos, estimulan la participación de referentes e instituciones ajenos al escolar, otros programas se diagraman a partir del principio de flexibilidad en la organización curricular, con una concentración del dictado de clases que combina tiempos de tutorías, pluricurso, el cómputo de asistencia por espacio curricular (Fattore, 2020: 50).

Este tipo de intervenciones nos expone recurrentemente a la tensión entre universalidad y focalización, o universalismos y particularismos según el caso. Lo que constituye la tensión se ordena a grandes rasgos entre polos cuyos extremos manifiestan, por un lado, el reconocimiento de particularidades y/o demandas específicas, por otro, la primacía de lo común. La preocupación refiere a cómo estas propuestas profundizan situaciones de desigualdad, o, por el contrario, tiende a revertirlas. A los fines de establecer un equilibrio que justifique ambos tipos de intervenciones, Danani plantea:

La focalización es un procedimiento y el universalismo también. Como tales, ambos son en sí mismos neutros (aunque no inocuos), lo que significa que carecen de un contenido u orientación per se, siendo esta, en cambio, función del marco general político-institucional en el que se inscriban (Danani 2008 en Alucin, 2019: 226).

Así, atendiendo la discursividad que orienta el marco general político-institucional de la época, la focalización pareció haber tendido a obedecer en articulación con iniciativas universalistas, a la realización de un proceder inclusivo propenso a producir efectos igualitarios.

4. Formato escolar, revisiones y alternativas: experiencias que tensan el formato predominante

En este apartado reflexionamos acerca de algunas experiencias que revisan el formato escolar predominante.

4.1. Escuelas de gestión social: bachilleratos populares en barrios urbanos y otras experiencias de escolarización

Las escuelas de gestión social son muy variadas y heterogéneas, sin embargo, mantienen algunos puntos comunes. Se caracterizan por surgir, sostenerse o vincularse a la organización y el trabajo de grupos sociales, populares y/o políticos; y desarrollar un proyecto pedagógico y político en estrecho diálogo con el territorio, las problemáticas, los saberes del lugar, una apuesta a la formación en contexto. Toman elementos de una pedagogía crítica y emancipadora, educación popular y / o para la liberación basada en el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento; propuestas de inspiración freiriana².

La forma de gestión, se propone ser «democrática», con tomas de decisiones de tipo horizontal, propiciando la participación de la totalidad de los actores. La mayoría son instituciones sin fines de lucro y con principios de la economía solidaria, «suelen tomar forma de asociaciones civiles, fundaciones, cooperativas, asociaciones, movimientos sociales, campesinos, organizaciones sindicales, comunidades de pueblos originarios, bachilleratos populares, etc., con el interés compartido de aportar a una transformación de la educación y la sociedad». (anonimizado). Si bien surgen a mediados del siglo xx, es posterior a la crisis del 2001 en Argentina que crecerá significativamente el número de escuelas de gestión social (Rosemberg, 2015; Chávez *et al.*, 2016). No obstante, con la sanción de la LEN, serán reconocidas bajo el nombre de «gestión cooperativa y gestión social» (artículo 13), aunque, como señalan Chávez *et al.* (2016) hay tensiones en los diálogos entre estas escuelas de gestión social (EGS) y los organismos estatales:

Aun cuando la Ley Nacional de Educación reconoce a las EGS, se señaló que estas tienen diferentes reivindicaciones (del orden político, económico, pedagógico, curricular, entre otros) en donde requieren la participación e intervención del Estado para garantizar, con políticas públicas y normativas acordes con las EGS, el acceso a diferentes derechos que no están siendo reconocidos de manera integral. Esto a su vez revela la complejidad que está presente en la relación de las EGS con el Estado (Chávez, et al., 2016: 106).

En aras de graficar la heterogeneidad que caracteriza a estas formas de escuela, hacemos propia la descripción de Chávez *et al.*, cuando intentan representar los matices y variantes que estas propuestas encarnan:

En ese amplio y diverso entramado existen algunas divergencias referidas a posicionamientos ideológicos, políticos y organizativos, al proyecto político-pedagógico y a su vinculación con el Estado, entre otros. Según su trayectoria y la prioridad que subrayan en su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo estrecho con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión (2016: 98).

Muchas valoran el rol del Estado en tanto centralizador, pero también lo tensionan al defender sus márgenes de autonomía en la toma de decisiones. Ese es quizás el aspecto en el que reconocemos mayores rasgos disruptivos con el formato escolar predominante, el de la gestión de la intuición. Vemos

² Nos referimos al pedagogo Brasileño Paulo Freire.

cómo lo comunitario adquiere una centralidad que posibilita un arraigo de la población a la propuesta. A su vez, una gestión colaborativa, y/o comunitaria, incide en la lógica curricular, normativa y organizativa. Entendemos que el vínculo estrecho con un organismo oficial como el Estado, posibilita, más allá de las tensiones, una articulación factible de construir e incorporar de parte de estas experiencias determinadas propuestas que pongan en circulación algo del orden de lo común.

Algunos ejemplos de este tipo de escuelas pueden ser las escuelas nucleadas en la «Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de Buenos Aires» (FECEABA) que agrupa a variada cantidad de experiencias escolares; o «Creciendo Juntos», una escuela de gestión social formada en 1982 e «impulsada por un puñado de familias que se resistía a caminar más de 25 cuadras de barro para llevar a sus hijos al jardín de infantes» (Rosemberg, 2015: 1) y que, además, luego avanzó en el armado de los siguientes niveles del sistema educativo. Otro ejemplo, en la provincia de Santa Fe, los Bachilleratos Populares de Tablada y Nuevo Alberdi (Rosario): escuelas de Gestión Social para jóvenes y adultos que surgen de la organización de un grupo de vecinos acompañados con una organización social y política. Aquí, los contenidos se revisan en conjunto, al igual que los modos de enseñanza y evaluación. Podríamos sumar a la lista muchas otras experiencias que comparten en su horizonte efectivizar el derecho a la educación al tiempo que construir un mundo más justo. Retomando la lectura acerca de las vías que adquiere el principio de la inclusión para expandirse, la de cuestión socioeducativa y la del formato escolar, notamos que en estas experiencias encontramos ambas.

4.2. Educación secundaria rural

La educación escolarizada en el espacio rural ha sido una deuda de los organismos estatales en nuestro país, aunque en las primeras décadas del siglo XXI es posible señalar:

una recuperación de la ruralidad, un reconocimiento de su especificidad como modalidad desde la LEN (Ley de Educación Nacional del año 2006) y una cierta “jerarquización” con la creación de estructuras ministeriales específicas, a nivel nacional y provincial, políticas de formación docente y recursos a través de programas (Cragolino, 2015: 208-209).

Primero, la Ley Federal de Educación N.º 24195 (LFE) del año 1993, significó un paso en la extensión de años de escolaridad en el espacio rural y la demanda de realizar intervenciones para asegurarlos: crear ofertas donde no existían, ampliar secciones, extender opciones. La LFE se caracterizó por la descentralización, la culminación del proceso de transferencias de escuelas de la nación a las jurisdicciones, aunque también, el corrimiento del Estado en materia presupuestaria y el desarrollo de políticas focalizadas. Si bien en la letra de la LFE hay una omisión respecto a la especificidad de la educación rural (Ligorria, 2020; UNICEF-FLACSO, 2020; Buitron, *et al.*, 2021), y se deja en manos de cada jurisdicción la manera de dar respuesta a la extensión de la obligatoriedad escolar; el aporte está en que la escuela primaria pasó a organizarse en ciclos de tres años y esto implicó sumar dos años a la obligatoriedad. A pesar de las críticas y deudas de dicha ley, es posible destacar que funcionó como un antecedente importante en la expansión del nivel secundario en el espacio rural. Como expresa Ligorría,

se evidencia una ausencia de su tratamiento en el documento normativo, entendiéndola como una “réplica de la oferta urbana”. Se demuestra entonces cómo se constituyó una etapa de “olvido normativo”, que derivó hacia

incumbencias de los Programas Compensatorios, reforzando su identificación en tanto espacios educativos “diferentes” y con grandes carencias que deben ser suplidas (2020: 52).

Las iniciativas de cada jurisdicción o grupos sociales para asegurar el tercer nivel de la EGB, fue la base sobre la que luego se desarrolló el nivel secundario con la LEN. Esta última, además de prolongar la obligatoriedad escolar (sala de 5 en Nivel Inicial y todo el Nivel Secundario), incorporó la idea de «modalidades» con la intención de reconocer posibles «opciones organizativas y/o curriculares» (art. 17) en los diferentes niveles del sistema educativo, y favorecer la igualdad en el derecho a la educación. En el Capítulo X de dicha ley, se plantea que la Educación Rural es la modalidad que permite asegurar la educación de los jóvenes en el medio «a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población» (art. 49) y de «propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales» (art. 50), con formas de organización escolar que se adecuen a cada contexto (agrupamientos de instituciones, plurigrados o grupos multiedad, entre otros). En este artículo de la ley se visualiza una insistencia en la necesidad de considerar al espacio rural desde sus particularidades y pensar las propuestas educativas en diálogo con eso, contemplando: a) saberes del conjunto, lo común puesto en juego, aquello que nos hace pertenecer (pero) con formatos y estrategias singulares (considerando lo particular), b) la importancia de asegurar e incentivar el vínculo de la escuela con los sujetos sociales; c) las traducciones del formato escolar según cada territorio.

La educación rural cobró visibilidad, asumiéndose como un «eje de políticas educativas específicas» (Ligorria, 2020: 61), reconociendo el recorrido histórico que quienes habitan estas escuelas han venido desarrollando y que previo a la LEN «no estaban contempladas en la normativa legal (en el caso de la LFE), y se consideraban objeto de programas y políticas focalizadas de alcance no universal». (Ligorria, 2020: 62). Entre dichas escuelas, podemos nombrar dos ejemplos puntuales: la escuela del Movimiento Campesino de Córdoba y las Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de la provincia de Corrientes.

La experiencia del Movimiento Campesino de Córdoba representa un ejemplo de construcción comunitaria de un espacio. Tomando como puntapié la demanda de un grupo respecto a la educación secundaria en el campo, se exigió la garantización de unos derechos y se organizaron para lograrlo. Para estos grupos, la educación

es considerada como una contribución concreta a la construcción de poder público y popular (...) los proyectos educativos se inscriben en proyectos políticos, en procesos de lucha y de organización que además de exigir la accesibilidad al derecho universal de la educación, promueven la formación política de los jóvenes (Vélez Funes, 2014: 2).

Las mismas familias participaron en la toma de decisiones y armado de la escuela, discutieron en conjunto «qué escuela se quería, qué cosas querían que se enseñen, cómo tendría que organizarse y dónde podría funcionar (...)» (ídem, p. 7). En este sentido, aporta Cragnolino, que

la propuesta educativa está orientada a garantizar el acceso a la educación media de las familias campesinas y propone que el espacio donde se desarrollen sea el territorio donde viven las familias y que los contenidos,

modalidad y metodología de trabajo responde a las necesidades productivas, laborales, culturales y organizativas de las comunidades (2011: 194).

Por su parte, las Escuelas de la Familia Agrícola, son experiencias que también desbordan lo escolar. Originariamente surgen en Francia hacia los años 30 (siglo xx) por la necesidad de un grupo de familias de asegurar la formación de sus hijos sin tener que por ello desarraigarlos de su lugar. De este modo desarrollan una propuesta (para lo que se conoce en el presente como nivel medio/secundario del sistema educativo) que se organiza alternando tiempos y espacios de formación entre la escuela y la casa, entendiendo ambos componentes como parte del proceso educativo. A partir del último tercio del siglo xx, se esparcirán por Argentina cobrando diferente singularidad en cada una de ellas. Muchas, ubicadas en el litoral argentino, retoman planteos de Paulo Freire al proponerse acompañar la transformación del medio en el que se insertan. Además de la educación, se proponen acompañar el «desarrollo local territorial» (González, I. y Costantini, A., 2011). Surgen de la demanda de la comunidad, y ellos mismos se organizan para «hacer escuela». De esta forma, la escuela es gestionada por las familias, y el proyecto educativo se discute entre estas y los docentes y estudiantes. Mediante la alternancia, el alumno permite el diálogo entre distintos momentos o situaciones educativas, abonando a la integración entre las familias y también al desarrollo comunitario en el territorio.

Entre las diferentes actividades de relación de la escuela con la comunidad, es posible nombrar: talleres de capacitación, radio comunitaria, organización y/o participación en ferias, proyectos comunitarios, etc. Una que es muy interesante de destacar es la experiencia de alfabetización de adultos de la zona a cargo de estudiantes y docentes de la escuela, o también diferentes actividades en articulación con universidades nacionales argentinas. Estas propuestas tienen un doble cometido: por un lado, el encuentro de saberes y por otro abonar a la formación de futuros profesionales una perspectiva que muchas veces es descuidada en los planes de estudio, la de otras realidades. En palabras de una docente y referente de las escuelas de alternancia, al referirse al encuentro entre escuela y universidad:

hay que abrir, hay que juntarse, hay que salir de los claustros, dejar de mirarse el ombligo, encontrarse con el hombre real, con la comunidad real a la que pertenecen. (...) juntos, horizontalmente, sin sabios ni burros, todos tienen para aprender en el encuentro (González, 2015: 84-85).

Tanto la experiencia cordobesa como la correntina insisten en la importancia de retomar y valorar los saberes del territorio, y cuentan además con trabajos de articulación con otras instituciones, discutiendo y construyendo el proyecto en un diálogo (en sentido freireano) constante.

De igual manera que con las escuelas de gestión social, aquí también reconocemos unas propuestas disruptivas en cuanto al rasgo que adquiere la gestión: con la centralidad de lo comunitario, posibilitando el arraigo poblacional, la participación en la gestión curricular, normativa y organizativa. A su vez, articulando con el Estado en pos de no deslindar estas experiencias de ciertos parámetros educativos más tradicionales tendientes a unificar criterios de quienes habitan un territorio común.

4.3. El Plan vuelvo a estudiar, cuando el Estado altera el formato

Finalmente, nos interesa recuperar otra experiencia que alterna rasgos tradicionales y novedosos en su formato. Se trata de una propuesta puesta en marcha por el Estado provincial de la Provincia de Santa

Fe entre los años 2013 y 2019, denominado «Plan Vuelvo a estudiar». El mismo cuenta con tres líneas de trabajo: Vuelvo Territorial, Vuelvo Virtual y Vuelvo Tiempo de Superación, y comenzó en febrero de 2013 con la línea Territorial. Su implementación fue gradual y hacia su finalización se extendió a toda la provincia. Luego, se desarrolló Vuelvo Virtual, en 2015; esta línea ofrecía a jóvenes y adultos la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual con una propuesta pedagógico-curricular interdisciplinaria. La tercera línea de trabajo es Vuelvo Tiempo de Superación, que consistió en convenios concertados con sindicatos o empresas que les permitió a los adultos trabajadores culminar la escuela secundaria con una cursada semipresencial.

En este sentido, el Plan Vuelvo a Estudiar se inserta en las directrices que fueron establecidas por el Consejo Federal de Educación (2015), en las cuales se propone que las políticas de inclusión educativa se inscriban en políticas interinstitucionales e intersectoriales, para activar y relacionar diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades (Alucin, 2019).

Vemos así con absoluta claridad una incitativa de carácter socioeducativa en pos de desarrollar una propuesta que contenga a sectores sociales para quienes el formato tradicional de escuela secundaria tendió a ofrecer menos oportunidades.

Entendemos que esta experiencia constituyó un ensayo cuya pretensión fue la de encarnar principios inclusivos. Entre sus acciones se destacan: visitas persistentes a jóvenes que «abandonaron» la escuela a los fines de sensibilizar y ofrecer opciones de retorno (el reingreso podía darse en cualquier momento del año); acompañamiento y orientación a través de Consejeros Juveniles; trayectorias escolares con flexibilización de tiempos y espacios educativos; desarrollo de líneas específicas para actores específicos, como por ejemplo, jóvenes «en conflicto con la Ley Penal», trabajadores agremiados en distintos sindicatos, jóvenes y adultos con discapacidades. En términos generales, implicó transformaciones al formato predominante que se expresan en el currículum escolar, en los procesos de producción y circulación del saber, en las formas de organización del trabajo docente y el tipo de formación, en la incorporación de nuevos actores en la dinámica educativa. Como dato anecdótico, podemos hacer mención a que El Plan Vuelvo a Estudiar fue premiado como mejor práctica innovadora en inclusión educativa de Latinoamérica en el marco del Seminario Internacional «Retención y permanencia escolar en América Latina» organizado por REDUCA en Antigua Guatemala.

En esta ocasión, a diferencia de las anteriores experiencias presentadas, notamos una principalidad del Estado en la propuesta. Si bien se replica un trabajo articulado con organizaciones de la sociedad civil, la iniciativa corre fundamentalmente por parte del Estado. Pero también adquiere mayor notoriedad la disrupción de la propuesta en cuanto a la mecánica pedagógica que despliega y los corrimientos estructurales en relación con la gramática escolar tradicional: flexibilidad horaria, articulación curricular con los saberes cotidianos de parte de quienes transitan las propuestas, la opción de la cursada virtual, la existencia de grupalidades con diferencia etarias.

5. A modo de cierre

El anhelo por la inclusión supone un beneficio para todos aquellos sujetos destinatarios de intervenciones con tales fines, pero también para todo el colectivo que hace a una comunidad. La escuela tiene el potencial de sensibilizar, de reducir distancias, de suspender desigualdades, aunque no siempre este imperativo

se ordena en un mismo sentido. En el caso de su aparición en el discurso epocal de políticas educativas de comienzos de siglo en Argentina, representó un reordenamiento axiológico acerca de las connotaciones que el principio de la igualdad ofreció en los orígenes del Sistema Educativo en el país. Así, la inclusión tendió a representar un propósito a alcanzar a partir de prácticas educativas que hagan de la conjugación del reconocimiento y contención de las particularidades de los actores con premisa igualitaria un ordenador de dichas políticas.

En ese sentido, desde el impulso estatal, la revitalización en algunos casos y la invención de dispositivos de rasgos escolares que revisaran los formatos predominantes en otros, fue y es un rasgo de época. Así, las experiencias presentadas, cuyas características representan la alteración del formato educativo predominante, expresan prácticas de reconocimiento de un contexto, de unos códigos, de unas cotidianidades, de una realidad material. Reconocimiento que pone en valor unas particularidades históricamente desatendidas por las políticas educativas. A su vez, la voz de los históricamente excluidos de la escuela secundaria, a partir de los modelos de gestión de las experiencias en cuestión, adquiere otro protagonismo. Las deudas pendientes son enormes, sobre todo porque muchas de ellas exceden a la intervención educativa, la desigualdad como flagelo, no solo no se detiene, sino que tiende a ampliarse. Aspecto que hace de las experiencias analizadas, la descripción de unos soportes destinados a amortiguar los efectos de dicho flagelo. No obstante, el imperativo de la inclusión adviene como un intento de “contrapeso” de una configuración social excluyente. Revertir de raíz esa configuración exige de una ingeniería que potencie más aún la articulación entre Estado y organizaciones de la sociedad civil a los fines de hacer frente el avance de los sectores de poder (fundamentalmente poder económico devenido político) que pugnan por la profundización de las desigualdades sociales. Sin dudas esta articulación excede las intervenciones de carácter educativo, no obstante, desde lo observado, estas pueden advenir trincheras laboratoriales como para que algo del orden de la inclusión, y garantía del derecho a la educación, acontezca.

Referencias bibliográficas

- Alucin, Silvia (2019): “Focalización y/o universalización: Análisis del plan ‘Vuelvo a Estudiar’ de Santa Fe, Argentina”. *A contracorriente: Una revista de estudios latinoamericanos*, 16 (2), 224-247.
- Buitron, Valeria; Sokolowicz, Dana; Spindiak, Jennifer y Terigi, Flavia (2021). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Castro, Alejandra y Serra, María Florencia (2020): “Espacio escolar y utopía universalizadora”. *Perfiles Educativos*, 43 (171), 178-195. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59383>.
- Castro, Alejandra; Martino, Andrea; López, Vanesa y Van Cauteren, Analía (2020): “Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina” en Alejandra Castro, Silvia Patricia Oliva (comps.): *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chávez, Liliana; Schimkus, Roberto; Colombo, Serena y Gimenez, Juan (2016): “Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA”. *Revista Idelcoop*. 220, 93-107.

- Cragnoilino, Elisa (2011): “La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita” en María del Carmen Lorenzatti. (comp.): *Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Vaca Narvaja Ed.
- Cragnoilino, Elisa (2015): “Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina)”. *Revista Educação em Perspectiva*, 6 (2), 199-226. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.652>.
- Díaz, Victoria; Stevenazzi, Felipe; García, Juan Pablo (2021). “Alterar ritmos y procesos en la monocronía. Búsquedas en la forma escolar para albergar diversas trayectorias” en Eloísa Ordoli y Pablo Martinis (coords.): *El derecho a la educación en el Uruguay progresista: Avances y límites desde las políticas de inclusión educativa y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: Universidad de la República.
- Dussel, Inés (2004): “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista”. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Fattore, Natalia Mariné (2020): “Las formas de la igualdad: entre políticas y pedagogía”. *Momento: diálogos em educação*, 29 (1), 36-56. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9558>.
- Feldfeber, Myriam (2020): “La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras” en Felicitas Acosta (comp.): *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- González, Inés (2015): “Experiencia I Seminario de Educación Rural” en María Florencia Antequera, Martinba Chevasco, Romina Craparo y Serra, María Florencia (eds.): *Articulación social y prácticas sociocomunitarias. Un desafío para la universidad pública*. Rosario: Editorial UNR.
- González, Inés y Costantini, Alejandro (2011). “El caso de la alternancia en la educación media rural” en María Cristina Plencovich y Alejandro Costantini (coords.): *Educación, ruralidad y territorio*. Moreno: Ed. Ciccus.
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto: experiencias formativas de jóvenes en Córdoba* [Tesis doctoral no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosemberg, Diego (2015): “Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social”. *Le Monde Diplomatique. La educación en debate*, 36, 1-2.
- Sendón, María Alejandra (2011): “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria” en Guillermina Tiramonti. (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Serra, María Florencia (2021): “Del derecho a la educación en el medio rural. Experiencias de un ‘hacer escuela’ en la provincia de Corrientes (Argentina)”. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIX (19), 1-29.

- Serra, María Silvia (2012): “Espacios educativos, problemas y desafíos” en Margarita Trlin (comp.): *Seminario Internacional: “Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación”*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Southwell, Myriam (2011): “Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputas con sus épocas” en Marcelo Krichesky (comp.): *Cuaderno de trabajo #2 Pedagogía social y educación popular: Perspectivas y estrategias sobre inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Steinberg, Cora; Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Tucumán: UNICEF-FLACSO.
- Steinberg, Cora (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos*. Serie: Generación Única. Tucumán: UNICEF-FLACSO.
- Terigi, Flavia Zulema (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría]. Tucumán: FLACSO Argentina.
- Terigi, Flavia Zulema (2012): “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Ayacucho: Editorial Fundación La Hendija.
- Tiramonti, Guillermina (2011): “Escuela media: la identidad forzada” en Guillermina Tiramonti, (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.
- Vecino, Luisa y Guevara, Bárbara (2020): “Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión” en Myriam Southwell (dir.): *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vélez Funes, Carolina (2014): “La multiplicidad de actores en la construcción del espacio educativo de una escuela campesina”. *Ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Ziegler, Sandra (2011): “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?” en Guillermina Tiramonti, (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens - FLACSO.

Notas biográficas

Franco Carbonari es Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Docente en la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación de Docente de la Universidad Nacional de Rosario; Docente en la Maestría de Enseñanza en Docencia Universitaria; Docente en el Instituto de Educación Superior «Bernardo Houssay»; Asesor pedagógico en Universidad Abierta Interamericana (UAI).

María Florencia Serra es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FHyA-UNR). Especialista en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (FADU-UNL). Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Becaria Doctoral de CONICET (IRICE, CONICET-UNR) y docente en la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).