

«**ESTA ES UNA ESCUELA SIN PAREDES,
PERO NO A LA INTEMPERIE**»
**Redefiniendo las fronteras entre
el adentro y el afuera en una
escuela de reingreso**

Analía Inés Meo*, **Valeria Dabenigno**** & **Micaela Ryan*****

Resumen: El presente artículo trata sobre las perspectivas de los/as integrantes del equipo de conducción de una escuela de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en torno a las relaciones y fronteras entre el «afuera» y el «adentro escolar». Las escuelas de reingreso son escuelas secundarias relativamente nuevas que intentan alterar aspectos centrales de la «gramática escolar» del nivel medio. Los/as entrevistados/as describen y producen a esta escuela como un espacio social, cultural y educativo que es concebido *vis-à-vis* el territorio físico, social y cultural en el que se inscribe. Sus voces evidencian el reconocimiento del fin de la escuela moderna como santuario (Dubet, 2002) y las respuestas que intentan dar al declive de la escuela como institución. Las entrevistas realizadas en esta escuela secundaria – que hemos denominado «Inclusión como Derecho» – fueron realizadas en los años 2011 y 2012 en el marco de una investigación cualitativa.

Palabras clave: escuelas de reingreso, programa institucional, gramática escolar, trabajo en red, equipos de conducción

«**THIS SCHOOL DOESN'T HAVE WALLS BUT WE ARE NOT OUTDOORS**»: **REDEFINING FRONTIERS BETWEEN THE SCHOOL AND THE OUTSIDE WORLD IN A SECOND CHANCE SCHOOL**

Abstract: This paper describes the views of the management team at a second chance school (Escuela de Reingreso) regarding the relationships between the social world and the school. Second chance schools have recently been created in an attempt to alter key aspects of the «gram-

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina) y Universidad de Warwick (Coventry/Reino Unido).

** Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina)

*** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina).

mar of schooling» at secondary schools. The interviewees describe the school as a social, cultural and educational space that revolves around the physical, social and cultural territory where it is inscribed. These «voices» acknowledge the end of the modern school as a sanctuary and illustrate how school actors are responding to the decline of the school as an institution (Dubet, 2002). The interviews were carried out in 2011/2012 in the City of Buenos Aires as part of a qualitative research project.

Keywords: second chance school, institutional program, «grammar of schooling», network, management teams

«VOILÀ UNE ÉCOLE SANS MURS MAIS À L'ABRI DES INTEMPÉRIES»: REDÉFINIR LES FRONTIÈRES ENTRE LE DEDANS ET LE DEHORS DANS UNE ÉCOLE DE LA DEUXIÈME CHANCE

Résumé: L'article proposé relate comment les membres de l'équipe d'encadrement d'une école de la deuxième chance de la ville Autonome de Buenos Aires, perçoivent les relations et les frontières entre «le dedans» et «le dehors» scolaire. Les écoles de la deuxième chance sont des collèges relativement neufs qui essayent de changer les aspects centraux de la «grammaire scolaire» dans le secondaire. Les personnes interviewées décrivent et produisent discursivement cette école comme un espace social, culturel et éducatif qui est conçu en vis a vis par rapport au territoire physique, social et culturel dans lequel celle-ci s'inscrit. Les discours recueillis mettent en évidence la reconnaissance de la fin de l'école moderne en tant que sanctuaire (Dubet, 2002) et mettent en évidence les réponses que les personnes interrogées essayent de donner face au déclin de l'école en tant qu'institution. Les entretiens réalisés dans ce collège – que nous avons appelé «l'Inclusion comme Droit» – ont été réalisées entre 2011 et 2012 dans le cadre d'une recherche qualitative.

Mots-clés: écoles de la deuxième chance, programme institutionnel, grammaire scolaire, travail en réseau, équipes d'encadrement

Introducción

Los relatos de los actores escolares que aquí compartimos se inscriben en un escenario educativo y político donde el sentido y la función social de la escuela secundaria en Argentina son objetos de debates y controversias, tanto en el ámbito de la política educativa, el sindicalismo y los medios de comunicación, como en la producción académica (Fanfani, 2008a; Terigi, Perazza, & Vaillant, 2009; Tiramonti, 2004a, 2011). Estas voces se producen en un contexto donde la escuela secundaria es obligatoria¹ y donde el sistema educativo está fuertemente

¹ En la Ciudad de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nº 898 del año 2002 y en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del 2006.

fragmentado (Tiramonti, 2004a), y alrededor de la cuarta parte de la población juvenil en edad de escolarización secundaria no asiste a este nivel de enseñanza².

En la Ciudad de Buenos Aires se crearon ocho escuelas de reingreso (ER) (seis en el año 2004 y dos en el 2006) con el propósito de incluir a jóvenes que habían abandonado el nivel secundario. Las ER se han propuesto la reinscripción educativa de adolescentes que, por diversidad de motivos (tales como maternidad o paternidad, tener problemas de salud, estar trabajando o estar judicializados/as), interrumpieron su trayectoria educativa en escuelas secundarias comunes o «tradicionales». Las condiciones que se les demanda a los/as estudiantes para ingresar a este tipo de escuelas son: tener el título de nivel primario, haber estado fuera del circuito escolar por un período mínimo de un año lectivo y una edad no menor a los 16 años y no mayor a los 18 años para inscribirse en el primer nivel (Resolución N° 814/SED/04, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [GCBA], 2004). Estas escuelas tienen como finalidad incorporar a los/as estudiantes atendiendo a las «características y necesidades de los destinatarios» a través de la implementación de un «régimen académico flexible» (*ibidem*).

Este artículo presenta las perspectivas de los/as integrantes del equipo de conducción de una ER – situada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires – en torno a las relaciones y fronteras entre el «afuera» y el «adentro» escolar. Históricamente, la escuela moderna ha sido producida discursivamente como un espacio cerrado sobre sí mismo, en el cual lo social y extra-escolar (las identidades culturales, de género, étnicas, etcétera) no tenían lugar (Dubet, 2003) y donde el «adentro» y el «afuera» estaban separados por fuertes fronteras materiales y simbólicas. En cambio, en este estudio los/as directivos/as y asesores/as pedagógicos/as describen y «producen» a esta escuela como un espacio social, cultural y educativo que sólo resulta inteligible si es concebido como anclado y producido *vis-à-vis* el territorio físico, social y cultural en el que se inscribe. Sus voces y relatos (con diferentes tonos y modos de expresión) evidencian no sólo el reconocimiento del fin de la escuela moderna como santuario (Dubet, 2003; Dubet & Martucelli, 1998), sino cómo estos actores intentan dar respuestas al declive de la escuela moderna como institución, interpretando al «afuera» – la realidad social, familiar, educativa y biográfica «extra-muros» de sus estudiantes – como punto de partida para socializar, educar y contribuir a la subjetivación de sus estudiantes. Las narrativas sobre la escuela de los/as integrantes del equipo de conducción de la ER la presentan como una organización abierta, porosa, capaz de reconocer subjetividades y sujetos, diversidades y desigualdades.

En la primera parte del trabajo, describimos las características centrales de las ER, analizando centralmente la escuela en la que realizamos nuestro trabajo de campo en los años

² Datos estimados a partir de los resultados publicados del Censo Nacional de Población de 2010, disponibles en http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp.

2011 y 2012, que hemos llamado «Inclusión como Derecho». Seguidamente, presentaremos distintos extractos de entrevistas realizadas al director, vice-director y a los/as dos asesores/as pedagógicos/as de la institución. Estas voces ilustrarán la forma en que se están re-imaginando y redefiniendo las relaciones entre el «adentro» y el «afuera» de la escuela. Ofrecerán algunas claves para entender no sólo la complejidad de la tarea que este equipo directivo intenta llevar adelante, sino también las tensiones y su carácter dinámico y local.

1. Las escuelas de reingreso en plural y singular: el caso de «Inclusión como Derecho»³

Las ER son escuelas secundarias de creación posterior a la obligatoriedad del nivel en la Ciudad de Buenos Aires que intentan alterar aspectos centrales de la «gramática escolar» del nivel medio (Tiramonti, por 2011; Tyack & Tobin, 1997). Se caracterizan por la flexibilidad de su propuesta curricular, la reorganización del tiempo escolar y por dispositivos pedagógicos específicos (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, & Sburlatti, 2012; Southwell, 2009; Tiramonti et al., 2007). Aunque la organización interna del plan sea nivelada (con cuatro niveles semejantes a los años de estudio de la escuela común), no hay un grupo-clase fijo, sino que cada estudiante va rotando por diferentes grupos de acuerdo a las materias que deba cursar (a veces, todas corresponden a un mismo nivel y otras no)⁴. A diferencia de las escuelas comunes, los/as estudiantes de las ER no repiten de año: si no aprueban alguna materia, recursan sólo ésa, pudiendo pasar de nivel en las restantes. Como consecuencia de este formato, también la asistencia escolar es por materia. En cuanto al repertorio de propuestas de enseñanza, las ER no sólo dictan asignaturas similares a las de las escuelas secundarias tradicionales sino también talleres, los cuales intentan reconocer y a la vez promover otros intereses de los/as jóvenes (artísticos, lúdicos y laborales).

En cuanto a su tamaño, estas escuelas son pequeñas comparadas con las escuelas secundarias tradicionales; más precisamente, mientras las escuelas estatales comunes tenían, en promedio, 653 estudiantes en el año 2010 (Canevari, Catalá, & Montes, 2011), las ER tenían en ese mismo año un promedio de 243 estudiantes. Según las estadísticas de la ER en la que hicimos nuestro trabajo de campo, en el 2012 tenía 503 estudiantes inscritos/as.

Otra particularidad de las ER es que un grupo importante de profesores/as cuenta con cargos docentes que les permiten realizar – de manera remunerada – tareas no contempladas en los cargos tradicionales, tales como las horas extra-clase destinadas a apoyo y planificación.

³ Los nombres de las instituciones, personas, y lugares son seudónimos.

⁴ Los cuatro años o niveles del plan de estudios de las ER se diferencian de los cinco o seis años de la escuela secundaria común para adolescentes y de los tres años de los centros educativos de nivel secundario para adultos.

La mayoría de los/as docentes de ER ingresan del mismo modo que el resto de los/as docentes del sistema educativo – a través de la previa inscripción en juntas de clasificación que generan listados ordenados según antecedentes – y están amparados formalmente por el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires⁵.

Nuestra investigación se llevó a cabo en una escuela de reingreso que hemos llamado «Inclusión como Derecho». El trabajo de campo fue realizado durante los años 2011 y 2012⁶. Esta escuela pertenece al grupo fundacional de las primeras seis ER y es la que tiene más estudiantes entre las ocho ER de la ciudad. Está localizada en un barrio periférico, en el límite con la provincia de Buenos Aires. El edificio donde funciona perteneció a una empresa gráfica, que es actualmente autogestionada por sus trabajadores/as. La fábrica ocupa la planta baja y la escuela, el primer piso (en el segundo piso, funciona una radio comunitaria).

Según los/as docentes, los/as estudiantes provenían de zonas alejadas a la escuela, de asentamientos urbanos precarios y de otros barrios de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. Algunos de ellos/as habían sido derivados/as por juzgados de menores ya que se encontraban en procesos de judicialización. Respecto de su historia escolar, todos/as los/as estudiantes de «Inclusión como Derecho» presentaban trayectorias educativas interrumpidas por variedad de razones. Según los/as adultos entrevistados/as, algunas de las más frecuentes eran la maternidad y paternidad adolescente, procesos de judicialización, situaciones graves de salud y enfermedades crónicas, la priorización del trabajo sobre la escuela, ya que en ocasiones son los sostenes principales de sus hogares aun cuando se trata de adolescentes o jóvenes. Sus «fracasos» educativos resultarían, en opinión de los/as entrevistados/as, «dolorosos» para los/as estudiantes, generando una «baja autoestima» que repercute en la tarea escolar. Respecto de los hábitos básicos de ser estudiantes, los/as profesores/as afirmaban que la mayoría de los/as chicos/as no han incorporado las rutinas y el oficio de estudiante de secundario y necesita un tiempo para conocer y adaptarse a las «reglas del juego» escolar. Esto implica incorporar la regularidad de su asistencia, la forma de organizar el estudio y de «ocupar» el espacio del aula durante la clase, entre otras cuestiones.

⁵ El Estatuto del Docente (Ordenanza 40.593 y decretos reglamentarios) es la normativa que regula el trabajo docente en todos sus aspectos, modalidades y niveles. El objetivo de su conformación es la equiparación de condiciones de acceso y de trabajo entre todos/as los/as trabajadores/as de la educación.

⁶ El análisis aquí presentado ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación «Las identidades laborales docentes en tiempos de fragmentación educativa: Un estudio de casos en la Ciudad de Buenos Aires», financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones «Gino Germani» de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El diseño metodológico del mismo contempló entrevistas a diferentes actores escolares (directivos/as, docentes con diferentes roles y trayectorias y preceptores/as), observación de algunas rutinas escolares y análisis de documentos institucionales y de políticas educativas.

Respecto de sus familias, los/as entrevistados/as también afirmaron que muchos/as de los/as estudiantes tienen padres y/o madres en situación de desempleo y que conviven con situaciones de violencia cotidiana – ya sea en sus familias o en su entorno más próximo (conflictos entre grupos o «bandas» o entre ellos/as y la policía). Los/as directivos/as, asesores/as y docentes también identifican a las adicciones y al alcoholismo como problemáticas frecuentes entre los/as estudiantes de la ER.

El equipo de conducción de la escuela está conformado por un director, un vicedirector y dos asesores/as pedagógicos/as⁷. Según los testimonios de los/as docentes, el equipo de conducción es el que imprime el sentido y define los objetivos centrales de la escuela desde su nacimiento. En cuanto a sus trayectorias docentes, todos/as ellos/as trabajaron o trabajan en Escuelas de Educación Media (llamadas «históricas») de la ciudad, que son escuelas secundarias comunes creadas a inicios de los años 1990 por la jurisdicción para la atención de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Por tanto, todos/as tienen amplia experiencia en escuelas con poblaciones «vulnerables socialmente» y tres de ellos/as han trabajado en esta ER desde su creación. Al igual que en el resto de las ER, el director de la escuela fue elegido directamente por la gestión central del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires (y no por concurso de antecedentes), debido a su trayectoria y experiencia docente en escuelas con una larga tradición inclusiva y con estudiantes semejantes a los/as jóvenes que llegaban a las ER.

2. Crisis del programa institucional y respuestas «locales»: redefiniendo las fronteras entre el «adentro» y el «afuera» escolar

Siguiendo a Dubet (2003), los discursos de los/as directivos/as se inscriben en el marco del declive de las instituciones y de las formas de socialización y enseñanza propias de la Modernidad, procesos sobre los cuales vale la pena detenerse antes de analizar los testimonios del equipo de conducción.

Los principios y dispositivos del programa institucional de la Modernidad lograban articular eficazmente socialización con subjetivación, es decir, que las normas sociales fueran internalizadas por los individuos sin que éstos las percibieran como tales, sino como valores elegidos en ejercicio pleno de su libertad individual (Dubet & Martucelli, 1998). Si bien este programa tuvo sus raíces en la Iglesia, trasvasó fronteras hacia otras instituciones modernas, entre ellas, la escuela. Dos de los atributos que Dubet (2003) identifica en este programa institucio-

⁷ Si bien formalmente los cargos de asesores/as pedagógicos/as no forman parte del equipo de conducción de las escuelas, en esta institución funcionan, en los hechos, como parte de lo que podría llamarse un equipo directivo ampliado.

nal nos interesan especialmente para interpretar las relaciones entre el «adentro» y el «afuera» escolar en «Inclusión como Derecho». El primero caracteriza al programa institucional de la escuela moderna a partir de la inculcación de valores fuera del mundo, presentados como sagrados y homogéneos. El segundo es que para inculcar estos valores también la escuela como institución debía posicionarse fuera del mundo: así concebida, la escuela era construida material y simbólicamente como un santuario de puertas cerradas. En este sentido, la escuela moderna debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo (Dubet, 2002). Así, la escuela moderna fue concebida y organizada como si estuviera situada por encima de la diversidad de clases y grupos sociales, más allá de los conflictos de intereses privados, y ajena a los particularismos y localismos.

Desde hace décadas, este programa ha entrado en crisis de la mano de los procesos de masificación escolar: se ha producido un desencantamiento del mundo, en tanto los valores trascendentes que la escuela enseñaba pierden fuerza a favor de definiciones locales y situadas de nuevos acuerdos y normas. En consecuencia, la escuela ya no está en condiciones de sostener la ilusión de una homogeneidad valorativa, no puede presentarse como un santuario, ni lograr el hermetismo de antaño para evitar que los problemas de sus estudiantes atraviesen sus muros. Dubet señala que esta crisis se inició hace más de tres décadas en el caso francés. En el caso de Argentina, los procesos de extensión de la obligatoriedad escolar, la expansión cuantitativa del nivel medio y el fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa durante esta década han negado a la escuela la posibilidad de presentarse como un santuario y hacer caso omiso a las nuevas problemáticas que llegan de la mano de sus «nuevos/as» estudiantes. Esta transformación reciente del nivel secundario se inscribe en un escenario de profunda fragmentación educativa (Tiramonti, 2004a, 2004b, 2011).

Pensar el caso de «Inclusión como Derecho» a partir de la crisis del programa institucional de la escuela moderna nos permite examinar cómo se evidencia esa crisis en este caso, así como analizar cuáles son las respuestas colectivas ensayadas frente a esta situación. Los relatos de los actores atestiguan estas profundas transformaciones. Se trata de «voces» que ya no sostienen una mirada romántica sobre el programa institucional. Antes bien, reconocen su decadencia y lo toman como punto de partida para definir el trabajo de socialización que debe realizar la escuela.

Una primera respuesta del equipo directivo de «Inclusión como Derecho» ha sido anclar el proyecto socializador, moral y pedagógico de esta escuela en la realidad social, familiar, educativa y biográfica de los/as jóvenes. En este sentido, utilizan expresiones tales como «esta escuela es un traje a medida» o «una propuesta a la carta» para los/as estudiantes. Respecto de la necesaria articulación de redes con otras instituciones, distintos/as integrantes afirman que «esta escuela no tiene paredes pero no está a la intemperie» y es «uno más en una red». Sus tes-

timonios, presentados a continuación, capturan aspectos centrales de cómo estos actores entienden las relaciones y fronteras entre el «afuera» y el «adentro» escolar y cómo están redefiniendo localmente sus vinculaciones y sentidos.

2.1. La «escuela es un traje a medida»: personalización de la enseñanza y reconocimiento de los/as estudiantes

Los/as integrantes del equipo de conducción interpretan a la ER como una propuesta que busca adaptarse a las necesidades y condiciones de vida de sus estudiantes, prestando atención a sus subjetividades y al complejo contexto social, cultural y económico en el que éstas se configuran. Para ello, intentan tener una mirada integral del/de la alumno/a que tenga en cuenta sus trayectorias educativas pero también sus realidades sociales, familiares y personalidades. Este reconocimiento, sin duda, exige que directivos/as «sigan de cerca» las trayectorias y desempeños individuales de los/as estudiantes. Así lo expresa el asesor pedagógico que define a la escuela como «un traje a medida»:

La escuela de reingreso es como un traje a medida (...). Es como tomarle la medida al pibe⁸ y tratar de que la escuela se ajuste a esa medida, (...) después eso hay que compensarlo y combinarlo con el resto de manera que el traje individual no entre en colisión con el traje colectivo. (...) Tratar de estar siempre dispuesto a escucharlos, a atenderlos, a bajar los niveles de ansiedad (...). Después está la posibilidad de que en estas escuelas se pueda cursar por materia, esto posibilita que veamos con qué materia el chico se vincula mejor, y si no puede sostener una cursada general, por lo menos sostenga algunas cursadas. Lo otro es también priorizar la presencia en los talleres, si vemos que el alumno tiene condiciones, o le despierta interés determinado taller, bueno, tratar de entrar por ese taller, estimular primero eso y después en todo caso vamos ampliando la oferta. También pasa con la situación de las chicas embarazadas y las alumnas-madres. O con las situaciones laborales de los chicos que a veces empezaron a cursar y aparece algún trabajo y esto de cursar por materias les da la posibilidad de postergar una materia o cursarla por Internet (...). Lo mismo con respecto al tema de la asistencia, si bien tratamos de mantener lo que la estructura indica, sabemos que a veces hay muchas dificultades para cumplirlas. Como punto de partida, el ingreso [efectivo de los/as alumnos/as] es a las ocho de la mañana. Nosotros tenemos buena parte de la población que viene de Villa A y Villa B [nombra asentamientos precarios urbanos], toman el mismo colectivo y todo el mundo dice que en ese horario es imposible viajar. (...) O sea que si uno fuese sumamente estricto en que el horario es ocho menos cuarto, esos chicos no podrían venir a la escuela. (...) Hay chicos que aparecen a principio de año, por determinadas situaciones dejan de venir, vuelven a aparecer a mitad de año, lo formal sería decir: «estás libre»; «preparate y vení a fin de año para rendir». Pero nosotros damos una nueva reincorporación en la cual se le da la oportunidad de rendir todo el período en que no estuvo (...). Son estrategias que vamos pensando, con el chico y a veces los padres presentes y ahí vamos viendo cómo podemos ir ajustando la cosa como para que el chico no pierda la cursada. (Entrevista al asesor pedagógico, diciembre de 2012)

⁸ La palabra «pibe» se utiliza coloquialmente para referirse a un joven o adolescente.

La ER «Inclusión como Derecho» se propone, de acuerdo a los discursos de directivos y asesores/as pedagógicos/as, «acomodar» la estructura y organización escolar a la situación de cada uno/a de los/as estudiantes, considerando la diversidad y las situaciones particulares. Las escuelas tradicionales, en cambio, no se proponen «adaptarse» a los/as estudiantes sino que esperan que éstos/as respondan a sus reglas y expectativas institucionales, sociales y escolares (Southwell, 2011; Terigi, 2009; Baquero et al., 2012). En ellas, el «fracaso» tiende a ser interpretado como resultado de problemas individuales o de déficits socio-familiares que van más allá del campo de intervención de la escuela. De esta manera, sucede que los/as estudiantes «no tradicionales» – como los/as de esta ER –, con trayectorias educativas irregulares y discontinuas y que, además de estudiar, trabajan, tienen hijos/as u otras responsabilidades familiares, frecuentemente «fracasan».

El testimonio del asesor pedagógico ilustra de qué manera en esta ER la organización de los agrupamientos de alumnos/as, del tiempo, del espacio y de aspectos del trabajo docente en la escuela es modificada con respecto a los formatos de las escuelas tradicionales. Así, en este extracto de entrevista se muestra cómo la organización de los agrupamientos de alumnos/as es dinámica y fluctuante. Aquí ya no existen las «divisiones» o «cursos» de alumnos/as conformados/as por grupos homogéneos durante el año escolar y un/a mismo/a alumno/a puede circular por diferentes aulas acompañado por distintos/as compañeros/as.

En esta escuela, a través del trabajo de diferentes actores escolares⁹ y del despliegue de diferentes tareas de seguimiento de las trayectorias familiares, sociales y educativas de los/as alumnos/as, se va delineando una diversidad de formas de iniciar la escolaridad en esta ER, de cursar las materias obligatorias y optativas, y de ser evaluados/as. En cuanto a la organización del tiempo escolar, el asesor pedagógico ilustra cómo hasta el horario de entrada a la escuela es alterado con el propósito de reconocer las dificultades que tiene la mayoría de sus alumnos/as para llegar a la escuela. Este extracto muestra tanto la coexistencia de distintas temporalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje como su inscripción física en distintos espacios dentro y fuera del aula y de la escuela, como en el caso en que se usa Internet. Finalmente, este relato muestra cómo el trabajo de los/as docentes va más allá del trabajo dentro del aula propio del docente de la escuela secundaria tradicional (Southwell, 2011). En el caso de alumnos/as que no pueden asistir a la escuela – por razones de trabajo, embarazo, o enfermedad –, los/as docentes preparan trabajos prácticos específicos, realizan seguimientos del cumplimiento de las tareas «a distancia» y gestionan espacios y tiempos de evaluación diferentes a los del resto de sus alumnos/as.

⁹ Tales como los/as asesores/as pedagógicos/as, los/as tutores/as, los/as preceptores, los/as referentes de programas socio-educativos y los/as mismos/as docentes que son convocados/as para acompañar alumnos/as con «trayectos escolares» por fuera del grupo, división o curso.

Esta preocupación por personalizar la enseñanza y por flexibilizar variados aspectos de la escolaridad también se evidencia en las palabras del director y de la asesora pedagógica:

Hay que abordar al alumno en su complejidad, esto que decimos nosotros siempre, que el que llega acá es un sujeto de derecho, llega una persona, un ser humano, no llega un alumno. El alumno hay que construirlo, démosle el tiempo para construirlo, poder decirle a un profesor: (...) no te insulta a vos, está puteando a la vida, a la madre, al padre que es alcohólico, que lo violó. Faustino, fue la revelación el día de la muestra tocando el bongó, un pibe de la calle... ¿Qué normas le vas a pedir a un pibe de la calle? ¿qué normas? ¿de supervivencia en la calle?, ¿qué norma va a incorporar? Entonces cuando te enfrenta no se quiere pelear con vos. (Entrevista al director, diciembre de 2012)

La verdad que estamos haciendo un trabajo arduo para ver, bueno, por qué desertaron, cuáles fueron los motivos, cuáles tienen que ver con la escuela, cuáles no, muchas veces tienen que ver con la población que tenemos también pero eso lo desmenuzamos de una manera casi drástica, te diré (risas), porque la verdad que a nosotros nos interesa mucho que los chicos lleguen a la escuela, hagan la escuela y se reciban, ese es nuestro objetivo. (Entrevista a la asesora pedagógica, diciembre de 2011)

Mientras la escuela tradicional «da por hecho» que su punto de partida es el trabajo con alumnos/as que se reconocen como tales y que portan hábitos escolares básicos, el desafío y responsabilidad de quienes trabajan en «Inclusión como Derecho» es, en cambio, darse un tiempo institucional para construir al/a la alumno/a como tal, para forjar a los/as jóvenes como estudiantes, pues quienes ingresan a una ER no necesariamente se reconocen como «alumnos/as» desde el inicio, habiendo llegado a las ER con trayectorias escolares interrumpidas por variadas razones.

En suma, estos extractos de entrevistas permiten reconocer aspectos centrales de la forma en que el equipo de conducción piensa y define a esta ER. La metáfora del «traje a medida» captura los esfuerzos institucionales que se hacen allí por personalizar la escolarización y por reconocer las singularidades sociales y educativas de los/as estudiantes. En línea con otras investigaciones argentinas (Ziegler & Nobile, 2012), reconocemos un imperativo institucional por «personalizar», individualizar y reconocer a los/as alumnos/as así como el despliegue de variedad de dispositivos y estrategias que se proponen definir características y necesidades de la población con la que trabajan. En esta visión, el «afuera», las identidades sociales, de género y las posiciones en el espacio social de los/as alumnos/as son tomadas como puntos de partida. En el modelo homogeneizador de la escuela moderna, el/la alumno/a debía ser capaz de reconocer y aceptar las «reglas del juego» de la escuela y de adaptarse a las expectativas de la institución y sus docentes. En cambio, en «Inclusión como Derecho» algunos aspectos centrales de la escolaridad – la regulación del espacio, tiempo y trabajo escolar y las formas que adopta el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes – se flexibilizan y dialogan con las condiciones de vida de los/as alumnos/as a partir de la definición de

acuerdos locales entre adultos/as y jóvenes con el propósito de que los/as «chicos/as» no abandonen sus estudios.

2.2. La escuela «ya no puede sola»: ampliando los «muros» materiales y simbólicos de la escuela

La segunda estrategia de «Inclusión como Derecho» frente a la crisis del ideal de la escuela como un santuario de valores homogéneos e indiscutidos ha sido la articulación y cooperación entre instituciones que trabajan con sus estudiantes en distintos contextos. Los/as integrantes del equipo de conducción aceptan que la escuela «ya no puede sola» y necesita tejer «redes», vínculos, contactos y trabajar con «otros». La ER no puede ser hermética, debe mirar más allá de sus fronteras y articular con los actores extramuros, configurándose como una textura porosa al afuera escolar.

Esta escuela no tiene paredes pero no está a la intemperie. No estamos solos y sabemos que tenemos que trabajar con otros para poder dar respuesta a la complejidad cotidiana con la que trabajamos. En esta escuela sabemos que no estamos solos y que trabajar con otros es fundamental. No todas las escuelas trabajan así. Eso es verdad. (Director, diciembre de 2012)

[En esta escuela existe] (...) una mirada integral del otro como sujeto porque, sino ¿qué hacemos acá? (...) hay cuestiones que el profe por más que haya laburado en una villa, en una escuela, vos no te metés en el barrio, vos entendés los códigos del barrio hasta que viene alguien y te dice «sí, ¿sabés qué pasa?, el tranza¹⁰ plantea esto», y el pibe se encuentra en la esquina del tranza, entonces, cómo subjetiva esa esquina, cómo subjetiva la Internet, cómo subjetiva los medios. Hay que dar un paso al costado, yo [la escuela] ya ese monopolio no lo tengo hace años, bueno, hay que ser no tan omnipotente, lo cual también te da la posibilidad de no caer en una situación de impotencia (...), no es que sos el capitán de un equipo multifuncional, sino que sos uno más en una red y la red funciona no por la solidez sino por la distribución inteligente de los nudos, porque lo que funciona en la red es lo material y los espacios, esos huecos que funcionan para que lo que no sirve siga de largo. La red tiene, la red aguanta el peso de manera estratégica, solidaria, esos espacios también funcionan de manera inteligente y en el nudo está el secreto, el sentido, el nudo para mí es el sentido con el que uno se junta con el otro. (Vicedirector, julio de 2011)

Los dos testimonios anteriores ilustran una postura compartida por los miembros de este equipo de conducción: la escuela articula porque «no puede sola» y porque los/as estudiantes no son «solo» estudiantes, sino jóvenes insertos/as en realidades sociales y económicas complejas que trascienden lo educativo (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera, & Jalif, 2010). Así,

¹⁰ *Tranza* es un término utilizado en los barrios para identificar a la persona que se vincula con el narcotráfico, el crimen organizado y el control del territorio. Se trata de personas con cierto grado de poder sobre los demás habitantes.

estos actores argumentan por qué la escuela va más allá de sus muros en su tarea cotidiana. Esta apertura a la conformación de acciones en red está en relación directa con la apertura previa al reconocimiento de las trayectorias, subjetividades y condiciones de vida de sus estudiantes. Nuevamente, el imperativo de la personalización de la enseñanza que presentamos en la sección anterior parece también estar presente en esta voluntad del equipo de conducción de ir más allá de la escuela y articular con «otros». Los procesos de individualización y visibilización de los/as alumnos/as exigen articular con otras agencias, saberes, abordajes y perspectivas que, según el equipo de conducción, aportan miradas diferentes de la escolar «tradicional», la cual – como vimos – fue construida históricamente como una negación de lo social (Dubet, 2002; Dubet & Martucelli, 1998). En esta ER, la inscripción social de sus alumnos/as es tomada – en cambio – como punto de partida para pensar estrategias de escolarización y de producción de una «red».

En «Inclusión como Derecho», de acuerdo al equipo de conducción, el cumplimiento del derecho a la educación requiere de la atención simultánea de otros derechos sociales que han sido vulnerados e impactan en las posibilidades de escolarización de sus estudiantes:

Si vos no te propones tener a todos los chicos adentro, ¿para qué te vas a proponer tener el programa de madres¹¹, el de adicciones?, ¿para qué querés tener un programa de sanidad si a vos no te interesa que estén todos los pibes a adentro? Si a vos lo que te interesa es que los que quieren venir que vengan y los que no, que se jodan, no vas a articular con organizaciones sociales, con los programas que te ofrece el gobierno de la ciudad porque no lo consideras necesarios y, es más, todo esto es más trabajo... estuvimos laburando en el Plan de Mejoras con mi esposa el fin de semana porque durante la semana no tengo tiempo. (Director, diciembre de 2012)

La densa trama de instituciones de distinto tipo con las que la escuela se vincula queda expuesta en otros dos extractos de entrevistas de integrantes del equipo de conducción:

Algunas [ER] tenemos un grado importante de conexión con la comunidad y con las instituciones comunitarias desde comedores, organizaciones sociales y demás, y otras no lo hacen, o sea, en ese sentido se asemejan a las escuelas tradicionales que no establecen vínculos con el exterior y tal vez si establecen algún vínculo es con alguna institución formal y cortés, o sea con una institución, nada que hablar con comedor o con una organización comunitaria o con un movimiento social. En ese sentido también cada una optó por armar redes, las redes por lo general también se arman en función de las posibilidades que tenés, y hay otras que optaron

¹¹ El Programa de Retención de Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres tiene como finalidad generar las condiciones para que aquellos/as alumnos/as que se encuentran atravesando una situación de maternidad y paternidad puedan continuar con sus estudios. Funciona desde 1999 en las escuelas del GCBA y se aplica de manera focalizada en los casos y escuelas necesarias. Para más información, ir a la web del programa: <http://programadealumnasmadresypadres.blogspot.com/>.

directamente por no armar redes, así como algunas optaron por armar redes otras optaron por no armar redes. (Director, mayo de 2012)

A ver, nosotros este año articulamos con [nombre del hospital público de la zona], se revisaron cuarenta y pico de pibes que no tenían obra social, y algunos que tenían obra social y decidieron revisarse. Se hizo una campaña de vacunación, había grandotes que no tenían vacunas. Se privilegió la atención a las alumnas madres, todas las madres pasaron por el centro odontológico. (Director, diciembre de 2012)

Como se desprende de las citas anteriores, esta ER se propone construir redes horizontales y verticales, dentro y más allá del sistema educativo. Entre las instituciones o programas educativos con los que hace red, se mencionan aquellas/os destinados a la inclusión educativa y pertenecientes al Ministerio de Educación local (por ejemplo: programas de apoyo a la escolaridad de estudiantes embarazadas, madres y padres; asistencia socioeducativa ante conflictos en la escuela; pasantías laborales; y programas de fortalecimiento institucional), otros tipos de establecimientos educativos (como los Centros de Formación Profesional de la ciudad) y programas de apoyo institucional dependientes del ministerio nacional (tal es el caso del Plan de Mejora Institucional de la Escuela Media, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, mencionado por el director). Entre las organizaciones y/o programas no educativos que participan de este entramado con la escuela, los/as entrevistados/as de esta investigación (no sólo el equipo de conducción sino docentes, preceptores/as y otros referentes institucionales) mencionan un hospital zonal, un centro de salud, un comedor, organizaciones comunitarias, una murga¹² y organismos defensores de los derechos de los/as adolescentes, así como programas de capacitación laboral y de salud dependientes del estado nacional y de la propia jurisdicción.

Hasta aquí hemos examinado el diálogo que se establece entre el adentro y el afuera escolar a partir de la definición de la escuela como un «traje a medida» de los/as estudiantes y de la construcción de un entramado institucional para abordar la complejidad de sus condiciones de vida. En la sección siguiente, ilustraremos algunos de sus desafíos y tensiones.

2.3. Tensiones entre el «adentro» y el «afuera» escolar

Más allá de la valoración del trabajo con otros actores extraescolares, el equipo de conducción no construye una mirada ingenua sino reflexiva sobre las relaciones entre el adentro

¹² Las *murgas* son grupos de percusión y baile típicos del Río de la Plata, que combinan tradiciones afrodescendientes con una fuerte identidad con el barrio que representan. Sus presentaciones se realizan principalmente durante el mes de febrero, en época de Carnavales.

y el afuera escolar, que se actualiza cotidianamente en sus frecuentes interacciones con diferentes organizaciones y referentes de la sociedad civil y de programas educativos y sociales que se despliegan en la escuela. Las entrevistas y las observaciones realizadas en la escuela permiten reconocer diferentes tipos de tensiones y desafíos: la coexistencia conflictiva entre lógicas de intervención escolares y no escolares; la reapropiación por parte de docentes y directivos de otros saberes no escolares que contribuyen a complejizar las miradas pedagógicas en torno a sus estudiantes; y la intensificación del trabajo de los/as integrantes del equipo de conducción para construir y recrear los vínculos entre el adentro y el afuera escolar. Los intercambios siguientes entre el director y el asesor pedagógico ilustran algunas de estas tensiones:

Director – Lo que pasa con gente que está fuera de la escuela [refiriéndose a una arquitecta que trabaja con chicos en la calle y a uno de los coordinadores del «Taller de Adicciones» que se realiza en la escuela] es que no termina de entender las lógicas de la escuela, las limitaciones de la escuela. Ahora con Pedro [integrante del «Taller de Adicciones»] podemos hablar tres horas y tiene las cosas muy claras, pero a veces no entienden que esto termina siendo una escuela y que la escuela... vos podés hacerla chiquita [abre las palmas y hace un gesto con las dos manos como marcando límites] y capaz que nosotros tenemos una chiquita [hace el mismo gesto pero ahora la distancia entre las manos es mayor] (...) pero por más amplia que sea, hay un límite, ¿viste? Y la concepción de un tipo que es trabajador de calle es otra mirada sobre el adolescente que la del docente. Me pasó con la arquitecta que laburó siempre con pibes de la calle y demás, y la mirada de ella confronta con la de muchos docentes. (...) Esta mirada ayuda, a comprender a los pibes, a pararte distinto como docente, pero después el trabajo que tenemos que hacer nosotros con los pibes es distinto del trabajo que tienen que hacer ellos.

Asesor pedagógico – Sí, eso es como cuando hablás con los psicólogos que atienden a los chicos en el consultorio, dicen: «hay que darles más tiempo», y los tiempos escolares no son los mismos que los tiempos de la terapia, ¿viste? (...) si se te empaican cinco estudiantes, ¿qué hacés?

Director – Yo le decía esto de Roberto [responsable del «Taller de Adicciones»], que es muy potable, escuchando los pibes, lo mismo con Marina [arquitecta que trabajó en la escuela como referente de programas socio-educativos y tenía experiencia en el trabajo con niños de la calle], y las limitaciones. Por ahí vos mandás a una asistente social a ver un pibe de calle, y le dice «Vos tenés que tener un trabajo y tenés que ir a la escuela», después va a la escuela, y en la escuela está en una institución con una lógica, porque esta escuela es así, no puede ser así ni así [cada vez que mencionaba la palabra «así» el director extendía sus manos y las separaba a una distancia mayor que la anterior], yo puedo avanzar hasta acá, acá o acá si avanzo más me caigo. Si avanzás más estás fuera de la lógica de las escuelas. Tiempo como damos nosotros, creo que no lo da nadie, ¿cuál puede ser el aporte? ¿Qué valorás vos como aporte de Roberto o de Marina? Son distintos pero están en la misma línea.

Asesor pedagógico – Tienen una mirada que dentro de la institución escuela, uno como que lo esquematiza un poco o pierde un poco de perspectiva, que es una mirada más social... fuera inclusive de la institución, ¿no? Esa mirada creo que es un aporte, lo que no se puede hacer es un traspaso literal, ¿entendés? Hablando por ejemplo de reducción de daños¹³ por ahí decís mirá este pibe, fumaba «paco»¹⁴, y ahora fuma marihuana,

¹³ La reducción de daños es una estrategia de intervención en situaciones de drogodependencia y en otras conductas que conllevan riesgo para la salud, centradas en el trabajo de recuperación del daño generado por el uso abusivo y dependiente de sustancias.

¹⁴ «Paco» es la pasta base de la cocaína.

bueno, «bárbaro, es un avance» pero yo no lo puedo dejar fumar marihuana dentro de la escuela. (Asesor pedagógico y director de la escuela, diciembre de 2012)

En primer lugar, el equipo de conducción de «Inclusión como Derecho» considera valiosos otros saberes vinculados a variados campos disciplinares (tales como la salud, la sociología, la psicología y la asistencia social) para expandir la comprensión y el anclaje social de sus estudiantes. En opinión de ambos entrevistados, los/as «otros/as» pueden aportar una perspectiva social que contribuya a problematizar la situación de vulnerados de sus estudiantes, mirada a veces desatendida por los/as docentes («entender la estigmatización del pibe, te ayuda a comprender la situación», dice en otros tramos de esa entrevista el director).

En segundo lugar, este rico intercambio da cuenta de las diferencias entre la «lógica» escolar y las de otras instituciones o actores propios del afuera escolar. Por un lado, la proliferación de la presencia de actores extraescolares con perspectivas distintivas manifiesta el declive del programa institucional moderno y el derrumbe de la legitimidad de la representación de la escuela como santuario (Dubet, 2002). La escuela tradicional se organizaba en torno a los objetivos y metodologías definidas desde el centro, operando como brazo ejecutante de políticas diseñadas centralmente; esta escuela, en cambio, reconoce y hace uso de otras perspectivas para apropiarse de las políticas orientadas a la inclusión social y educativa de los/as jóvenes. Por el otro, la escuela tiene sus límites, sus sanciones, sus normas de convivencia y asistencia, pero también su especificidad; el trabajo que desarrollan otros profesionales con los/as jóvenes no es el mismo que el de los/as docentes. De acuerdo a los testimonios de estos dos integrantes del equipo de conducción, la escuela puede brindar oportunidades de volver a estudiar a sus alumnos/as (tanto a quienes no logran aprobar un contenido como a quienes abandonaron la escuela), pero no puede renunciar a ciertas regulaciones del tiempo, el espacio y las tareas escolares, aun cuando flexibilice el formato al máximo. El régimen académico concebido como modo de regulación y organización de las actividades y exigencias dirigidas a los/as estudiantes (Baquero et al., 2012) aparece como limitante de otras lógicas de intervención, con las que se contraponen. Las ER se rigen por un currículum, trabajan con un grupo durante un tiempo estipulado (aun cuando existan trayectos y seguimientos establecidos para cada estudiante), tiene que registrar presencias e inasistencias y evaluar rendimientos educativos, por mencionar algunas de sus funciones centrales. Como dice el director, la escuela no trabaja con uno/a sino con muchos/as jóvenes; el formato de grupo-clase – aún con las especificidades del caso – dificulta una «intervención profunda», tal como la que pueden realizar otros/as profesionales (como los/as psicólogos/as o asistentes sociales que trabajan con cada joven y, muchas veces, con sus familias). Las reglas y los tiempos no son las mismas dentro y tras los muros de la escuela. En tal sentido, la escuela y sus actores no pueden incorporar acriticamente estas otras miradas pues, como afirman el director y el asesor

pedagógico, no se trata de un «traspaso literal» de saberes. La tensión radicaría entonces en integrar esas otras miradas a partir de una reapropiación reflexiva que esté en sintonía con las modalidades de trabajo y posibilidades de esta escuela (te enseñan «a pararte distinto como docente», a contar con una mirada «más social»). Como se analizó más arriba, en esta ER la incorporación de esos otros saberes puede rastrearse en el despliegue de diversos dispositivos pedagógicos de individualización y personalización de los/as estudiantes (Ziegler & Nobile, 2012).

Por último, los testimonios hasta aquí analizados y las observaciones en la escuela permiten afirmar que esta institución es un sistema de negociación constante (Dubet, 2002), una organización que busca ser abierta y adaptarse al afuera y que el rol de los equipos de conducción es protagónico en llevar adelante estos procesos dinámicos de intercambio y negociación hacia adentro y afuera de los muros escolares. Es el equipo directivo el que «teje» esta red, con capacidad gestora, iniciativa y movilización de distintos tipos de capitales – fundamentalmente sociales, simbólicos y culturales. La tensión radica aquí en la intensificación del trabajo de los/as directivos/as que supone la actualización y sostenimiento de esta red, tal como ilustran los siguientes registros de campos:

El director de la escuela me comentó que la semana pasada fue a la ONG «Pibes del barrio» y acordaron organizar el día del niño/a con ellos. Va a ser el primer año que participe la escuela en ese festejo. Roberto estaba muy contento con ese logro. «Nos parece algo muy importante promover los vínculos con el barrio. Voy a ir y vamos a llevar alfajores para los chicos. La idea es que el año que viene hagamos algo con los chicos también y con la ONG». (Nota de campo, agosto de 2012)

Cuando le pregunté sobre la relación de la escuela con el hospital «El prócer» Roberto me contó que, si bien es muy buena y han hecho mucho juntos, han tenido algunos conflictos, «el otro día nos pidieron tener una reunión para conversar con los docentes. Fue un lío organizarla, por los horarios que tienen, llamarlos a todos, acordar una fecha. Cuando teníamos organizados a último momento no vienen. Ni nos avisan! La verdad es que fue un ninguneo. Y eso que trabajamos muy bien juntos pero estas cosas pasan. Nos dio mucha bronca y al final les dijimos que no podíamos encontrarnos. Yo no les podía pedir otra vez a los docentes que vinieran a otra reunión y, la verdad, es que bien no estuvieron». (Nota de campo, agosto de 2012)

En tal sentido, antes que integrantes de un entramado institucionalizado o de un Estado capaz de articular instituciones y políticas «desde arriba», estos actores escolares describen articulaciones frágiles y cambiantes organizadas «desde abajo» que suponen permanentes negociaciones con referentes de otras instituciones así como el despliegue del capital social de los/as integrantes del equipo de conducción y la intensificación de su trabajo. Así, a partir de las observaciones y conversaciones informales con el equipo de conducción, nos ha sido posible comprender cómo, por ejemplo, el capital social del director – resultante en gran medida de su conocimiento de autoridades educativas del ámbito nacional y de su participa-

ción en un sindicato docente – ha sido un elemento central a la hora de obtener recursos para la escuela y oportunidades educativas, laborales, recreativas y expresivas de sus alumnos/as. De manera similar a otras investigaciones argentinas (Manziona, 2011), en esta ER se registran huellas de un discurso de política educativa que interpela a las escuelas con estudiantes de «sectores vulnerables» y a sus directores/as a trabajar con otros a los fines de «contenerlos» y «acompañar» y sostener sus trayectorias escolares. En esta ER, la escuela es producida como un efector de políticas sociales y educativas que «desde abajo» intenta construir y articular una trama de organizaciones muy heterogéneas sin contar con suficientes recursos materiales y humanos para lograrlo.

Sin muros pero con soportes: reflexiones finales

El título de este artículo refiere a una expresión utilizada por el director de la escuela, la cual captura la mirada que este equipo de conducción ha forjado en torno a la necesidad de ir más allá de los límites espaciales y simbólicos de la tradicional escuela secundaria. Así, esta escuela no tiene paredes porque reconoce la fuerte imbricación entre el «adentro» y el «afuera» escolar, pero no está «a la intemperie» debido a que trabaja con otros (dentro y fuera de la escuela) y tiene horizontes de sentido que convergen en la idea de construir cotidianamente una escuela inclusiva en la que se aprendan conocimientos socialmente valiosos. Esta concepción inclusiva es una marca de origen de las ER que se recrea en «Inclusión como Derecho», en las antípodas de las miradas meritocráticas y selectivas de la escuela secundaria tradicional.

El declive del programa institucional es el proceso social más general desde el que se ha analizado la relación adentro-afuera en esta ER. Sin duda, se trata de un proceso que involucra – con matices locales ya señalados – a las escuelas secundarias tradicionales y no tradicionales como las ER. En las primeras cada vez resulta más costoso lograr que la escuela forme y socialice a los individuos en una serie de valores comunes y sagrados, con el propósito de transformarlos en acciones. En escuelas como las ER, si bien se rechaza esa pretensión universalista, se despliegan estrategias institucionales que intentan responder a la crisis del programa institucional. Las respuestas colectivas ensayadas en «Inclusión como Derecho» son, básicamente, dos: el reconocimiento del anclaje social y las subjetividades de sus estudiantes como punto de partida para la socialización y la acción pedagógica; y la apertura a establecer lazos con otras instituciones y saberes que pueden aportar a la subjetivación y a la mejora de la vida y de la escolaridad de los/as jóvenes. De algún modo, la primera respuesta es la condición de posibilidad e inteligibilidad de la segunda: la apertura hacia el afuera resulta de haber expandido antes la mirada sobre quiénes son sus estudiantes. Ambas respuestas exponen

modos creativos de «actuación» o recreación de una política de inclusión como es la creación de las ER en el nivel institucional.

Los testimonios de los/as entrevistados/as rechazan la idea de los muros sagrados propios de la escuela moderna y ofrecen una visión más compleja, abierta y en movimiento de la escuela y lo escolar. Hablar de una escuela de estas características y de su capacidad de articular el «adentro» y el «afuera» de sus muros supone una transformación en la concepción tradicional de la escuela secundaria. El equipo de conducción de «Inclusión como Derecho» resulta clave en el armado y sostenimiento de estas redes. Como vimos, este tipo de compromiso y exigencia a los/as directivos/as en su rol de productores/as y dinamizadores/as de esa red los/as recarga de tareas e intensifica su trabajo cotidiano, en un contexto de escasa institucionalización de los mecanismos de articulación con actores extraescolares.

En suma, en «Inclusión como Derecho» el mundo y el escenario en el cual esta escuela se inscribe no es leído ni interpretado desde las aulas y desde la abstracción, sino más bien es el «afuera» que atraviesa y construye la escuela. De la misma manera, la escuela y sus estudiantes no se definen solo en el espacio de sus muros, sino en función de su territorio y de su población. Así, en «Inclusión como Derecho» se cuestiona la mirada homogeneizadora de la escuela secundaria tradicional y, al hacerlo, se demarcan nuevas fronteras simbólicas y sociales del territorio escolar.

Agradecimientos: *Las autoras agradecen muy especialmente a los/as integrantes del equipo de conducción, a los/as docentes, preceptoras y referentes institucionales por su permanente disposición a compartir sus experiencias y miradas. Sin ellos/as, este trabajo no hubiera sido posible. También nuestro reconocimiento a los directivos que pudieron leer y comentar una versión anterior de este trabajo. Por supuesto, todo error u omisión es de nuestra entera responsabilidad. Finalmente, agradecemos los comentarios y sugerencias de los/as colegas que evaluaron este artículo.*

Contactos: *Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Pte J. E. Uriburu 950, 6to, C1114AAD, Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina
E-mail: analiameo@conicet.gov.ar; valdabenigno@gmail.com; micaelaryan@gmail.com*

Referencias bibliográficas

- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia, Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara, & Sburlatti, Santiago (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: Variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco: Serie Indagaciones*, 22(1), 77-112.
- Canevari, Juana, Catalá, Silvia, & Montes, Nancy (Comps.). (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión* (Informe final). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria, Larripa, Silvina, Austral, Rosario, Tissera, Silvana, & Jalif, Yamila Goldenstein (2010).

- Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios: Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires.* Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Retrieved from <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>
- Dubet, Françoise (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. In Emilio Tenti (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos de América Latina* (pp. 45-64). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Dubet, Françoise (2002). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma de Estado.* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Françoise, & Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.
- Manzione, María Ana (2011). La dirección escolar en Argentina: Reconfiguración del rol en contextos inciertos. *Educação & Sociedade*, 31(83), 103-125.
- Southwell, Myriam (2009). La forma escolar desafiada: Escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. In Rosa N. Buenfil, Silvia Fuentes, & Ernesto Treviño (Coords.), *Giros teóricos II: Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 173-190). México: UNAM.
- Fanfani, Emilio Tenti (2008a). Los que ponen el cuerpo: El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, 1, 37-76.
- Terigi, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, Flavia, Perazza, Roxana, & Vaillant, Denise (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Ciencia, la Educación y la Cultura (FIECC).
- Tiramonti, Guillermina (2011). Escuela media: La identidad forzada. In Guillermina Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO/Homo sapiens.
- Tiramonti, Guillermina, Arroyo, Mariela, Montes, Nancy, Nobile, Mariana, Poliak, Nadina, Sendón, María A., & Ziegler, Sandra (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa: Un estudio de caso: La experiencia argentina.* Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina (2004a). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación. In Guillermina Tiramonti (Coord.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina (2004 b). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In Guillermina Tiramonti (Coord.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 101-117). Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, David, & Tobin, William (1997). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Ziegler, Sandra, & Nobile, Mariana (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Retrieved from <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

Legislación consultada

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). Resolución N° 814/SED/04.