



El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación¹

Myriam Southwell²

Resumen

El artículo resume las transformaciones producidas en la concepción de escuela secundaria en el primer decenio del siglo XXI y las políticas públicas que acompañaron la obligatoriedad del nivel y la expansión de la cobertura. Asimismo, se problematiza la distribución igualitaria de conocimientos escolares y se plantean dos perspectivas divergentes en torno a la construcción de lo común e igualitario por parte de la escuela.

Palabras clave

Inclusión - universalismo - normalización

The right to education and the question of the common. Some perspectives on inclusion, universalization and domestication

Abstract

The article summarizes transformations produced in the conception of secondary school in the first decade of the 21st century and the public policies that contributed to expand its compulsory status and its consolidation as a right. Likewise, the equal distribution of school knowledge is problematized through two divergent perspectives regarding the construction of the common and egalitarian by the school.

Keywords

Inclusion - universalism - normalization

¹ Este trabajo se ha hecho sobre la base de datos elaborados en el marco del proyecto Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales, PICT-2014-2958, financiado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnología.

² CONICET-Universidad Nacional de La Plata, Argentina, islaesmeralda@gmail.com

Sólo sé que los tres estaban poseídos por la comunicación de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y sólo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antesala de mi vida. (...) En su presencia –en su materia– nacía yo para mí mismo pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo que, durante una hora, *me* olvidaba un poco, *me* ponía entre paréntesis, me libraba del yo, que hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí.

Daniel Pennac, *Mal de Escuela*, 2010, 25-5

La cuestión de la construcción de formas más igualitarias dentro de las instituciones educativas es un tema central de la pedagogía de todos los tiempos. Incluso, podríamos decir –siendo más específicos– no producir dentro del espacio escolar una desigualdad que se superponga a la desigualdad social y la aumente, es un aspecto decisivo en la medida en que los sistemas educacionales se fueron pensando en términos de democratización y universalización. Sin embargo, el trabajo de contravenir la desigualdad requiere, a la vez, decisiones de largo plazo y pequeñas tácticas cotidianas sostenidas en el largo plazo.

Pero por otro lado, el trabajo sobre las condiciones de desigualdad en la escolarización se encuentra tensionado desde el origen mismo de la escuela por una idea directriz, elusiva, compleja, multidimensional y por ello difícil de asir: la construcción de lo común. ¿Qué es lo común en la formación escolar? ¿Resulta necesaria la construcción de lo “en común” para el desarrollo de la escolaridad? ¿Qué relación hay entre la búsqueda de formas más igualitarias de la experiencia escolar y la construcción de lo común? El espacio de lo en común es previo/fuera de lo escolar o es algo que se produce en lo escolar y es un permanente estar siendo mutuamente imbricado? ¿Hay un orden de lo común social y otro educativo? ¿Tienen sentido esas delimitaciones? ¿Puede pensarse una formación que se proponga el desarrollo de formas más igualitarias que no necesariamente esté organizada en torno a lo común?. Tal como lo ha caracterizado un vasto conjunto de trabajos pedagógicos, históricos y sociológicos, el sistema escolar se consolidó desde su origen sobre una construcción homogeneizante del canon escolar, limitativo respecto a las identificaciones que reconocía, estructurado en torno a un arbitrario cultural con fuertes sesgos de clase y que dejaba fuera de consideración saberes, lenguajes, experiencias culturales, heteronormatividades, etc. Más cerca de nuestro tiempo, también la teorización pedagógica y sociológica, cuestionó aquella construcción destacando que no alcanza con enseñar lo mismo a todas/os –si tal cosa es lo que sucedía– para desplegar formas de igualación.

Vale la pena volver a visitar esas tensiones y problemas, en el contexto en el que se promovió la expansión de la escolaridad secundaria, se vuelve a poner en discusión su condición de derecho y las formas de desigualdad adquieren características y expresiones diversas.

Un caso de estudio

Las características que asume la expansión reciente de la escolarización de nivel medio en Argentina se han desarrollado en el marco de procesos sociales, culturales y económicos que modificaron las condiciones de vida de los y las jóvenes. Partiremos por, en primer lugar, reconstruir las transformaciones en discurso político pedagógico de expansión de políticas públicas para transformar la escolaridad y sostener las trayectorias de los y las jóvenes. Es decir, el desplazamiento que buscó cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo (durante los años 2003-2015). Quisiera también problematizar el significativo inclusión junto con repensar el trabajo escolar para que puedan formularse propuestas universalistas, sin retornar a un universalismo homogeneizante, ni consagrarse a un particularismo fragmentador.

En segundo lugar, y en ese marco, quisiera abrir una clave de lectura acerca de la aporía que se produce entre, por un lado, el reconocimiento de la complejidad de la condición juvenil contemporánea, como sujeto político y en relación con la formación ciudadana fortalecida recientemente en la escuela, y, por otro, la tendencia a la resolución moral y normalizadora que se produce también en la escuela y en las políticas educativas.

Comenzaremos, para una rápida caracterización de las tendencias sociodemográfica de los años 2010-2015, retomando la afirmación de Grimson (2015, 100) en relación a que “hay dos tendencias que generan un consenso bastante amplio, ya sea que se considere datos del INDEC, de la Universidad Católica Argentina, de CIFRA-CTA o del Ministerio de Trabajo. La primera tendencia es la reducción del desempleo, de la pobreza, de la indigencia y de la desigualdad. Para todas las fuentes, el 2013 fue el de menor desempleo, el de menor desigualdad de ingresos (índice de Gini) y el de mayor cobertura de programas de transferencia de ingresos del siglo XXI. Parte de esta tendencia es la ampliación del acceso a todos los niveles del sistema educativo. Al mismo tiempo, existe otra tendencia que implica la dificultad para revertir procesos profundos de segregación. La estabilización alrededor de un tercio de trabajadores no registrados, la ampliación de la Asignación Universal por Hijo, la persistencia de la segregación urbana en las villas de emergencia, la barrera para el ingreso de jóvenes al mercado de trabajo y la consolidación de instituciones educativas socialmente diferenciadas plantea la existencia de una frontera social que aún no se ha podido desestabilizar”. (...) Existen así, “polos sociales que tienden a no convivir, a no compartir espacios, a no comprenderse”.

Por su lado, Gabriel Kessler ha destacado la desigualdad como noción relacional, la muestra como una desigualdad multifacética y resalta una doble tendencia para la Argentina de los últimos años: clarísimos movimientos hacia mayor igualdad en ciertas dimensiones, pero también la perdurabilidad, o en ciertos casos hasta el reforzamiento de desigualdades en otras (Kessler, 2014). Agis y otros (2010) han planteado que la distribución del ingreso empeoró en los últimos cuarenta años, con una leve mejoría entre 2006 y 2015. Así, la expansión matricular de la escuela secundaria producida en esos años, se produjo –como afirma Dussel– en un

clima de menores expectativas sociales y económicas, y eso ha creado otro tipo de demandas a las escuelas, no sólo porque los alumnos son “recién llegados” al sistema escolar sino porque cargan con numerosas exclusiones y marginaciones y requieren otro tipo de atención por parte de las instituciones escolares (Dussel, 2015). La nueva Ley de Educación aprobada en el año 2006, fue un puntapié muy significativo al incorporar el nivel secundario completo a la obligatoriedad de la enseñanza. Asimismo, instaló fuertemente la noción de la inclusión como condición necesaria para una educación democratizadora, para todas y todos.

La transición entre los siglos XX y XXI ha mostrado un crecimiento muy significativo de la escuela secundaria. Mientras que en 1980 sólo el 42,2% de la población en edad escolar (13-17 años) asistía a la escuela media, en 2006 ese porcentaje trepaba a más del doble (86%) y en 2011 ese porcentaje alcanzaba al 92,9% (Itzcovich, 2014). Asimismo, las tasas netas de escolarización también crecieron entre 2000 y 2010 (81,4 a 84,5%) y la diferencia entre los que ingresan y los que la finalizan también mejoró al mostrar un decrecimiento del 37,8 al 32,8 (Itzcovich, 2014). Aún tomando estos datos de mejora, los datos de SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) muestran que los índices de terminalidad de la secundaria son muy diferentes según los sectores socioeconómico de los que provienen los alumnos. Así en 2008 sólo el 13,1% de los jóvenes de sectores sociales más pobres conseguían terminar sus estudios secundarios, mientras que los sectores más altos lo hacían en un 96,2% (Pereyra, 2009 citado por Dussel, 2015).

Asimismo, como consecuencia del trabajo sobre el problema del abandono escolar se ha producido una disminución de ese indicador y un crecimiento de las tasas de repitencia, lo que estaría indicando que más alumnos permanecen en el sistema educativo aunque con trayectorias escolares más prolongadas y probablemente erráticas; asimismo, la sobreedad tiene picos alarmantes en segundo, tercero y cuarto año del nivel medio (Dussel, 2015). Este fenómeno parece estar más vinculado a que las instituciones albergan una mayor diversidad de trayectorias alterando los tiempos previstos a través de estrategias de trabajo tutorial y/o apoyo para aquellos aprendizajes que requirieron mayor detenimiento y trabajo adicional. En el caso de la provincia de Buenos Aires, se llevó adelante estos acompañamientos de forma institucionalizada a través de proyectos de mejora y de dispositivos como los Centros de Orientación y Apoyo (COA) y CESAJ (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes).³ Se han impulsado así, diversos dispositivos de extensión, profundidad y naturaleza variable, que establecen modos de soporte de la escolaridad, a mitad de camino entre grandes definiciones políticas y las resoluciones situadas (institucionales o locales) de distintos problemas emergentes. Por esos motivos, la investigación educacional ha ido incorporando el análisis sistemático de los dispositivos que se desarrollan en las escuelas. Por estas y otras experiencias, probablemente haya que complejizar la hipótesis de la

³ Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) fueron creados para que en dos años puedan terminar la escuela media aquellos que abandonaron sus estudios o tienen la primaria completa. Está destinado a adolescentes y jóvenes de 15 a 18 años y la propuesta del CESAJ abarca todas las materias contenidas en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

continuidad del formato escolar –que nos ha sido muy productiva en algunos momentos- debido a las transformaciones que se proponen y se llevan adelante impulsadas por la política educativa o como producto de las iniciativas de las propias escuelas. Abordaremos este punto en un próximo apartado.

Es necesario visualizar también que la expansión de ese nivel de la enseñanza se produjo dentro de un sistema educativo que ya tenía niveles significativos de segmentación en su interior. Dussel plantea que las fronteras que antes se colocaban a la entrada del sistema se han desplazado al interior de las mismas escuelas, que ven aparecer circuitos de distinta calidad en los turnos matutino y vespertino, por ejemplo; también, problemas que se encontraban antes en escuelas primarias y por ello o por otros motivos quedaban afuera de los clásicos colegios, hoy tienen que ser asumidos o confrontados a diario por las escuelas secundarias (Dussel, 2015).

Los cambios legislativos de los últimos diez años, específicamente la aprobación de la Ley de Educación Nacional en 2006, junto con la expansión de programas de becas, la Asignación Universal por Hijo y el programa “Conectar Igualdad”, entre otras medidas, impactaron significativamente en el nivel medio. Debe sumarse a ello, los cambios en la concepción de la disciplina y la convivencia, la primera etapa implementación de la ley de educación sexual integral, los centros de actividades juveniles, la provisión de libros y materiales, el estímulo a la participación política de los estudiantes, entre otros. (Todas estas, medidas que se han frenado en los últimos dos años).

Bracchi y Gabbai señalan que a partir del año 2006 se establece un cambio decisivo en las regulaciones educativas de nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires. Adquiere un rol preponderante, a juicio de las autoras, la premisa de que todas y todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar (Bracchi y Gabbai, 2013, 36). Para ellas, la obligatoriedad implicó redefinir las formas de la escolaridad de una manera en que todos los actores resultaran comprometidos:

Pensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su modelo curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar para cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización” (Bracchi, 2010, 2).

Detengámonos brevemente en estas medidas. Entre 2009 y 2015 el gobierno nacional impulsó cambios en la concepción y los modos de la organización cotidiana de las escuelas, por ejemplo, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y del Programa de Transformación de la Escuela Secundaria que buscó cambiar “el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo” (Gorostiaga, 2012, 149). Con ello se impulsaron 1.500 planes de mejora en todo el país (sobre un total aproximado de 10.000 escuelas secundarias) para incentivar que las instituciones se analizaran a sí mismas y desarrollaran estrategias de mejoramiento. Asimismo, se implementó el Proyecto para la Prevención del Abandono, que incluyó tutorías y seguimiento para trayectorias intermitentes.

Junto con estas políticas, se destacan también los programas de becas o transferencias monetarias directas a las familias para generar mejores condiciones para la escolarización, ofreciendo otras alternativas para los jóvenes y sus familias en lugar de la entrada temprana al mercado laboral. Como ha descrito Dussel, estos programas de becas comenzaron en la década del 90 e incluían en 2004 a 450.000 estudiantes, sobre 2.800.000 alumnos en las escuelas secundarias y podían considerarse como programas compensatorios. Estos estudiantes fueron definidos, en los años noventa, como parte de “poblaciones en riesgo” que debían recibir un suplemento especial para poder continuar sus estudios (Dussel, 2015).

Una política de alto impacto fue la instalación de la Asignación Universal por Hijo implementada a partir del año 2009, lo que significó una reorientación del discurso político en la búsqueda de una lógica más universal. Según el estudio de Agis –publicado en 2010- 3.200.000 de niños, niñas y jóvenes y un número de familias que alcanzan a 1.650.000 familias eran beneficiados con ese ingreso mínimo a cambio del cumplimiento de la obligación escolar y el control médico (Agis y otros, 2010). De acuerdo a la información provista por el Observatorio de la Seguridad Social de la ANSES, la Asignación Universal por Hijo alcanzaba, hasta el mes de octubre de 2012, a más de 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes; y a 1,8 millones de hogares distribuidos en todo el país. Para el mismo año, la cobertura de la Asignación por Embarazo alcanzaba a 219.044 embarazadas (Díaz Frers et. al., 2012).

Las materias pendientes

Sin embargo, hay mucho aún por hacer en relación a que estas políticas se concreten en una escolarización significativa y democratizadora para los y las jóvenes. Nora Gluz (2013) alerta sobre la reducción de la exclusión a una cuestión económica, la persistencia de una “inclusión excluyente” que da acceso pero no logra incluir a los sectores más pobres en experiencias educativas de calidad y la necesidad de repensar el trabajo escolar para que puedan formularse propuestas universalistas (Dussel, 2015). En la introducción de este artículo nos planteábamos si puede pensarse una formación que se proponga el desarrollo de formas más igualitarias, que no necesariamente esté organizada en torno a lo común. La experiencia reciente de modificaciones del formato escolar, adecuaciones curriculares y reconocimiento de trayectorias parecerían indicar que se ha ido –de hecho- en este sentido. Pero ello no deja de abrir nuevos problemas.

No se trata de retornar a un universalismo homogeneizante, que bajo el argumento de la escuela común, desconozca las desigualdades y heterogeneidades sociales y construya patrones de normalización social; pero tampoco de un particularismo fragmentador y excluyente que imposibilite la fragmentación de lo común (Gluz, 2013, 141-142).

Por otro lado, algunos análisis recientes destacan que estas políticas muchas veces no están suficientemente articuladas con otras medidas pedagógicas para

mejorar la experiencia escolar de estos jóvenes (Jacinto y Terigi, 2007). Señalan también que falta una evaluación sobre el impacto de las becas en los procesos de aprendizaje y en los niveles de promoción de los estudiantes.

En torno a estas preocupaciones es relevante incluir la producción de Gonzalo Saraví (2015) en torno a procesos -identificados para México pero con claras resonancias en la Argentina- crecientes de fragmentación sin exclusión. Estamos habituados a pensar esos dos procesos juntos, fragmentación y exclusión, pero en este escenario que estamos presentando la opción y las acciones por la inclusión son muy significativas, aunque no está exento de un proceso de fragmentación.

Por su parte, Valeria Llobet (2013) señala el giro de las políticas desde un enfoque de combate de la pobreza hacia un enfoque basado en derechos, que ha planteado una nueva forma de protección social. Llobet analiza el Programa Adolescente en la provincia de Buenos Aires que se gestiona a través de una organización de la sociedad civil. Este busca consolidar la asistencia escolar, sin embargo, la autora destaca que tiene poca capacidad de coerción para lograr que los adolescentes asistan a la escuela, y termina poniendo el énfasis en la transformación de valores y expectativas, y no en los logros escolares o la asistencia. “El programa tanto podría estar fortaleciendo la agencia de las/os adolescentes, como mostrar una paz normalizadora mediante la apuesta al cambio de valores y los resultados comportamentales” (Llobet, 2013, 200). En su análisis, destaca que una consecuencia no deseada de estos programas es que se incrementa el control socio-moral sobre los jóvenes de los sectores urbano-marginales y no se avanza en mayor autonomía o en logros escolares. “La falta de avances consecuentes en áreas que se vinculan con la autonomía económica y política, fortalece una vertiente de reprivatización e individualización *psi* de la entrada al mercado de trabajo tratada como proyecto de vida” (Llobet, 2013, 261). Para esta investigadora, programas como el analizado confirman “la hipótesis de una división entre la inclusión *mainstream* y la ciudadanía plena, por un lado. Y una inclusión y ciudadanía subalternas”, y concluye que “el balance con esas dimensiones que podrían promover ciudadanía y agencia aún no se ha logrado” (Llobet, 2013, 263).

¿Tiene la escuela que ver con lo común?

Quisiera ahora introducir una perspectiva distinta, tomando aportes recientes de Masschelein y Simons (2014). Los autores plantean que si hay algo que escuela ofrece es “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a “algo” en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que “el capital” (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Los autores plantean que la escolarización tiene que ver con una “suspensión” de un presunto orden natural desigual y, con ello, la escuela ofreció tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad como del

hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre.⁴ Es por ello que las propuestas de re-enlazar la escuela al orden familiar o con una preparación para el mercado laboral, es otra forma de domesticación. Un intento de convertir de nuevo el tiempo libre, en tiempo productivo. Una forma en la que la escuela dejaría de ser escuela.

Así, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a los alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo, (la distancia de lo escolar con “la realidad” es valorada especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. “Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas, y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos” (Masschelein y Simons, 2014, 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar) que es permitir a los estudiantes que se separen momentáneamente del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporariamente de sus “efectos” que los atan a un lugar particular.

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta *producción* del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (Masschelein y Simons, 2014, 36-7).

Otro concepto que los autores introducen es el de profanación que remite a lo que es utilizado fuera de su ámbito regular; de alguna manera se trata de aquello que ha sido expropiado y convertido en público. Por la profanación, el conocimiento y las destrezas requeridas socialmente, se liberan y se ponen a disposición del uso público. Y esto es algo que la escuela hace regularmente. Por ello los autores argumentan que la suspensión y la profanación hacen posible abrir el mundo en la escuela y que, en realidad es el propio mundo (y no los talentos de los alumnos o sus necesidades

⁴ Agregan incluso que justamente por ese carácter democratizador y tendiente a la igualación, la elite privilegiada trató a la escuela con gran desprecio.

individuales de aprendizaje) lo que se revela (Masschelein y Simons, 2014). La escuela no está separada de la sociedad, pero es un lugar único de profanación y de suspensión a través de las que el mundo es abierto. El profesor es quien hace tiempo allí donde antes no había tiempo.

El interesante planteo de los autores se completa con la idea de que diferentes procesos destinados a la escolarización pueden interpretarse como intentos de domesticación de la potencialidad de la escuela, la radical capacidad de la escuela. Cuestionan que las actuales escuelas se convierten en ambientes de

aprendizaje centrados en el alumno, el poder creativo del individuo y el carácter único del aprendiz (...) La joven generación es arrojada de vuelta a su propio mundo vital (...) La persona del que aprende -sus necesidades, su experiencia, sus talentos, su motivación y sus aspiraciones- pasa a ser el punto de partida y el punto final. Aquí la domesticación de la escuela significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez, haciéndoles creer que ellos son el centro de atención (...) y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran (Masschelein y Simons, 2014, 99).

La vieja generación se retira a sí misma, y retira sus ideales, pero al actuar así niega a la generación joven la oportunidad de ser una nueva generación. (...) sólo en la confrontación con algo que ha sido puesto sobre la mesa y que no es manejado por la vieja generación se pone a los jóvenes en la situación de que ellos mismos puedan hacer un comienzo, atribuir un nuevo sentido a las cosas que atraen su atención y salir de su inmediato mundo vital. (...) Y con ello desaparece el carácter renovador de la escuela (Masschelein y Simons, 2014, 100).

Este modo de pensar la experiencia escolar como construcción de un espacio común, pone de relieve la potenciación de recursos pedagógicos que se ponen en juego para propiciar que suceda allí un proceso formativo que no se da en ninguna otra agencia social. Convertir lo que no era libre en libre, para que allí quede despojado de ciertas ataduras y pueda ejercitarse en un espacio de formación que ha vuelto público lo que no era común, sin estar tan directamente condicionado por la racionalidad causa-efecto. Es una reflexión que impacta significativamente en los modos contemporáneos de organizar la escuela.

Puesta en común

Planteábamos en el comienzo de este artículo que la construcción de formas más igualitarias dentro de las instituciones educativas -o no producir dentro de la escuela una inequidad que profundice la desigualdad social- es una cuestión de políticas públicas y también de producción pedagógica cotidiana, aula a aula, texto a

texto, gesto a gesto. El trabajo de contravenir la desigualdad requiere, a la vez, decisiones de largo plazo y tácticas cotidianas sostenidas en el largo plazo. Hemos buscado introducir una apreciación de esas dos grandes dimensiones del proceso, aun dejando interrogantes abiertos para problematizaciones futuras.

La pregunta sobre el fortalecimiento de saberes, la convalidación de trayectorias con énfasis en afianzar la autonomía de las y los jóvenes es un elemento muy significativo a consolidar en el marco de las políticas que se han descrito y que construyeron mejores condiciones institucionales para hacer más posible la escolarización. Así, en el marco de las políticas que buscaron efectivizar derechos y universalización de la escolarización, debe tener un lugar muy importante la producción e invención pedagógica necesaria para consolidar el proceso de inclusión sin fragmentación; desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, incorporando la diversidad de identidades y experiencias generando puentes de enseñanza que permitan una inclusión más plena y más igualitaria.

Enfatizábamos también –siguiendo a Masschelein y Simons (2014, 19)- que la escuela no tiene que ver con el bienestar y que hablar en términos de (des) motivación, inutilidad o adecuación a la realidad circundante –como se hace frecuentemente en diversos debates- es confundir “la atención con la terapia y la generación de interés con la satisfacción de necesidades”. Probablemente sea productivo volver a pensar en términos de derechos y menos de funcionalidad meritocrática, puede poner a la escuela más próxima a la experiencia de lo en común, de la vivencia más igualitaria de experiencias y diálogos con el mundo que no ofrecen otros lugares sociales.

Bibliografía

- Agis E., Cañete C. y Panigo D. (2010) “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Argentina”, *Aulas y andamios*, 11-16; disponible en <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Agis-Canete-Panigo-Asignacion-Universal-por-Hijo-en-la-Argentina.pdf>; (consultada el 7 de junio de 2013).
- Bracchi, Claudia (2010) “La educación secundaria y el desafío de la obligatoriedad” ponencia presentada en las IV Jornadas sobre el Programa Asignación Universal por Hijo, Buenos Aires, AAPS, REDAIC, AMIA y UNICEF.
- Bracchi, Claudia y Gabbai María I. (2013) “Subjetividades y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”, en Kaplan C. (dir.) *Culturas juveniles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Mino y Dávila editores.
- Díaz Frers, Luciana y Casadei, Estefanía (2012). *Diagnóstico del sistema fiscal argentino y propuestas de reforma*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Dussel, Inés (2015) “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo” en Tedesco, Juan C. *La educación Argentina hoy*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.

- Fitoussi, Jean P. y Rosanvallon Pierre (1997) *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.
- Gorostiaga, Jorge (2012) "Las políticas en el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?", *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), p 141-159.
- Grimson, Alejandro (2015) "La formación ciudadana en sociedades desiguales y fragmentadas" en Tedesco Juan C. *La educación Argentina hoy*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.
- Gluz, Nora (2013) "Reduccionismo en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas " en Gluz N. y Arzate Salgado J. *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales*, Buenos Aires, UNGS.
- Itzcovich, Gabriela (2014) "La expansión educativa en el nivel medio en América Latina (2000-2010) Cuaderno 19, siteal-iipe-unesco-oei.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE- UNESCO.
- Kessler, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Llobet, Valeria (2013) "La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes" en Gluz N. y Arzate Salgado J. *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los particularismos neoliberales*, Buenos Aires, UNGS.
- Masschelein I. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Saravi, Gonzalo (2015) *Juventudes fragmentadas*, México, FLACSO-CIESAS.