

# Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja

*Olga Silvia Avila\**

A partir del año 2006 con la sanción de la ley 26.206, la escuela secundaria es obligatoria en Argentina. Esta constituye una de las transformaciones educativas y sociales más significativas introducidas en los últimos años; se inscribe en un conjunto de políticas referidas a los adolescentes y jóvenes, implementadas al compás de la recuperación de iniciativas estatales en la última década. La Ley de Educación Nacional, que reemplazó a la Ley Federal de Educación (1993),<sup>1</sup> llevó a trece años

*\* Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra "Análisis Institucional de la Educación" y responsable del Seminario electivo permanente "Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas". Directora del Proyecto de Investigación y Desarrollo "Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes" (Secretaría de Ciencia y Tecnología – Universidad Nacional de Córdoba). Ha sido Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Coordinadora del Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas, Coordinadora del Área Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", Secretaria de Extensión y Coordinadora del Programa de Derechos Humanos de la Facultad. CE: olgasilviaavila@gmail.com*

<sup>1</sup> En el año 2003, se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el Coloquio Nacional a Diez Años de la Ley Federal de Educación que contó con la participación de trabajos de la mayoría de las provincias. Las discusiones y conclusiones dejaron al descubierto los graves problemas que la implementación de esta norma, en el marco de las políticas neoliberales de la década del noventa había producido, agravando las dificultades estructurales del nivel secundario especialmente, a pesar de que establecía un ciclo obligatorio de diez años.

la escolaridad obligatoria<sup>2</sup> estableciendo, de este modo, como principio el derecho a la educación universal y gratuita para los jóvenes.<sup>3</sup>

El nivel secundario, marcado desde sus orígenes por una configuración elitista y selectiva, expuesto de modo intermitente a políticas de masificación a partir de la recuperación democrática, enfrenta el desafío de albergar al conjunto de los adolescentes y jóvenes en un contexto político y social de recuperación iniciado por el Estado. La obligatoriedad extendida conlleva como primera y fundamental consecuencia la indubitable responsabilidad de ese Estado de garantizar el goce efectivo del derecho a la escolarización. Desafía, además, a la sociedad y a las instituciones a producir cambios en las condiciones y las prácticas a fin de permitir el cabal cumplimiento de estos derechos.

A partir de la Ley, numerosas y variadas estrategias, proyectos e iniciativas gubernamentales abordan la necesidad de ofrecer mejores condiciones para el ingreso, el tránsito y el egreso en este nivel y múltiples son los actores convocados a tomar parte en estos procesos; gobiernos provinciales y municipales, familias, docentes, organizaciones comunitarias son aludidos como corresponsables de sostener y fortalecer la ampliación de derechos educativos y se constituyen en coactores de los avances y retrocesos en el camino de la universalización de la escuela.

En los tiempos que siguieron a esta disposición, se promovió la discusión en los establecimientos de todo el país en torno a los desafíos para avanzar en los cambios. Tal como señalan Kravetz y Castro (2012), a través de diversos documentos aprobados por el Consejo Federal, se propiciaron lineamientos comunes entre las provincias y conformaron un espacio de confluencia a fin de que las distintas jurisdicciones avanzaran en forma conjunta en la concreción de la obligatoriedad. En otras disposiciones se plantearon definiciones acerca del tipo de establecimiento requerido para garantizar los nuevos derechos a los jóvenes y se consensuaron

<sup>2</sup> Al establecerse, recientemente, la obligatoriedad de la sala de cuatro años, este número asciende a catorce años.

<sup>3</sup> En Córdoba, la Ley 9870/10 fue la vía de adecuación a la LEN y por la cual queda regulada la escuela secundaria obligatoria en la provincia.

propuestas para posibilitar la culminación de los estudios contemplando las diversas trayectorias escolares. A fines de 2012, el Consejo Federal de Educación aprueba el **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016**, que sintetiza lineamientos para afianzar logros, profundizar transformaciones y consolidar el sistema educativo federal (Dirección de Educación Secundaria).<sup>4</sup>

El proceso de transformación abre curso a un conjunto de tareas a desplegar en el tiempo y cuya envergadura da cuenta de la complejidad del proceso socio educativo iniciado. Entre ellas, las más relevantes, pueden sintetizarse en los siguientes puntos: “a) transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos; b) relativizar el peso de las biografías escolares anticipadas; (esto es, considerar que la escuela podría neutralizar, aunque sea parcialmente, los efectos derivados del origen socio-cultural desfavorable de algunos alumnos); y c) generar propuestas de enseñanza pensadas para los alumnos reales, portadores de culturas juveniles tan disímiles como novedosas y desafiantes” (Kravetz; 2012).

En la provincia de Córdoba, se implementaron entre otras medidas, el Plan FinEs a partir de 2008 y a partir de 2009, el Programa denominado “Más y mejor escuela”, un programa provincial de Becas Estudiantiles y se incorporó la figura de Coordinadores de Curso –por Resolución 1513/09 de la Dirección General de Enseñanza Media de la Provincia–, en las escuelas secundarias, como parte de la planta de los establecimientos, figura cuya orientación central está referida al acompañamiento de los jóvenes en sus trayectorias escolares. A partir de 2010, la provincia implementó además, los Planes de Mejoras Institucionales (PMI) previstos en la Res. CFE 88/09, orientados a fortalecer las propuestas educativas institucionales, y puso en marcha el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación laboral para Adolescentes y Jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba.

Es decir, en términos de políticas y acciones gubernamentales han

<sup>4</sup> El texto puede buscarse en [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

llegado a las escuelas claros signos de un cambio en las orientaciones y la disponibilidad de recursos. Numerosos trabajos han realizado aportes para el análisis de las políticas y su implementación, así como acerca de las dificultades y redefiniciones a nivel de las jurisdicciones y espacios locales (Southwell, 2008; Terigi, 2009; Kravetz, 2012; Miranda, 2013; Briscioli y Toscano, 2012; entre muchos otros).

Por otro lado, algunos estudios (Kravetz, 2012; Vanella y Maldonado, 2013; Foglino y otros, 2008; Gutiérrez, 2013; Avila y otros, 2011; Coria y Kravetz, 2014; entre otros) han focalizado en la provincia de Córdoba y señalado algunas particularidades en la concreción de las transformaciones que estamos analizando. Desde diferentes perspectivas, se plantean coincidencias en cuanto a la ampliación de las oportunidades educativas destinadas a los jóvenes en la última década –y en consonancia con las políticas nacionales– siendo el mismo Estado su principal promotor; al mismo tiempo, se señala, la persistencia y en algunos casos, el agravamiento de obstáculos relacionados con la desigualdad como problema social y educativo. Específicamente, se destaca la condensación en el nivel secundario, de problemáticas tales como repitencia, sobreadad y desgranamiento. Estas dificultades en las trayectorias educativas se concentran en el sector estatal, en clara correlación con las diferencias sociales entre los alumnos que atienden el sector estatal y el privado.

La tendencia histórica que marca la presencia exclusiva de la escuela estatal en zonas de pobreza urbana y rural, en localidades alejadas de los centros urbanos y en las periferias críticas de las ciudades, convive con el incremento desigual de la asignación de recursos por alumno, en el que las estadísticas muestran un incremento mayor para el sector privado (Gutierrez, 2013; Coria y Kravetz, 2014). En la escuela pública, se concentra la mayor relación entre número de estudiantes y unidades educativas, lo que implica masividad creciente en los cursos, y sobrecarga en la tarea docente. Al mismo tiempo –aun cuando se han implementado las innovaciones señaladas más arriba– persiste la debilidad de las estrategias de acompañamiento tanto a la enseñanza en

los establecimientos como al fortalecimiento de las condiciones sociales de escolarización, a partir de la intervención de otros actores estatales (Gutiérrez, 2013).

Los datos señalados anteriormente, nos permiten pintar a grandes trazos las características que viene asumiendo la concreción de la obligatoriedad escolar secundaria como derecho universal a la educación. Recuperando nuestra experiencia de trabajo, interesa avanzar en algunos apuntes con relación al contexto y a los procesos sociales en que estas transformaciones se insertan, por un lado, y por otro, reflexionar acerca de la complejidad y la envergadura de los desafíos que se enfrentan a partir de fijar la mirada en los sujetos y las instituciones educativas.

### **Algunas notas de contexto: jóvenes y ampliación de derechos**

En el controvertido contexto de demandas de igualdad y ampliación de derechos, configurado en los años posteriores a la crisis de 2001 en Argentina, particularmente, a partir de 2003, se gestó un escenario de transformaciones y desafíos crecientes, con la progresiva presencia pública de diversos actores sociales expresando sus reclamos y las redefiniciones en políticas estatales.

A nivel del país, la nueva Ley de Educación Nacional surge en concomitancia con la sanción de otras leyes que se ocupan de los derechos de los adolescentes y jóvenes, y con la implementación de políticas sociales y educativas que tienden a promover un horizonte que venía siendo reclamado por movimientos y organizaciones sociales. Una de las principales transformaciones –tal vez poco reconocida en el campo educativo en sus efectos materiales y simbólicos– es la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que viene a consagrar las definiciones que ya habían sido asumidas como principios constitucionales a partir de la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes a la Constitución en 1994. Esos principios se vuelven

eficaces a partir de que la ley los puntualiza en su articulado, y con ello, se inicia un cambio sustancial de paradigma en la Argentina, convirtiendo indubitablemente a niños, niñas y jóvenes en **sujetos de derechos**, al Estado en garante y responsable de políticas que los efectivicen y a la sociedad en su conjunto en corresponsable colectivo en esa construcción. Este nuevo paradigma redefine el estatuto de la niñez y la adolescencia, alcanzando a sujetos hasta los dieciocho años de edad.

Tal como lo señala Gabriela Diker (2009), siguiendo a Baratta, la idea de “protección integral de derechos” busca quebrar la construcción social que separa a los “menores” de los “niños” y “adolescentes”, cristalizada muy concretamente en instituciones, itinerarios y biografías profundamente diferenciadas, y “se dirige a los niños y adolescentes como sujetos con derechos humanos originarios, con la finalidad de evitar su marginalización...”. Los niños y jóvenes en situación de pobreza o indefensión, son a partir de esta ley titulares de derechos exigibles al Estado y a la sociedad, y ya no sujetos marginales y tutelados.

El papel del Estado por un lado se amplía, estableciéndose un conjunto de mecanismos institucionales y políticas sociales exigibles, y por otro, se restringe en cuanto a la intervención tutelar, preservando a las familias su lugar de ámbitos de crianza y desarrollo con el apoyo del Estado y por otro, consagra para todos el derecho a la educación.

Es por ello que interesa marcar que estos avances, se han ido gestando en simultaneidad y amalgamando con la ampliación de derechos educativos. La Ley 26.061 –sancionada en 2005– rompe con una de las marcas históricas en la fragmentación de los colectivos sociales de niños y jóvenes, borrando la categoría de “menores” y la Ley de Educación Nacional avanza en universalizar derechos educativos, ampliando la obligación del Estado y señalando a las instituciones educativas en sus distintos niveles como las instituciones socialmente consagradas para albergar a los integrantes de las nuevas generaciones en su conjunto. Se trata de un giro sustancial en lo institucional y lo educativo cuyos sentidos se potencian y que pone a las escuelas en el corazón de las políticas de

igualdad con la enorme complejidad que esta tarea supone.

Con la convergencia del nuevo paradigma de “Protección Integral de Derechos” –con su incipiente, trabajosa y todavía controvertida implementación a través de una nueva institucionalidad en construcción– y las nuevas definiciones en cuanto a obligatoriedad y universalización educativa, las instituciones de la educación ven profundizarse las demandas sociales de inclusión y esos procesos abren cauces irreversibles y a la vez sinuosos al interior de las mismas y sus comunidades. Se trata fundamentalmente de un efecto de sentido que tiende a desarmar sistemas de prácticas instituidas e instalar paradigmas de igualdad entre juventudes inmersas en fuertes desigualdades sociales, acompañadas de políticas cuyos efectos resultan difíciles de evaluar en estas etapas iniciales.

En ese sentido, las políticas sociales implementadas por el Estado Nacional, en cogestión, según los casos con las jurisdicciones provinciales y municipales, dan nuevos marcos y soportes a esas transformaciones, a través de diversos programas. La Asignación Universal por Hijo es tal vez la más abarcativa cubriendo a jóvenes hasta los dieciocho años y al mismo tiempo incorporándolos a las exigencias y los requisitos en el plano educativo que la misma establece.

Se conforma así, un horizonte cuya principal característica es la definición universal de los niños y jóvenes como **sujetos de derechos**, con todas sus consecuencias legales, políticas, sociales y simbólicas. Y se implementan políticas sociales a fin de acompañar esas definiciones. Por otro lado, la Ley de Financiamiento Educativo, ofrece un soporte concreto a la ampliación de derechos educativos y acompaña las políticas sociales citadas incrementando los recursos destinados a las instituciones educativas en sus diversos niveles.

Sin embargo, estos cambios políticos, sociales y económicos, tienen lugar en una estructura social que fue profundamente quebrantada a lo largo de años de políticas neoliberales. Los cambios gestados al calor de los reclamos de igualdad desde 2003, encuentran a las instituciones, los

sujetos y a los lazos sociales y subjetivos atravesados por esas heridas. En ese sentido, se vuelve necesaria una breve referencia al contexto socio-histórico y político en el que el camino de la obligatoriedad se abre paso.

Las instituciones educativas y los sistemas provinciales en el año 2006 –año de la sanción de la LEN–, emergían incipientemente de la situación de debacle en que los encontró el fin del milenio, con docentes empobrecidos y atravesados por la precariedad en laboral y por un profundo malestar producto de las conflictividades institucionales exacerbadas a partir de la inestabilidad e incertidumbre provocada por la aplicación de la Ley Federal de Educación.

El tercer ciclo obligatorio –instituido por la Ley Federal– y sus diferentes modos de implementación en las distintas provincias dejaban la huella de una dudosa concreción y de una desigual configuración de oportunidades, ampliamente constatada por docentes, familias y jóvenes.<sup>5</sup> La heterogeneidad institucional y la variedad de perfiles de las escuelas según el sector social y la ubicación territorial, profundizada en esos años, dejaba un panorama de marcada dificultad para la implementación de políticas universales.

El mapa social no era menos complejo. Como señala Sandra Carli (2009), en 1975 el 5% de las familias argentinas se encontraba bajo la línea de pobreza mientras que en el 2000 el 50% se ubicaba en esa situación. Los jóvenes que hoy tienen entre 12 y 18 años, nacieron o vivieron sus primeros años, en medio de una de las crisis más graves de la historia argentina; esos adolescentes que transitan los espacios de la educación secundaria vivieron sus primeros años de vida en el seno de entramados familiares inestables y entre medio de las tensiones de cotidianidades ríspidas y complejas; crecieron entre las desazones, las luchas, y la conflictividad que signó la vida de sus padres y sus entornos.

Estas condiciones dieron lugar a subjetividades, relaciones y dinámicas de vida, sustancialmente frágiles en tanto que condiciones

<sup>5</sup> Al respecto, es posible consultar, los documentos del citado Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación”.



de escolarización para amplios sectores, y lejos estaban de conformar las bases sociales, culturales y subjetivas propicias para procesos de expansión escolar.

Sostiene María Inés Gabai (2013): “Como sabemos, en la década de los 90, Argentina y las sociedades latinoamericanas atravesaron por varios procesos de redefinición tanto estructurales como institucionales. Estas transformaciones supusieron una reconfiguración del rol del Estado. Como consecuencia de los cambios que se produjeron, nuestro país se vio envuelto en un proceso de polarización, segmentación, expulsión y fragmentación social. Este cambio estructural no tardó demasiado en llegar a las instituciones ni en impactar en quienes las habitan. Si bien desde el año 2003 se han definido diferentes políticas educativas que nos alejan sustancialmente del contexto social de los 90, las transformaciones ocurridas a partir de la implementación de las políticas neoliberales han marcado a los jóvenes y a sus familias en la década pasada, dejando como saldo un diferencial en la distribución de bienes tanto materiales como simbólicos necesarios para el sostenimiento de sus recorridos por la escuela secundaria”.

Las mejoras en las condiciones económico-sociales de muchas familias ocurridas en los últimos diez años, no se extienden necesaria ni rápidamente a los territorios subjetivos y simbólicos. Los lazos rotos en tiempos de quebranto social, se encuentran hoy todavía desdibujados y atravesados por conflictividades más específicas, muchas veces ancladas en procesos locales y territoriales.

Estos signos de un “cambio de época” (Svampa, 2008) se expresan de modos complejos y contradictorios, en los diferentes contextos regionales, jurisdiccionales y territoriales, particularmente en lo referido a adolescentes y jóvenes de sectores populares. En este sentido, resulta fundamental atender a las particularidades de los procesos y las políticas que signan el contexto en Córdoba (Bermúdez y Previtali, 2014) y sus efectos sociales, para reconocer en ese marco, las redes de significados contrapuestos en los que la escuela y los sujetos se debaten. Por un lado,

la segregación territorial, con el traslado de “villas” y la construcción de “barrios ciudades”, el desarrollo de “economías delictivas” cuyas vinculaciones con el poder están siendo denunciadas, “seguridad” centrada en un fuerte incremento de la presencia policial y la creciente criminalización de niños y jóvenes en los barrios populares, la aplicación discrecional del código de faltas, entre otros aspectos, y por otro, las reacciones que suscita como la emergencia de movimientos juveniles, expresados crecientemente en la “marcha de la gorra”<sup>6</sup> son signos claros de las complejidades que señalamos. La incidencia de estos procesos no se agota en la criminalización selectiva, sino que derrama sus efectos agudizando las controversias que atraviesan las miradas y las prácticas sociales con relación a la niñez/adolescencia generando profundas disputas de sentido en los territorios educativos. Muchos jóvenes y sus familias, sumergidos en estas situaciones cotidianas, apenas logran imaginar esas promesas educativas como un futuro posible.

La construcción social de la obligatoriedad extendida navega en estas coordenadas paradójicas, complejas y controversiales, que caracterizan estos tiempos de “demandas de igualdad”. Políticas de signos contrastantes, visiones contrapuestas en el sentido común de amplios sectores sociales e instituciones en disputa, por incluir o segregar, por abrir lugares o segmentar territorios.

Valga esta breve descripción de contexto para ubicar la envergadura de los desafíos y dimensionar la densidad de los caminos a transitar hacia la efectivización de derechos educativos. Los procesos configurados en el tiempo transcurrido entre los años posteriores al 2001 y los momentos actuales sólo pueden reconocerse y calibrarse tomando en consideración estas circunstancias y estos pliegues de las dinámicas sociales. El devenir de las experiencias educativas de los jóvenes, sus recorridos escolares, sus desconfianzas, fragilidades, estrategias, desapegos, búsquedas, luchas e

<sup>6</sup> Desde hace ocho años se realiza en Córdoba cada 20 de noviembre, en conmemoración de la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, una marcha multitudinaria encabezada por organizaciones juveniles que lleva como emblema “la gorra”, parte de la vestimenta que se ha consagrado como elemento identitario de los jóvenes de barrios populares afectados por las políticas de seguridad.

invenciones, sus modos de estar en las instituciones, encuentran soporte en los recovecos de esas sinuosidades.

### **Observaciones acerca de los procesos en curso<sup>7</sup>**

Las distancias entre la definición e implementación de políticas por un lado, y el efectivo disfrute y ejercicio de derechos por parte de los sujetos y los colectivos sociales por otro, están talladas por los procesos de construcción social y cultural que conllevan los grandes procesos de integración social y conformación de ciudadanía. Tal como señala Andrea Martino:

“La institucionalización de la obligatoriedad escolar ha sido y es un proceso signado por las tensiones configuradas entre los sentidos y propósitos que como política educativa de carácter universal asume, y las problemáticas, dilemas y desafíos institucionales, organizativos, pedagógicos y didácticos generados en su implementación y que debe afrontar sobre territorios de lo instituido-escolar, en los que colisiona su carácter instituyente” (Martino, 2014).

La extensión de la obligatoriedad constituye una nueva instancia en los **procesos de escolarización**; en nuestra perspectiva, dichos procesos lejos de resumirse en la expansión de la matrícula y políticas de retención, constituyen una construcción social compleja, en la que se ponen en juego múltiples factores sociales, culturales y subjetivos amalgamados en la particular trama de las instituciones y los contextos en que los sujetos están insertos y las coyunturas históricas en las que tiene lugar. Conforman un entramado a la vez dinámico y entreverado de acciones, iniciativas, significaciones y decisiones que tienen lugar en la vida de los

<sup>7</sup> Recuperamos aquí observaciones y reflexiones planteadas en nuestros trabajos colectivos, escritos junto a Andrea Martino y Marisa Muchiut, expuestos en el Encuentro “La Universidad en la Sociedad”, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba e incluidos en el libro *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Investigaciones educativas en tiempos de transformaciones sociales* (en prensa), particularmente en la ponencia *Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad*.”

jóvenes, en sus ámbitos domésticos y cotidianos, y en las instituciones a través de los adultos que las representan (Avila, 2009).

La escolarización en sus diversas instancias marcha ligada a nuevos hitos en la institucionalización de la escuela, en tanto que esta institución requiere construirse y reconstruirse como espacio para albergar a los nuevos destinatarios de la misma. Estos **procesos de institucionalización** constituyen la fase activa de reconfiguración de significaciones, tramas y relaciones, que articula complejamente componentes sociales, materiales y simbólicos acuñados individual y colectivamente en el seno de esas transiciones. Las estructuras institucionales, sus prácticas instituidas, sus núcleos de significación se ven conmovidos e interpelados por la progresiva incorporación de estos niños, niñas y jóvenes, sujetos de la igualdad jurídica y educativa. Como decíamos en un trabajo anterior, la obligatoriedad pone en el corazón de los debates escolares, aquellos núcleos de sentidos y de prácticas configurados en la historia de los establecimientos, en los cuales las experiencias sociales y subjetivas de los jóvenes necesitan encontrar anclaje para que sea posible construir lazos de pertenencia y filiación. En este marco, las escuelas medias se han constituido en verdaderos laboratorios institucionales y sociales, que ponen al descubierto la tensa relación entre los sujetos sociales y las instituciones educativas, sus múltiples heterogeneidades y la fragilidad de las prácticas y significaciones instituidas.

Entre las escuelas secundarias varían los modos con que cada una de ellas viene respondiendo, tramitando y procesando los desafíos de la obligatoriedad en función de las particularidades de su propia historia y sus rasgos identitarios colectivos. En el seno de la profunda heterogeneidad emergente en el universo de centros educacionales, sus condiciones y circunstancias, se visualizan particularidades según se trate de escuelas con una fuerte historia e identidad, escuelas atravesadas por quiebres de diverso tipo –por ejemplo las escuelas técnicas y sus cambios de orientación–, o escuelas recientemente creadas, en las que las complejidades y tensiones del contexto han primado como condiciones

estructurantes de los procesos institucionales. A ello se suma la proliferación de los “Anexos”, creados para dar respuesta a la ampliación de matrícula y que se presentan como espacios más frágiles y periféricos al sistema en su conjunto.

Las variaciones registradas no sólo obedecen a la tipología de propuestas y perfiles que conviven en el sistema, sino que responden a condiciones y demandas que tallan la institucionalización de cada establecimiento en su contexto y según sus actores, configurando diversos “modos de ser escuela”, lo que conlleva formas particulares de albergar o de expulsar, de incluir o negar, de ofrecer horizontes o restringirlos motorizando, obstaculizando o tensionando contradictoriamente, los vínculos de los adolescentes con la institución.

En un establecimiento escuchamos el siguiente relato:

“Nosotros tenemos muchos chicos que no sé si antes hubieran estado en la secundaria, las familias no tienen escolaridad, y los chicos son más de la calle que de la escuela. Y esos chicos, no sé cómo, te saben de cabo a rabo sus derechos ¡incluso creen que tienen más de los que tienen!

Hay docentes que están muy enojados, sí enojados, aunque yo no debería decirlo, son mis colegas pero es así, no les hace gracia que estos chicos estén en la escuela y tener que luchar con ellos, para que trabajen, para que hagan algo, para que no les falten el respeto. Y que se les paren cómo iguales... Menos les gusta que sus madres cobren la asignación, eso ya directamente los indigna. Entonces es cuando uno se pregunta ¿es real esto de los derechos? ¿Y si el profe no quiere a ese chico allí? Y no lo disimula, eh! A mí a veces me da vergüenza ajena, la forma en que los tratan, las respuestas que les dan... ¿y la dignidad de los chicos? ...a veces me duele el corazón con mis colegas pero es así...

Ojo, no todos, varios están también buscando cómo trabajar mejor con ellos, pero cuesta... es una lucha... y a veces te cansás...”

Por otra parte, en una gama creciente de establecimientos, se registra

la presencia de adultos –más allá del cargo que ocupen–, más sensibles a las demandas y necesidades de los jóvenes, con disposiciones favorables a un trabajo con los nuevos sujetos sociales que la escuela está recibiendo. Esos agentes escolares suelen ser tanto docentes como secretarios, preceptores, bibliotecarios, ayudantes técnicos, coordinadores de curso o personal administrativo. El lugar puede coincidir o no con viejas y nuevas figuras institucionales cuya permanencia durante toda la jornada escolar promueve cercanías con las problemáticas cotidianas de los jóvenes, pero da cuenta de la presencia de sujetos educativos implicados en la concreción de derechos y oportunidades, más allá de la formulación discursiva que hagan respecto de sus prácticas. Las vacancias funcionales que la escuela viene arrastrando y aquellas que surgen de la ampliación de demandas y necesidades que conlleva la llegada de nuevos actores juveniles, son asumidas por los tutores o coordinadores de cursos –figuras destinadas expresamente a estos apoyos–, así como en forma espontánea por diversos actores institucionales que se prestan a ofrecer escucha, atención y contención a los alumnos y alumnas, a sus necesidades y condiciones.

Un docente hace el siguiente relato de su experiencia en una escuela periférica en la que se registraron sucesos de alta gravedad el año anterior:

“Por suerte este año, los chicos vienen mejor, se los ve más contentos. El año pasado se trabajó muchísimo en esta escuela y parece que algo se va logrando. Estoy seguro que no vienen por las becas, yo tengo clases a las siete y media de la mañana, vos te creés que se van a venir por seiscientos pesos... o no sé cuánto es que les dan, si quieren se los hacen en un día... ellos saben cómo... pero están buscando otra cosa... Y a mí me da mucha pena a veces, me doy muy bien cuenta cuando a la noche anduvo el helicóptero, están nerviosos, te tratan mal, se enojan, me imagino, estos no durmieron con el *traca traca* en los oídos, y nos nervios, cuando anda el helicóptero algo se arma en el barrio... esta escuela tuvo muchos chicos muertos y hasta algún suicidio... esas caras duras y sufridas que traen esos días, no me las olvido, no me las voy a olvidar...”

Encontramos en estos breves ejemplos, sólo una muy recortada muestra de las polaridades con que se expresan los procesos complejos que la construcción social de la obligatoriedad implica.

Entendemos que son múltiples los hilos que, entramados en el tiempo, contribuyen a tallar los caminos con que las instituciones resuelven en diversos sentidos el curso de la obligatoriedad en sus espacios. Esos modos de resolución suponen una “actividad de simbolización, que permita imaginar formas de ligar sentidos, de producir nuevas significaciones que refunden lo colectivo incluyendo lo diverso, metabolizando lo nuevo para reconfigurar las tramas instituidas; pero estas elaboraciones incluyentes pueden no tener lugar, también está abierto el camino de la cerrazón en lo viejo, de la exclusión de lo nuevo, de segregación y la marginalización de los sujetos” (Avila, Martino y Muchiut, 2009).

Interesa advertir que los procesos institucionales se gestan en diversas direcciones. Como formación social e histórica, la escuela está nuevamente –y a raíz de estos nuevos mandatos– convocada para “jugar un papel central en la filiación de las nuevas generaciones en un horizonte común, no sólo por el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, sino también para experimentar las relaciones del mundo público y ensayar vínculos con los otros, con diversos y plurales contenidos, ampliar los contornos de los espacios comunes, desplegar nuevas formas y especificidades en el lazo social. Todo ello a condición de afrontar y producir profundas transformaciones en su seno” (Avila, Martino y Muchiut; 2009).

Uno de los riesgos más graves consiste en recrear y profundizar al interior de las instituciones universalizadas, las categorías diferenciadoras que se pretendían desechar. En ese sentido, nos parece interesante recuperar la reflexión que realiza Gabriela Dicker (2009) a propósito de la implementación de la Ley 26.061, cuando señala que preocupa la emergencia de nuevas cristalizaciones simbólicas y prácticas diferenciadoras en el seno de los intentos de inclusión y reconocimiento

de derechos. En esa línea, diversos autores alertan acerca de que el abandono de la categoría de “menor” en el discurso y en las instituciones parece estar reconfigurándose en la gestación de otras clasificaciones, que reeditan esos viejos significados y configuran prácticas en consonancia a las mismas. Los jóvenes –crecientemente incorporados a los procesos educativos– quedan a menudo, “reencasillados” en categorías que, al pretender describir las desigualdades, sustancializan el problema social en el sujeto, “vulnerables”, “excluidos”, “en riesgo”, con “discapacidades sociales”, “deficientes atencionales”, o que convierten el acceso a derechos en nuevas y penosas etiquetas: “los asignados”, “los integrados”, “subsidiados”.

En el seno de las instituciones educativas, tiene lugar un proceso profundamente controvertido: aquellas prácticas y posicionamientos inclusivos conviven y disputan con la amenaza de regenerar lo viejo dentro de lo nuevo, profundizando las diferenciaciones, y sumando a las ya acuñadas a lo largo de su historia de tensiones, otras nuevas de profundo sentido estigmatizante. Y esto sucede, la mayoría de las veces sin que sus propios actores identifiquen con claridad lo que están construyendo.

Sin desestimar el peso sustantivo de las políticas públicas nos interesa, entonces, destacar la relevancia de la escala institucional en la construcción social de la obligatoriedad escolar secundaria. Esta heterogeneidad de respuestas ancladas en las historias singulares de las escuelas y los posicionamientos que los adultos producen en su seno resultan de central relevancia, pues las políticas se entraman en esas historias generando condiciones en cuyas redes se resuelven cotidianamente inclusiones y exclusiones, efectivización de derechos o su negación lisa y llana.

## **Pensando hacia adelante**

En tanto que las leyes y las instituciones no constituyen sino formaciones históricas complejas, profundamente atravesadas por los procesos y posicionamientos de la sociedad y de la época, es necesario



alertar al conjunto social, al mismo tiempo que interpelarnos como actores educativos acerca de los modos de recibir a los “nuevos” y construir socialmente a las nuevas generaciones en tiempos de demandas de igualdad.

Los desafíos que implica la redefinición de la obligatoriedad escolar como promesa educativa, al extenderse universalmente a los jóvenes, exige nuevas composiciones de lo colectivo y sus lógicas, de las valoraciones y de las miradas respecto de estos nuevos sujetos y sus realidades; convoca a revisar las relaciones entre generaciones y entre sectores sociales.

Se requiere revisar las posturas contradictorias de la sociedad y los actores educativos con relación a los jóvenes, y recuperar el papel de los vínculos de transmisión y filiación como componente estructurante de los lazos escolares y fundamento de las instituciones de la educación.

Es necesario reconocer la envergadura y la complejidad de un proceso cuyos horizontes están aún por edificarse y en el que si bien la direccionalidad política corresponde al Estado y su gobierno, el acompañamiento de la sociedad, de los actores educativos, de las familias y las comunidades es irremplazable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRATTE, J. P. (2005). Las Políticas Educativas en la Provincia de Córdoba: Democracia, Legitimación y Discurso Educativo. Editorial FFyH. UNC/Universitas.

AVILA, O. S.; MARTINO, A.; & MUCHIUT, M. (2010). Escuela secundaria, universalización y desafíos de la heterogeneidad. 2do. Congreso Nacional y 1er Encuentro Internacional de Psicociología Institucional. Universidad Nacional de Salta. 12, 13 y 14 de agosto.

AVILA, O. S. (2012). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. Cuadernos de Educación. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones “María

Saleme de Burnichón”. FFyH. UNC.

\_\_\_\_\_ (2009). Discusiones acerca de la obligatoriedad. Desafíos para incluir. Revista Hoy la Universidad. Año I. N°2. Córdoba: Editorial de la UNC.

BERMÚDEZ, N. & PREVITALI, M. E. (coord.)(2014). Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e “inseguridad” en Córdoba. Córdoba: IDACOR. Universidad Nacional de Córdoba.

BRISCIOLI, B. & TOSCANO, A. G. (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, los días 16 y 17 de julio de 2012 en Santiago de Chile.

CARLI, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Exposición Diplomatura Superior en Gestión Educativa Flacso. Publicación virtual.

\_\_\_\_\_ (COMP.) (2009). La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Editorial Paidós.

CARRANZA, A. (con colaboración de Kravetz, S. & López, V.) & Aguerrondo, I. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Argentina en Gairín Sallán, Joaquín (coord.) La gestión de los centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Universidad Autónoma de Barcelona.

CASTRO, A. & KRAVETZ, S. (2012). Notas sobre inclusión y obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Artigos. Publicación de Políticas educativas, Porto Alegre, Vol.6, N°1.

CORIA, A. Y KRAVETZ, S. (2014). Renovar el debate sobre el sentido de la educación pública. Una aproximación a la relación estatal privado en la provincia de Córdoba. Disponible en: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)

DIKER, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Colección 25 años, 25 libros. Vol. 23. Ed. Biblioteca Nacional y Universidad General

Sarmiento.

FOGLINO, A. M.; FALCONI, O. & LÓPEZ MOLINA, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. En Cuadernos de Educación. FFYH. UNC. Año VI N°6, julio. Publicación del Area de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FFyH. UNC.

GABBAI M. I. (2013). La construcción social de la experiencia estudiantil: Vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa. En Kaplan, C. y Bracchi, C. (comp.). 2013. Imágenes y discursos sobre los jóvenes. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

GUTIÉRREZ, G. (2013). El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba 2003-2013: historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos. 1ra Edición. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Ayala Editorial.

KAPLAN, C. Y BRACCHI, C. (comp.). 2013. Imágenes y discursos sobre los jóvenes 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

KRAVETZ, S. (2012). Políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa provincial “Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria” en Cuadernos de Educación N° 10 ,Año 10. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

MARTINO, A. (2014). Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria. En Avila (comp.) Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Investigaciones educativas en tiempos de transformaciones sociales (en prensa).

MIRANDA, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. En Espacios en blanco, Serie Indagaciones Vol 23. Dossier 22 (continuación) Tandil: UNCPBA.

REDONDO, P. (2006). *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

\_\_\_\_\_ (2006). *Igualdad y educación. Un debate pendiente*. En *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*, Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC. Córdoba: Ferreyra.

SOUTHWELL, M. (2008). *Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad*. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ta. Época). Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3174/p](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3174/p)

SVAMPA, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico *Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>

\_\_\_\_\_ (2010). *Las Cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares*. Conferencia pronunciada en la apertura del Ciclo Lectivo 2010. Gobierno de la Provincia de la Pampa.

VANELLA, L. & MALDONADO, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba (Argentina). UNICEF, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.