

Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega
Ada Cora Freytes Frey
(comps.)



Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega
Ada Cora Freytes Frey
(comps.)



Secretaría de Políticas
Universitarias



Ministerio de Educación
Argentina

Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires / Ada Cora Freytes Frey... [et al.]; compilación de Ada Cora Freytes Frey; Adriana Arroyo Ortega . - 1a ed . - Avellaneda : Undav Ediciones; Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2022.
Libro digital, PDF - (Inclusión educativa; 2)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-8994-02-4

1. Educación. 2. Inclusión. 3. Ciudadanía. I. Freytes Frey, Ada Cora, comp.
II. Arroyo Ortega, Adriana , comp.
CDD 371.9046

Directora de Colección: Ada Cora Freytes
Diseño de Colección: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)
Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)
Formación de interiores: Hernán Díaz

© 2022, UNDAV Ediciones.
Paso de la Patria 1921, Piñeiro - Avellaneda
(54 11) 5436-7550
ediciones.undav.edu.ar

© 2022, Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano (CINDE).
Calle 77 Sur # 43A - 27 | Sabaneta, Antioquia - Colombia
+57 604-5906255
cinde.org.co

ISBN 978-987-8994-02-4

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.



Todo el contenido de este libro se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido puede ser copiado, distribuido, exhibido y ejecutado bajo la condición de reconocer autoría, no utilizar el libro o sus partes con fines comerciales, y no alterar, transformar o crear sobre esta obra.

Índice

- 6 **Agradecimientos**
- 8 **Introducción**
Adriana Arroyo Ortega
- 18 **Perspectivas y procesos en torno a la construcción de paz
como alternativa de ciudadanía y emancipación**
Adriana Arroyo Ortega, Ada Cora Freytes Frey y Yolanda Pino Rúa
- 45 **La inclusión en escena: concepciones, experiencias,
políticas y “otros(as)”**
Andrea Pérez, Nicolás Londoño e Ignacio Garaño
- 80 **Recorridos y debates en la construcción de paz, ciudadanía
e inclusión: breve estado de la cuestión**
Ignacio Garaño y Nicolás Londoño
- 132 **Hilvanando prácticas: experiencias pedagógicas de
Argentina y Colombia en torno a la inclusión, la ciudadanía
y la paz**
Yolanda Pino Rúa, Andrea Pérez y Mario Fabrizzi
- 174 **Notas metodológicas desde el proceso de investigación
entre Buenos Aires y Medellín**
Adriana Arroyo Ortega, Yolanda Pino Rúa y Ada Cora Freytes Frey

- 197 **Un nuevo tiempo, el encuentro de una nueva escuela**
Pablo Benítez, Lorena Coronel, Ignacio Garaño y Tatiana Zlatar
- 236 **Alta en el cielo, con los pies en la tierra: narrativas desde la Escuela Media de la Villa 21-24**
Virginia Saavedra, Jordana Secondi, Andrea Pérez y Ada Cora Freytes Frey
- 287 **Intersecciones acerca de la construcción de paz, la inclusión y la ciudadanía en una institución privada del municipio de Medellín**
Adriana Arroyo Ortega y Yolanda Pino Rúa
- 322 **Perspectivas de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía desde una institución pública del municipio de Medellín**
Nicolás Londoño y Adriana Arroyo Ortega
- 353 **Reflexiones finales: perspectivas polifónicas en torno a la inclusión, la construcción de paces y la ciudadanía**
Adriana Arroyo Ortega y Ada Cora Freytes Frey
- 379 **Sobre los/as autores/as**

Agradecimientos

A los equipos directivos, docentes y estudiantes que participaron en la investigación, todos ellos integrantes de las siguientes instituciones: Escuela de Educación Media N° 6, Distrito 5° de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes, Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno y Colegio Marymount en Medellín, por su disposición, compromiso y apertura con este proceso investigativo. Sin ellos, sin sus relatos, compromiso y deseo que esta investigación transitara por sus espacios educativos este proceso no habría sido posible o habría implicado muchos más esfuerzos. Gracias por hacerlo posible.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Avellaneda y a los y las colegas que trabajan en distintas áreas de esta institución. En particular, a su rector, Ing. Jorge Calzoni, a la Secretaria de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional, Dra. Patricia Domench, a la responsable del Departamento de Cooperación Internacional Mg. Leticia Marrone y al Director de UNDAV Ediciones, Lic. Carlos Zelarayán.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes y colegas que trabajan en el Rectorado, la Secretaría Académica, la Dirección de Relaciones Internacionales, la Secretaría de Investigaciones y el programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas”.

Al decano, vicerrector, director de investigaciones y demás autoridades de la Universidad de Manizales por el apoyo brindado. A las autoridades, profesionales y compañeros del Cinde, especialmente en Medellín, por todo el compromiso con el desarrollo de la investigación y de manera especial a las cuatro participantes del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza entre el Cinde y la Universidad de Manizales por sus preguntas y participación comprometida en este proceso.

Gratitud igualmente con la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín y con las instituciones de la Alianza por la Calidad de la Educación que lidera dicha dependencia de la alcaldía, de la mano con Proantioquia, por su interés constante en los avances de esta investigación.

A nuestras familias, a los amigos y a los afectos por acompañarnos de distintas maneras en esta aventura investigativa. Gracias también a quienes leerán este texto, esperamos que pueda aportarles a sus reflexiones cotidianas.

Introducción

Adriana Arroyo Ortega

Este libro aparece como resultado de la investigación “Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela”, un estudio comparativo entre Colombia y Argentina que se generó entre el 2019 y el 2020 como la posibilidad de crear un trabajo colaborativo entre investigadores del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), la Universidad de Avellaneda y la Universidad de Quilmes. Tuvo un pequeño apoyo financiero de la Universidad de Manizales, que estructura además la incorporación de cuatro participantes del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Universidad de Manizales/Cinde, quienes vincularon sus trabajos de grado a este proceso de investigación. Además, recibió también financiamiento de la Universidad Nacional de Avellaneda, a través de un proyecto UNDAVCYT 2019.

La investigación implicó conversaciones, acuerdos y la solución de problemas prácticos tanto en el trabajo de campo como en el proceso de escritura, que se enriquecen con las posibilidades y opacidades de ser un equipo heterogéneo con trayectorias académicas diversas. En este relato tienen un lugar especial las instituciones educativas, los jóvenes, los directivos docentes y los do-

centes que acogieron las preguntas, los talleres y los encuentros generados en el marco del proceso; a ellos la gratitud por todo lo construido conjuntamente, y por la generosa y comprometida deriva de sus relatos.

Este afortunado encuentro que se sintetiza en la presente producción académica nace de la sincronía que llevó de manera inicial a dos de las investigadoras a trabajar juntas en una mesa de la Bienal Latinoamericana y Caribeña. A partir de este trabajo se generan intercambios conjuntos que se ampliaron al resto del equipo que formó parte de esta investigación, y que estructuró prácticas de colaboración y de preguntas tanto sobre el proceso investigativo como sobre la gestación de un espacio de co formación que permitiera conjuntamente intercambiar conocimientos y experiencias. Así mismo, se incluyeron las construcciones previas en términos de los dominios de los campos en los que cada investigador venía generando su recorrido, las aperturas, reproducciones y preguntas de los relatos académicos generados, al igual que los materiales de lectura y las posibilidades de ser parte o no de la escritura final de los textos.

En el proceso también aprendimos de las experiencias de los docentes tanto en Medellín como en Buenos Aires y de las preguntas concretas que estas generaban en ambos equipos. Tratamos de unificar nuestras comprensiones ante la inclusión, la ciudadanía o el análisis de narrativas desde el registro metódico de lo que nos iba sucediendo, en el horizonte de las ciencias sociales y la educación como campos de articulación y encuentro. La multiplicidad de experiencias y relatos generados en el trabajo de campo con los docentes y jóvenes nos habla de la pluralidad de las experiencias, pero también de los matices en los que se estructura la subjetividad latinoamericana contemporánea, la singularidad y heterogeneidad de esta producción narrativa que nos puso de frente con los horizontes de inteligibilidad y las formas de construcción de sí mismos de los propios relatos docentes y juveniles.

Tanto para Colombia como para Argentina la investigación sobre las prácticas educativas de los maestros y las experiencias de jóvenes alrededor de la inclusión, la paz y la ciudadanía es especialmente importante por la centralidad ética y política que tiene la visibilización de las narrativas de los maestros y jóvenes como posibilidad que conmina a los sujetos a ser dueños y poseedores de su historia de vida, y a hallar su forma de expresión en la narrativa de un individuo-proyecto (Delory-Momberger, 2009). Además, la investigación es relevante porque los relatos mismos configuran una estructura de visibilidad y audibilidad de ellos como sujetos poseedores de experiencias, conocimientos y prácticas valiosas. Asistimos en este sentido a un hecho decisivo en términos de las relaciones entre los sujetos y las representaciones de sí y de los otros en el sitio de trabajo y en la escuela, en el grupo familiar, en la amistad y el amor, en las distintas relaciones sociales (Murillo Arango, 2015: 14).

Así mismo, en un escenario social como el de la escuela, habitado por la complejidad y heterogeneidad de problemáticas diversas que deben ser enfrentadas cotidianamente por los docentes y frente a las cuales el sistema escolar latinoamericano puede requerir políticas y estrategias disímiles, es fundamental poder generar conocimiento desde los actores educativos (maestros y jóvenes) que están en dicho contexto. Para ello, se debe reconocer la especificidad de sus prácticas pedagógicas como formas cotidianas de revolución y resistencia o de contradicciones en las que se evidencian fisuras o continuidades al *statu quo*, pero, en todo caso, formas de construcción cotidiana de realidades.

Siendo lo narrativo el lugar en donde la existencia humana toma forma, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia que puede ser narrada (Delory-Momberger, 2019), es fundamental poder escuchar las distintas narraciones que forman parte de la experiencia escolar y reconocer las diversas aristas que tienen fenómenos como la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en contextos escolares heterogéneos, en los que

los sujetos se equivocan, forman y transforman cotidianamente, pero además están permeados por las construcciones históricas, socioculturales y de las políticas educativas que les impactan.

Por lo tanto, apostar por la construcción de conocimiento desde el contexto escolar con la participación de sus actores y desde las narrativas como apuesta metodológica y epistemológica que construye saberes desde la experiencia pedagógica y vital de la comunidad escolar se constituye en el insumo para una investigación que, además, tiene una apuesta formativa con los maestros participantes y de responsabilidad ética frente a los relatos que emergen en los contextos escolares en Colombia y Argentina.

En este sentido, la investigación de la cual emerge este texto se constituye en sí misma en una posibilidad política de construcción colaborativa entre docentes e investigadores para compartir los trasegares del mundo educativo y establecer diálogos a partir de este texto con otras comunidades similares que puedan aprender o interpelar las experiencias pedagógicas narradas. Sobre todo, se configura como una apuesta por generar reflexiones alrededor de las situaciones escolares que emergen como desafíos cotidianamente a lo largo de ambos países y de América Latina.

Además, esta indagación emerge del reconocimiento de las preocupaciones que les han venido generando estos ejes temáticos y, en general, los acontecimientos que forman parte de la experiencia escolar a investigadores de ambos países, partiendo además de la consideración de que no son muchos los estudios comparativos institucionales sobre la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en la escuela. Así, esta investigación logró generar no solo una red de reflexión investigativa con la participación de los mismos maestros participantes, sino que además apuntó a cerrar en alguna medida el vacío existente en torno a estos temas.

Además, esta investigación se centra en problematizar el hecho de que en muchos casos los maestros se ven a sí mismos y en general al espacio escolar como un lugar exclusivamente de transmisión

de conocimiento, donde no se reconocen a ellos ni a los jóvenes con los que se encuentran cada día como productores de conocimiento, como potenciales intelectuales que pueden incidir colectivamente en las transformaciones que la propia escuela requiere. Por lo tanto, y reconociendo que “[...] cada una de las instituciones posee su propia lógica y dinámica, su propia composición de reglas de funcionamiento, su propio flujo de deseos e intercambios, que condicionan de manera diferenciada y específica la construcción de estas realizaciones y que, sin dudas, impactarán con distinta intensidad sobre el desarrollo local e institucional” (Suárez y Ochoa, 2005: 13), la apuesta de la indagación misma se centró no solo en lo comprensivo sino también en lo formativo, ya que un pequeño grupo de docentes de las instituciones educativas tanto en Colombia como en Argentina estuvieron como investigadores en formación acompañando al equipo investigador desde el reconocimiento de los docentes como poseedores de saberes y de experiencia.

Por ello, la investigación se planteó como pregunta central: ¿cómo construyen los jóvenes y maestros sus relacionamientos escolares en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía en una institución educativa pública y una privada en Medellín y Buenos Aires? En ese sentido, la problematización giro alrededor del desconocimiento que aún se tiene sobre los modos de vida y las maneras en que las configuraciones geopolíticas y socio simbólicas afectan tanto a los maestros y jóvenes en sus posibilidades vitales, afectivas y relacionales, como las experiencias que explicitan la construcción de formas otras de relacionamiento que no recurren a la violencia para solucionar los conflictos cotidianos.

Así, y aunque se tengan matices distintos por las condiciones geopolíticas específicas, hay asuntos que unen la experiencia de Buenos Aires y Medellín como ciudades latinoamericanas profundamente afectadas por las conflictividades sociales, además de las preocupaciones por los procesos de enseñanza-aprendizaje que han marcado la experiencia concreta latinoamericana. Esta

indagación también reconoce la problemática ligada a la democratización del conocimiento en la escuela y, en general, en los contextos educativos, por lo cual considera central instaurar prácticas de formación y réplica investigativa para los maestros y de semillero de investigación para los jóvenes, que permitan avanzar al respecto. Con ello se busca que los docentes y los participantes de la investigación aparezcan como quienes trazan sus propias historias y reconstruyen la memoria de la experiencia vivida, asumiendo la posibilidad de enunciar su propia palabra, de tender puentes colaborativos con otros, de poner en juego sus relatos y, sobre todo, de pensar qué sucede en las escuelas, y cómo se dan los relacionamientos y las experiencias en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía.

En este orden, las siguientes preguntas se suscriben como el marco en el que emerge el planteamiento del problema del proyecto “Narrativas de maestros(as) y jóvenes, la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en la escuela: un estudio comparativo entre Colombia y Argentina”:

1. ¿Cómo potencia la escuela los espacios de inclusión, construcción de paz y ciudadanía de los jóvenes desde las prácticas educativas y de aula?
2. ¿Cuáles son los saberes y las experiencias que se han venido generando alrededor de la paz, la inclusión y la ciudadanía en las relaciones y prácticas escolares que agencian los maestros de las instituciones educativas participantes?
3. ¿Cuál es el estado de la cuestión del conocimiento producido en Colombia y Argentina sobre la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz en la escuela?
4. ¿Cuál es el estado de la práctica producida en Medellín y Buenos Aires sobre narrativas de maestros alrededor de las prácticas escolares democráticas y de formación investigativa en instituciones educativas?

5. ¿Cuáles son los actuales marcos conceptuales y metodológicos que sustentan las políticas educativas en Colombia y Argentina, y cómo se materializan en la experiencia escolar de los maestros?
6. ¿Qué opacidades o aspectos a mejorar emergen en las prácticas educativas y de aula de los maestros a partir de sus narrativas de la escuela, y cómo los perciben los jóvenes?
7. ¿Cuáles son los marcos históricos, territoriales y políticos en que se encuentran las experiencias escolares de las instituciones educativas participantes?

En el escenario actual de los procesos educativos en Latinoamérica, se hace indispensable generar indagaciones centradas en las narrativas de los docentes y jóvenes que habitan la escuela, lo cual propicia que pueda repensarse, potenciar y recrear el campo educativo y la propia vivencia de los maestros de la escuela y de lo que les sucede en ellas.

El problema que motiva este proyecto tanto para Colombia como para Argentina tiene que ver con las prácticas educativas de los maestros y las experiencias de jóvenes alrededor de la inclusión, la paz y la ciudadanía, reconociendo la importancia ética y política que tiene la visibilización de las narrativas de los maestros y jóvenes como posibilidad que conmina a los sujetos a ser dueños y poseedores de su historia de vida. Por otro lado, un escenario social como el de la escuela está habitado por la complejidad y heterogeneidad de problemáticas diversas que deben ser enfrentadas cotidianamente por los docentes y frente a las cuales el sistema escolar latinoamericano puede requerir políticas y estrategias disímiles. Entonces, es fundamental poder generar conocimiento desde los actores educativos como son los propios maestros y los mismos jóvenes que están en dicho contexto.

El objetivo general de esta investigación se estructuró en reconocer y comprender tanto las construcciones de los jóvenes y maes-

tros como sus relacionamientos escolares en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía en dos instituciones educativas en Medellín y Buenos Aires.

En directa relación con las preguntas de investigación planteadas, se trazaron como objetivos específicos los siguientes:

1. Identificar y comprender de qué manera potencia la escuela los espacios de inclusión, construcción de paz y ciudadanía de los jóvenes desde las prácticas educativas y de aula.
2. Reconocer los saberes y las experiencias que se han venido generando alrededor de la paz, la inclusión y la ciudadanía en las relaciones y prácticas escolares que agencian los maestros de las instituciones educativas participantes.
3. Comprender a partir de estas narrativas las opacidades o aspectos a mejorar que emergen en las prácticas educativas y de aula de los maestros a partir de sus narrativas de la escuela y cómo las perciben los jóvenes.
4. Establecer y actualizar el estado de la cuestión del conocimiento producido en Colombia y Argentina sobre la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz en la escuela.
5. Establecer y actualizar el estado de la práctica producida en Medellín y Buenos Aires sobre narrativas de maestros alrededor de las prácticas escolares democráticas y de formación investigativa en instituciones educativas.
6. Comprender cuáles son los actuales marcos históricos, territoriales y políticos en que se encuentran las experiencias escolares de las instituciones educativas participantes.

La investigación se realizó bajo una postura hermenéutico-compreensiva a partir de las narrativas de los maestros y jóvenes de ambas ciudades. Los escritos construidos y que compartimos en este libro fueron generados colaborativamente, creando una discusión conceptual sobre las categorías claves de la investigación. Se trata entonces de producir un marco que no solo explicitará el

pensamiento elaborado en el interior de la misma investigación, sino que además puede brindarles algunas pistas a quienes estuvieran interesados en dichos ejes, reflexionando también desde el estado de la cuestión y la práctica, para pasar después al análisis de los resultados en cada ciudad y cerrar con unas conclusiones que buscan hacer una lectura comparativa de estos.

En este sentido, los dos primeros capítulos dan pistas teóricas tanto sobre las categorías de construcción de paz y ciudadanía como sobre los aspectos centrales del debate en torno a la inclusión. Los dos capítulos siguientes se centran en el estado de la cuestión y la práctica para evidenciar las indagaciones que previamente se han generado en torno a las categorías centrales para la investigación y las experiencias concretas que se han implementado como prácticas educativas o sociales que fomenten procesos de inclusión, construcción de paz o ciudadanía.

Los cuatro capítulos siguientes se concentran en revisar los resultados generados tanto en las instituciones educativas de Buenos Aires como en las de Medellín, explicitando un mapa temporal de las heterogeneidades alrededor de las realidades educativas que resignificaron, desafiaron y actualizaron la dinámica misma de lo que se ha constituido como inclusión, construcción de paces o ciudadanía desde las escuelas.

Para finalizar, se delinean unas conclusiones que trazan las formas emancipatorias y de resistencias encontradas de las reflexiones interrelacionadas en las distintas prácticas educativas que se despliegan en las instituciones que participaron de la indagación, interrogando en algunos casos los avances neoliberales que buscan fragmentar los escenarios de construcción pedagógica, evidenciando que

Las comunidades se autoactivan para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas, y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo. En este doble juego, es decir, en esta importante tensión, se estructuran los

análisis de la producción de comunidades pedagógicas desde organizaciones sociales o, como lo llamaré más adelante, dispositivos pedagógicos emergentes (Langer, 2013: 92).

Lo anterior da cuenta de la importancia que tienen las escuelas no como receptáculos acríticos o espacios de transmisión de conocimientos, sino desde sus posibilidades de participación en la vida social y de constitución de subjetividades desde la experiencia concreta de interlocución y encuentro.

Esperamos que este libro sea una oportunidad para la reflexión y la construcción de nuevas preguntas, sobre la excursión narrativa planteada, los debates, las ideas y los relatos que se han ido entretejiendo en los distintos tiempos de escritura y construcción del pensamiento colectivamente.

Referencias

- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2019). El relato de sí como hecho antropológico (M. O. B. Cardona, Trad.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, 57–68. <https://doi.org/10.2307/j.ctv-txw30v.5>
- Murillo Arango, G. J. (Comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI. En *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Alcaldía Mayor de Bogotá/IDEP, p. 81 a 103.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). Una carta de invitación. En *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, p. 7 – 16.

Perspectivas y procesos en torno a la construcción de paz como alternativa de ciudadanía y emancipación

Adriana Arroyo Ortega, Ada Cora Freytes Frey y Yolanda Pino Rúa

Introducción

En medio de las diferencias que pueden tener Medellín y Buenos Aires, hay asuntos que estructuran formas de construcción no solo de regímenes políticos sino de relaciones entre la sociedad y el Estado, que, aunque atravesadas por procesos que tienen hitos distintos como el conflicto armado interno, en el caso colombiano, y la dictadura, en el caso argentino, también explicitan un sentir latinoamericano por la defensa de los derechos humanos, la memoria o la educación para la paz, así estas categorías tengan aristas distintas.

El recorrido por la paz específicamente en el caso colombiano tiene gran relevancia por el conflicto armado:

En Colombia, el conflicto armado no tiene una modalidad de violencia distintiva. Los actores armados enfrentados han usado y conjugado todas las modalidades de violencia. Todos han desplegado diversas modalidades y cometido crímenes de guerra y de lesa humanidad, haciendo a la población civil la principal víctima del conflicto (CNMH, 2013: 20).

Esto hace que el llamado a la paz se convierta en un mandato acuciante precisamente para un grueso sector de la sociedad colombiana, que sigue pensando en cómo construir un paradigma que no esté centrado en la violencia y pueda explicitar los impactos que ha tenido la larga y cruenta confrontación armada.

En el caso argentino, la dictadura ha dejado huellas profundas y reivindicaciones por los derechos humanos, pero no se concibe la paz como una construcción particular que la sociedad reclama de manera generalizada, sino que la misma se estructura, al igual que en otros lugares de América Latina, como un escenario propio de la solución de los conflictos escolares o de posicionamiento ante el acoso escolar.

La paz aparece entonces en ambos contextos desde aristas distintas, pero entrelazada por la necesidad de generar escenarios de relacionamiento que no se estructuren a partir de la violencia y que hagan que la paz no sea una utopía, sino una forma de pensar el relacionamiento social que involucra a todos y no solo a los sectores subalternizados. De esta manera, se democratiza la construcción de paz como un escenario de encuentro respetuoso que reconoce las diferencias existentes en los distintos escenarios sociales, pero no considera su exterminio ni el de quienes la encarnan como una premisa básica.

En ese sentido, este texto trata inicialmente de aproximarse a la forma en que se ha desarrollado el concepto de paz desde lo que ha venido haciendo la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), una de las instituciones que forma parte de esta indagación, dada la importancia que tiene la reflexión que han venido históricamente realizando. Después, se centra en revisar lo que ha significado la paz tanto en el caso colombiano como en el argentino, para finalizar con unas conclusiones que, aunque no cierran la discusión, sí establecen unas puntadas en términos de los desafíos a los que se enfrentan ambos

contextos, y la relación de la construcción de paz con la ciudadanía y la emancipación.

La construcción de paz: una apuesta desde los potenciales como núcleos para su materialización

A partir de este recorrido introductorio por lo que se ha considerado un elemento central en la investigación —la construcción de paz—, se retoma la propuesta construida al respecto por el Cinde como un aspecto importante, la cual se centra en cinco núcleos fundamentales para materializar la paz en la cotidianidad: “cinco núcleos potenciales: afectivo, comunicativo, creativo para la transformación de conflictos, ético y político; los cuales se concretan en acciones cotidianas de construcción de ambientes más participativos, equitativos y pacíficos” (Loaiza, 2016: 31). Estos responden al largo trabajo realizado y a las investigaciones con niños y jóvenes en Colombia y en otros países de América Latina. Quisiéramos iniciar por el potencial afectivo, que explicita que

La construcción de seres comprometidos con la paz pasa por una configuración permanente y exigente de la dimensión de lo afectivo, una conciencia radical de la responsabilidad que cada uno tiene como sujeto de afectación. Sólo seres capaces de comprender y potenciar el mundo de sus afectos le pueden hacer frente al reto ético y político de vivir en comunidad y de tejer relaciones permanentes basadas en afectos de toda índole cargados de respeto y dignidad (Loaiza, 2016: 31-32).

Este es un afecto que no se queda circunscrito a los más cercanos, a la familia o las relaciones de pareja y amistad, sino que se extiende a lo humano en razón de su dignidad y a lo vivo en razón de su pertenencia igualitaria, del encuentro con el mundo que per-

mite generar desde el corazón otras maneras más respetuosas de vivir y que explicita las responsabilidades que tenemos con los otros con quienes coexistimos como humanos en el mundo. Igualmente, se observa el potencial ético-moral:

Ser un sujeto ético implica la responsabilidad y la conciencia de preguntarse por los demás seres con los que se vive en el mundo real; exige tener la capacidad de tomar una postura de respeto absoluta y comprender que es en el vínculo solidario de cuidado de la diferencia en el que se hilvana una voluntad comprometida con la paz (Loaiza, 2016: 32).

Dicha paz no implica la ausencia de conflictos y dificultades en los relacionamientos sociales o la inexistencia del disenso, por lo contrario, desde el reconocimiento precisamente de esto como parte indisoluble de la condición humana y de los espacios democráticos es que pueden estructurarse alternativas para generar ambientes educativos, sociales, políticos y de todo orden, en los que no sea la violencia la forma de construcción, tramitación o resolución de la conflictividad existente. Esto se conecta con el *potencial creativo para la transformación de conflictos*, el cual esboza que

En vista de que la diferencia, los desacuerdos y los conflictos son connaturales a las interacciones sociales, los sujetos están llamados permanentemente a resolver creativamente los conflictos que se presentan cotidianamente en las relaciones con los demás, con el fin de crear y re-crear opciones para estar juntos y con-vivir pacíficamente (Loaiza, 2016: 32).

Dicha recreación interroga las temporalidades con las que hacemos las cosas y la tendencia por los resultados inmediatos propia del capitalismo neoliberal, y nos sitúa en la búsqueda de alterna-

tivas de diversa índole que puedan resolver el cómo vivir juntos de manera pacífica, lo cual no implica la negación del conflicto pero sí de la forma depredadora en que nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con lo vivo. Es necesario pensar lo creativo como el potencial que nos permite no solo generar nuevos dispositivos o artefactos culturales, sino, y sobre todo, vislumbrar y construir modos otros de relacionamiento que amplíen el pensamiento y la vida en dignidad.

En esa ruta aparece el *potencial comunicativo* pensado desde la necesidad de “fortalecer procesos de diálogo intersubjetivo, basados en la asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común” (Loaiza, 2016: 32). Este supera la idea tradicional de la comunicación y la explicita como un campo de disputas y construcción de sentidos, pero también de generación de afectividades y encuentros, lo que supera las visiones instrumentalizantes en las que aún se le sitúa.

Así, además se estructura el *potencial político* desde el reconocimiento del papel activo y responsable que implica la política “con el fin de acercarse críticamente a los diversos ordenamientos sociales y formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro y macro ambientes, con acciones orientadas al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática” (Loaiza, 2016: 32), que no se centren en miradas totalitarias del mundo, sino que permitan la coexistencia de pluriversos (Escobar, 2014).

Los potenciales desde esta propuesta siguen siendo interrogados e incluso se comienza a vislumbrar su ampliación desde las mismas investigaciones cuando los niños comienzan a hablar del potencial espiritual o de trascendencia o el potencial ecológico o de respeto por la naturaleza, entendiendo que estos nuevos tiempos nos exigen “empezar a tejer redes distintas de alteridad, que nos enseñen y ayuden a dialogar más profundamente, no sólo entre

seres humanos, sino también con la naturaleza, con todo aquello en donde palpita la vida” (Guerrero, 2010: 19).

Esto lleva a pensar la paz desde un ejercicio de pluralización consciente que tiene directa relación con la necesidad de que esta pueda ser cartografiada y vivida de distintas maneras, incluyendo la perspectiva de la naturaleza como un escenario adicional a los ya construidos, pero estableciendo de todas formas entramados de resistencia ante la violencia y cómo estos no solo construyen paces diversas, sino que además contribuyen al ejercicio de la emancipación de las comunidades, los colectivos y los sujetos cuando entienden

[...] que la precariedad se distribuye de manera desigual entre la población, y que la lucha para contenerla, o para resistir a semejantes condiciones, debe basarse en la idea de que todas las vidas deben recibir el mismo trato y que todas deben tener el mismo derecho a ser vividas (Butler, 2017: 72).

La emancipación y las ciudadanías no son categorías homogéneas y sus implicaciones prácticas no pueden quedarse bajo la premisa de un escenario estatizante o del buen comportamiento; por el contrario, tienen que ver con las posibilidades de resistencia ante la precariedad, de organización social y de pensamiento y acción sobre las formas de vivir juntos, que es precisamente lo que tanto en Colombia como en Argentina y en otros lugares de América Latina se ha puesto en evidencia a partir de la reflexión sobre las experiencias de cada país con los meandros y sentidos que les ha significado a las naciones su recorrido.

Lo anterior nos lleva también a reflexionar sobre la necesidad de salir de las visiones eurocéntricas como

[...] parte de los desafíos que el pensamiento decolonial y la investigación en colaboran plantean, pero que es substancial entender

y extender en aras de una construcción de paz que no implique negar el conflicto social pero sí tramitarlo de maneras distintas a la violencia. Esto implicaría desde luego subjetivarse de otro modo, recorrer el mundo de una manera diferente, subvirtiendo las normas, cuestionando el canon académico, alejándose de la mirada propia y lejana del déficit, de la carencia y valorar las subjetividades barrocas como lo plantea Santos (2009) que permitan continuar luchas emancipatorias y que propicien así que la descolonización sea realmente una práctica vital e investigativa, un aporte fundamental a la construcción de paces sostenibles y duraderas en las que niños, niñas y jóvenes en diálogo intergeneracional sean también protagonistas (Arroyo Ortega y Alvarado, 2016: 144).

El objetivo es que esto se constituya en una apuesta social que implique generar transformaciones en las prácticas cotidianas, investigativas y políticas, que desestructuren las formas instaladas de violencias y sus correlatos justificativos desde el reconocimiento de la potencia de la construcción de paces no como un asunto idealizado, sino como realidades posibles y modos otros de relacionamiento social.

Cómo se construye la paz en medio del conflicto armado: la experiencia colombiana

Colombia y sus habitantes tienen una larga historia en torno a las configuraciones de la violencia y la búsqueda de la paz; son muchas las décadas en las que la violencia ha estado presente en las construcciones cotidianas. Es por ello, por la forma como las múltiples violencias han acompañado la vida de millones de colombianos, que aun en medio del fragor de la guerra han aprendido a imaginar, crear y transitar otras formas de habitar y de ser para la

vida y para la paz, dado que no pueden esperar a que la violencia termine para generar sus procesos vitales, pero no puede desconocerse lo que esto ha implicado para sus vidas ni el número de muertes que las múltiples violencias han generado.

En medio de un contexto marcado por violencias de todo tipo, sobresaliendo las confrontaciones armadas entre grupos legales e ilegales y las disputas de los traficantes por el poder y el territorio, los colombianos han tenido que construir sus vidas “a pesar de”, “en medio de” y “a partir de” pequeñas re-existencias. Por ello, en este apartado presentamos algunas de las maneras como en Colombia se ha transitado en medio de la guerra e imaginado desde diversos escenarios, incluyendo la escuela, nuevas y posibles alternativas de ser y hacer las paces.

Como lo planteamos, no es posible hablar de una única violencia en Colombia; para abordar este tema es fundamental usar el plural porque lo que ha marcado la historia del país no es una forma particular de violencia o una guerra puntual, sino que los habitantes del territorio se han enfrentado a múltiples violencias que en algunos momentos históricos se han contrapuesto dramáticamente. Son muchos los análisis que se han hecho a las violencias históricas vividas. Algunos han intentado definir su génesis en una fecha puntual: el 9 de abril de 1948¹; otros se han centrado en la injusticia, la desbordante inequidad y el abandono del Estado como las causas “legítimas” de las luchas armadas; un grupo particular se atreve a hablar de una “cultura violenta” enfatizando en asuntos que desbordan lo político y lo histórico, y se anclan en las formas de ser y actuar de los colombianos, lo que se constituye en perspectivas esencializantes de las configuraciones subjetivas existentes en el territorio.

1 En esta fecha ocurrió el magnicidio del líder del Partido Liberal y candidato presidencial, Jorge Eliecer Gaitán que generó una serie de disturbios posteriormente y distintas repercusiones sociopolíticas en Colombia.

Estas formas y otras múltiples de abordar el fenómeno se nutren con lo expresado por Uribe (1990: 5):

Independientemente del origen de los hechos violentos, de la causa o causas que los produzcan, del sistema valorativo o de legitimaciones en los cuales ella se apoye, cuando desborda los umbrales de la tolerancia (a la violencia), que son históricos y culturales, la violencia se vuelve pública, se politiza en tanto que se convierte en objeto de propuestas, de planes, de proyectos que involucran los estamentos sociales, los partidos y las organizaciones de la sociedad civil.

Esto ha acontecido con las violencias vividas en el país, han desbordado los umbrales de la tolerancia y se han convertido por décadas en discursividades políticas centradas en la guerra: “atacar la violencia con mano dura”, “enfrentar al enemigo público”, “pacificar de todas las formas posibles” han sido algunas de las consignas que han ubicado en el poder a algunos gobernantes y que han calado fuertemente en un sector de la sociedad que cree fuertemente en que los procesos de exterminio son necesarios, lo que de alguna manera ha propiciado que

Durante la Violencia y en los años que siguieron, en Colombia hemos sido testigos de la inhumanidad de una carnicería física y simbólica que no tiene precedentes en el continente americano. Las masacres han sido el sello distintivo del conflicto colombiano, por tratarse de eventos reiterativos y plagados de contenidos no simbolizados que se repiten y retornan a la manera de pasajes al acto. Las masacres han tenido un efecto devastador (Uribe, 2018: 21).

Esto ha implicado que el eje de las violencias y la construcción de paz no solo haya interesado a los gobernantes, sino que también

ha ocupado a los movimientos sociales, las organizaciones no gubernamentales, la academia y la escuela, en suma, a distintos actores sociales que, frente a la barbarie de la violencia que han vivido y las afectaciones que ha generado, sienten el compromiso político y ético no solo de denunciar lo sucedido, sino, y sobre todo, de generar otras rutas de convivencia.

De esta manera, no son pocas las experiencias que se han construido en torno a las paces como resistencia y re-existencia, como apuesta política, como formas otras de habitar en medio de la violencia; una de ellas, fundamental en la experiencia colombiana, es la lucha de las comunidades o sociedad en movimiento (CSM) desde su identidad ancestral. Así lo expresa Botero-Gómez (2015: 1192) cuando afirma:

Sus resistencias no comienzan ni terminan en las marchas, de manera contraria al concepto que sostiene Melucci (2001), al catalogarlos como Nuevos Movimientos Sociales —NMS—; son identitariamente ancestrales y han tramitado desde sus resistencias existenciales no solo demandas por su redistribución material de la tierra o por condiciones de justicia y reconocimiento de sus identidades, sino más bien, agencian ontologías políticas relacionales (Escobar, 2013) desde sus formas de existencia y desde sus acciones políticas cotidianas.

Estas acciones políticas cotidianas pasan por gestar nuevas formas de relación y aprendizaje, otras pedagogías que van más allá de la escuela y que se instalan en el mundo de lo comunitario, así:

La pedagogía que emerge de las prácticas de CSM viabiliza redes y rutas de formación por la soberanía de los pueblos —principalmente—, construidas desde la desjerarquización de las relaciones de saber-poder como trans-formación de los mundos concretos de actuación. Sus luchas alternas frente al capitalismo global,

el machismo, el autoritarismo, la subordinación de las culturas y la naturaleza, tramitan transiciones civilizatorias, culturales y epistémicas en defensa de la autonomía alimentaria, política y cultural, como luchas articuladas a sus territorios de vida (Botero, 2015: 1203).

En estos escenarios las paces se construyen en un colectivo emancipado y resistente que conoce sus raíces y que intenta desde formas pacíficas de lucha conservarlas en el encuentro de las voces, los cuerpos, los anhelos y los mismos miedos. Muchos colectivos sociales se forman fuera de los territorios originarios, muchos se asientan en las ciudades a donde han tenido que desplazarse, pero es en esos mismos contextos donde la fuerza del colectivo evidencia cómo la muerte no es la soberana, porque la vida emerge en cada encuentro, recuerdo, acto solidario, nueva propuesta de reconstrucción. Esto implica nuevas formas de construir en lo cotidiano y desde los encuentros ancestrales una ubicación en el mundo que está en conexión con la tierra, con su defensa y con prácticas pacíficas constantes.

Otro entramado igual de importante lo configuran los colectivos de los jóvenes que han venido generando en todos los momentos históricos y en gran parte de los rincones del planeta símbolos poderosos de resistencia: sus colores, sabores, movimientos y sonidos han llenado de alegría y de vida los territorios devastados por el miedo y la violencia. Santos afirma en su intervención en la segunda sesión del Consejo Asesor de la Comisión de la Verdad en Colombia (2019): “Los jóvenes quieren paz, quieren democracia porque saben que ellos serán las víctimas de los futuros conflictos”, pero además porque en ellos sobrevive el germen de la esperanza que hace posible el sueño y la construcción —con sus propias manos— de una vida por fuera del horror de la guerra.

Así, en las más diversas coyunturas la voz de los jóvenes ha estado presente para dar cuenta de sus malestares, pero sobre todo para generar propuestas alternativas de construcción de las pa-

ces, apuestas en las que el arte, desde sus múltiples manifestaciones y como escenario creativo de resistencia, ha estado presente. De esta manera, encontramos los movimientos artísticos y culturales de la Medellín de los años noventa, una ciudad devastada por el terrorismo, en donde florecen como semillas de resistencia el juego público, la comparsa y el arte vivo comunitario, formas “otras” de apropiación del territorio y de gestión de la vida más allá del miedo. Así lo expresa Zuluaga (2019: 98):

Las diferentes experiencias colectivas lideradas por colectivos artísticos en los territorios han sido claves para contener esa violencia y más que eso, transformar la idea que tienen los habitantes de su propio territorio, no desde la etiqueta de violentos, narcos o sicarios, sino desde la capacidad creadora de alegría, esperanza y experiencias de paz en las comunidades donde la guerra ha sido siempre una opción.

Así mismo, y en otro momento histórico, el arte y las acciones creativas se han hecho presentes en las movilizaciones estudiantiles que se resisten de forma pacífica a la mercantilización de la educación como un acto violento que atenta contra la vida presente y futura de varias generaciones. Así lo expresa Cubides (2015: 11):

En la experiencia de movilización social, cultural y política, destacamos la manifestación de un vínculo creativo entre cultura y política y el carácter juvenil del movimiento que pone en juego una perspectiva generacional de la política [...]. Las acciones del movimiento conjugaron repertorios tradicionales (marchas, paros, concentraciones, mitin...) y emergentes (performance, besatones, abrazatones, festivales, conciertos, marcha de antorchas...).

Además, en el más alejado de los rincones del territorio colombiano hoy se gestan apuestas organizativas de jóvenes para la construcción de las paces, se piensan formas “otras” de gestionar su existencia, desde “los hijos de la paz”, como llama la Comisión de la Verdad a los hijos de los desmovilizados de las Farc que crecen en nuevos territorios y que se resisten a desconocer su pasado y a volver a él, hasta los raperos de la comuna 13, quienes a través de sus canciones y proclamas dan cuenta de las vidas que les han sido arrebatadas y de las vidas que luchan por construir o el movimiento antimilitarista y pacifista de jóvenes que en distintos territorios se resiste a su incorporación a los grupos armados legales e ilegales. Los jóvenes se convierten en agentes generadores de transformación y construcción de paces desde nuevas formas de comprender, habitar, expresar y ser en medio de la guerra, y con el compromiso ético y político con sus contemporáneos o con los niños con los que coexisten.

Los jóvenes en muchos casos han sido señalados como actores de la guerra, como sicarios al servicio del narcotráfico o integrantes de bandas armadas, pero poco se visibilizan las acciones de cuidado que generan con sus congéneres desde sus colectivos o con otros miembros de la comunidad, en suma, la manera en que sus movimientos artísticos o políticos son perseguidos, estigmatizados; ellos también son víctimas de la confrontación armada y de un fenómeno de conteo de cuerpos históricamente generado por el mismo Estado en Colombia, como el de los llamados falsos positivos.

Como lo plantea Reguillo (2015: 60),

¿De qué mueren los jóvenes? La respuesta más simple es: de violencia, ese fantasma que acecha en cada esquina, en cada barrio, cañada, encrucijada, carretera; ese lenguaje epocal que representa un atajo cultural: la aniquilación del otro para dirimir un conflicto.

Por ello, no es menor la importancia ética de los movimientos de resistencia pacífica que los jóvenes han generado y las incidencias que han tenido en distintas decisiones políticas en el país. Se destaca de manera especial el movimiento por la educación que ha congregado a miles de jóvenes universitarios por el derecho a una educación de calidad que permita el acceso a los sectores más desprotegidos, a la vez que denuncia las políticas estatales neoliberales que limitan la movilidad social y generan violencias diversas en la sociedad.

Un apartado especial en este capítulo y en la historia del país lo tienen las mujeres, quienes han sido en muchas comunidades víctimas y testigos de la violencia, pero también sanadoras y portadoras del tejido de la memoria y la construcción de paz.

En esta apartado se reconoce el trabajo de las mujeres como sujetos colectivos de derecho y de memoria, evidenciando las cicatrices en el cuerpo y el corazón de las víctimas, la formulación de proyectos de acción y reparación, y el tejido de la memoria como una triada fundamental en las construcciones de las paces. Se destaca de manera particular el trabajo creativo de la Ruta Pacífica de las Mujeres como

Un movimiento feminista con accionar político de carácter nacional, que trabaja por la tramitación negociada del conflicto armado en Colombia y por hacer visible el impacto de la guerra en la vida y cuerpo de las mujeres; es pacifista, antimilitarista y constructora de una ética de la No violencia en la que la justicia, la paz, la equidad, la autonomía, la libertad y el reconocimiento de la otredad son principios fundamentales. Surge públicamente en 1996 como respuesta a la grave situación de violencia que viven las mujeres en las zonas de conflicto, tanto rurales como urbanas (Ruta Pacífica de las Mujeres, s.f., párr. 1).

Además, hay otras iniciativas como “No es hora de callar” de la periodista Jineth Bedoya, quien genera acompañamiento a las

mujeres víctimas de abusos y violencias sexuales a partir de la violación múltiple que ella misma sufrió; la Iniciativa de Mujeres Colombianas por la Paz; las Madres de la Candelaria, quienes históricamente se han organizado y denunciado lo que han sufrido sus hijos; las Madres de Soacha, quienes denuncian los falsos positivos y han generado distintas acciones para acompañar a otras madres y mujeres que han vivido situaciones similares; la Red de Cantadoras colombianas, y muchísimas otras iniciativas de base comunitaria que están en las distintas regiones del país, y que con el liderazgo y la participación activa de las mujeres han generado acciones políticas de resistencia y cuidado, de construcción de alternativas pacíficas en medio de la guerra, y de denuncia y acompañamiento de sororidad entre ellas mismas y con sus comunidades.

Las luchas de las mujeres son similares a la de los campesinos, los estudiantes, los trabajadores, los jóvenes y muchos otros colectivos que en el país se encuentran para alzar su voz, para movilizarse desde acciones creativas de resistencia. Sin embargo, como bien lo expresan Arroyo *et ál.* (2018: 118),

Las mujeres han sido el soporte de las familias y de diversos entramados sociales, por lo tanto, son también quienes pueden dar pistas para los procesos de reparación y reconciliación a los que se aboca el país, pero esto sin duda implica problematizar los distintos espacios de aparición de las víctimas, las afectaciones que también han vivido, y romper con las subalternizaciones existentes en torno a su papel en la sociedad.

Por tanto, especialmente en momentos de crisis global como las que se presentan con el cambio climático, la emergencia sanitaria por la Covid 19 y el desmantelamiento del proceso de paz firmado en el 2016 en el Teatro Colón entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc, es fundamental que se pueda transitar a recono-

cer las acciones de cuidado que históricamente las mujeres han generado y establecer condiciones socioeconómicas para evitar la pobreza multidimensional que les afecta especialmente.

La educación tiene un papel fundamental en esta búsqueda, aunque desafortunadamente podríamos pensar que esta y, de manera particular, la escuela colombiana no ha cambiado sustancialmente ni ha generado interrogantes fundamentales sobre la barbarie que se ha vivido y se sigue viviendo. Las comunidades educativas se han encontrado también en la mitad de la confrontación, por lo que se reconoce que la escuela ha sido blanco directo de diversas acciones violentas:

La escuela se ha convertido en un territorio de guerra, en un espacio en disputa entre los distintos actores armados. Su estructura física y su comunidad han sido botín y blanco del conflicto, como lo representa el reclutamiento forzado de sus estudiantes y el uso como trinchera de sus salones. Pero, así como la escuela se ha convertido en un territorio de guerra, la educación le ha apostado a hacer de la escuela un territorio de construcción de paz, una némesis de la guerra (Red Educación para la Paz y los Derechos Humanos, 2015: 58).

Así, es importante reconocer cómo muchas de ellas han intentado sobreponerse al dolor y construir escuelas que sean nuevos territorios para las paces, con lo cual se pueda vivir la escuela como escenario y la educación como experiencia, espacios para pensarse, repensarse, reconstruirse y renacer con propuestas para las paces desde cada uno de los contextos particulares. Según la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2015), las experiencias de educación y paz en Colombia se pueden clasificar desde tres temas:

- La escuela en resistencia ante la guerra.

- La educación en el fortalecimiento territorial para la paz.
- Las transformaciones curriculares para la ciudadanía y la convivencia.

En este sentido, las escuelas y los procesos educativos que han sido permeados por la guerra y por las múltiples violencias no pueden clasificarse en territorios particulares o en afectaciones únicas. Es real que las escuelas rurales, las que se erigen valerosas en los rincones más alejados del país, han sido las más afectadas por encontrarse en el epicentro del conflicto; algunas abandonadas pero otras muchas en resistencia continúan apostándole a las paces, reconociéndose como escenarios de vida y pintándose como tal. Así mismo, se reconoce que en los contextos urbanos a donde han llegado las víctimas de la violencia y se han gestado nuevos conflictos, la escuela también requiere constituirse y verse a sí misma como territorio de paz.

En la educación para el fortalecimiento del territorio se considera la escuela epicentro de la acción comunitaria y la educación el medio a través del cual los estudiantes adquieren herramientas para las paces, reconociendo que solo es posible construir territorios de paz cuando la escuela se lee a sí misma como un escenario pluriverso, genera acciones pedagógicas para el respeto de la vida en todas sus manifestaciones, y se siente parte de un contexto que requiere su fuerza y su poder transformador. Es por ello por lo que una de las acciones contundentes para la construcción de las paces en la escuela es la transformación curricular para acoger la ciudadanía y la convivencia como parte inherente de la apuesta educativa.

Son muchas las experiencias que ha construido la escuela alrededor de la construcción de las paces: en las memorias del conflicto colombiano las resistencias desde los procesos educativos tienen un capítulo especial en el que la creatividad, las apuestas por la inclusión, el juego y la literatura, entre muchas otras, han estado

presente. En este trabajo ha sido de gran importancia la construcción red, el apoyo de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, la reflexión constante de los maestros, la denuncia activa, y la escucha de las comunidades educativas y sociales. Como podemos revisar, estas experiencias de construcción de paces son sumamente diversas pero en su propia construcción, en las apuestas planteadas, además han configurado escenarios y movilizaciones que aportan de manera decidida a la emancipación y la ciudadanía pensadas no desde el ejercicio del voto y la representación políticas, sino desde la construcción de pluriversos (Escobar, 2014); debe ser un mundo en el que quepan muchos mundos que puedan interlocutar desde escenarios de dignidad para establecer paces diversas no solo con los animales humanos sino también con los no humanos, con lo vivo, con la naturaleza y con la trascendencia vital.

La experiencia colombiana puede no solo iluminar el camino para sí mismos, para sus habitantes que aún se debaten en ciclos de reproducción de la violencia, sino también ser inspiradora para otros lugares geopolíticos en América Latina y pensar las claves de nuevos potenciales que propendan por la sustentabilidad, por relaciones equitativas entre las especies y una visión mucho más holística de nuestro paso por el planeta.

La construcción de paz como convivencia democrática: apuestas y recorridos desde la escuela en Argentina

Mencionamos al comienzo que la construcción de paz tiene que ver con formas de pensar el relacionamiento social a partir del encuentro respetuoso de las diferencias, asumiendo los conflictos como propios de la interacción entre las personas, pero buscando modos dialógicos y negociados de canalizarlos. Esto adquiere sin-

gular importancia en América Latina, cuya historia está signada por numerosos episodios de violencia política y de aniquilamiento de los que son considerados “enemigos internos” por adherir a distintas ideologías o distintos proyectos de construcción social. Argentina no ha sido ajena a esta caracterización y su propia historia como nación independiente está jalonada por profundas divisiones, atravesadas demasiado a menudo por la violencia entre grupos sociales y políticos.

No obstante, mirando desde el sistema educativo y la producción teórica desarrollada para analizarlo, la categoría para abordar estas cuestiones en los últimos cuarenta años no ha sido, como en Colombia, la construcción de paz, sino más bien la idea de convivencia en la escuela. Esta noción comienza a resonar en la década de los ochenta, inicialmente contrapuesta al disciplinamiento autoritario que había impuesto la dictadura militar del periodo 1976-1983. En efecto, Cuchan y D’Arcángelo (2017: 295) señalan que estos años de gobierno militar

[...] significaron la clausura de tendencias participativas y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias. En consonancia con la inestabilidad político-democrática que resurge a partir de 1975 se tomaron medidas para censurar toda forma de participación política, ya sean gremios o centros de estudiantes, propiciando un clima de respeto, orden y silencio. A partir de aquí el objetivo será el de restituir un verdadero y tradicional sentido de la autoridad centrada en la subordinación.

La represión de la participación fue acompañada de “mecanismos de vigilancia ideológica a través del control policíaco” (Cuchan y D’Arcángelo, 2017: 295-296), que dieron lugar a la desaparición de numerosos estudiantes y docentes. Como reacción frente este autoritarismo, en los años ochenta, en el contexto de la recuperación de la democracia, se comienza a plantear un cambio profundo en

los modos de gestionar y regular los vínculos y los conflictos escolares. Dicha transformación se reflejó, en primera instancia, en la derogación del régimen disciplinario de las escuelas y en la recuperación de espacios de participación y protagonismo de los distintos actores de la comunidad educativa —cooperadoras, centro de estudiantes, etc.— (Dussel, 2004). El imperativo en esta época era la democratización de la sociedad, entendiendo que la educación debía jugar un rol primordial en este proceso. Es en este escenario que comienza a hablarse de convivencia, en contraposición al modelo disciplinario basado en relaciones jerárquicas y asimétricas, y en adecuación a normas fijadas autoritariamente, no susceptibles de discusión (Cuchan y D’Arcangelo, 2017).

La idea de “convivencia”, en efecto, se relacionaba con modos incipientes de participación de docentes, padres y estudiantes en el gobierno escolar y en la construcción de normas regulatorias de la cotidianeidad escolar (Dussel, 2004). De este modo, vemos que en Argentina el concepto de convivencia, como forma de regular las relaciones sociales dentro de la escuela de manera pacífica y participativa, aparece ligado desde un primer momento a la construcción de una ciudadanía y un orden democrático.

Los derroteros de la convivencia en la escuela argentina están marcados por otro aspecto sumamente importante: la reforma educativa. El sistema educativo argentino —y más particular y profundamente, el nivel de educación secundaria, que es uno de los que más cambios ha experimentado en las últimas décadas— ha vivido “en estado de reforma” desde comienzos de la década de los noventa. Dichas reformas han sido integrales y han afectado prácticamente todos los elementos del sistema educativo: estructura, currículo, estrategias pedagógicas y de acompañamiento, entre otros. Por supuesto, la convivencia, como forma de regulación de los vínculos escolares, no ha sido ajena a estos procesos. Por otra parte, los proyectos políticos y, por lo tanto, los objetivos de las transformaciones educativas han cambiado en el tiempo, y

otro tanto ha ocurrido con las propuestas y énfasis en torno a la convivencia escolar.

La reforma educativa de los años noventa en Argentina siguió la lógica neoliberal del gobierno de entonces: se caracterizó por una apuesta fuerte por la descentralización y una ampliación de la autonomía de las escuelas —aspecto sobre el que no se avanzó, sin embargo, con la profundidad de otros países latinoamericanos, dado el peso de las tradiciones previas y las resistencias de los actores educativos a los cambios propuestos—. Los nuevos lineamientos para la educación argentina establecidos por la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 tuvieron como antecedente y condición de posibilidad la transferencia por ley de las escuelas secundarias e institutos de formación superior a las provincias², completando así el proceso comenzado durante la dictadura militar, que en 1978 había transferido ya las escuelas primarias. Hasta ese momento, los establecimientos educativos dependían administrativamente del Ministerio de Educación de la Nación.

Si bien esta reforma fue sumamente controvertida y resistida, y varios de sus lineamientos fueron modificados nuevamente en la década siguiente, dejó huellas profundas y persistentes en el sistema educativo, entre ellas, una gran diversificación, fragmentación y aumento de las desigualdades. En particular, desde el punto de vista del foco del presente capítulo, este periodo es muy importante porque es cuando se institucionaliza el abandono del modelo disciplinario tradicional de regulación de los vínculos escolares y se instaura un nuevo esquema basado en la idea de convivencia que venimos discutiendo. La LFE incorporó dentro de los derechos, principios y criterios a los que deberían ajustarse los lineamientos de las políticas educativas “el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de

2 La República Argentina tiene un régimen federal de gobierno y está organizada actualmente en 24 jurisdicciones: 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital del país. Cada jurisdicción tiene sus propios gobernantes y sistema legislativo provincial, elegidos por el pueblo de cada una de ellas.

convivencia social pluralista y participativa” y “la participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales”³

Esto se plasmó luego en las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación⁴ (CFCyE) que orientaban la reorganización institucional de los establecimientos educativos. Allí se estableció la “participación de los alumnos en tareas relacionadas a la convivencia” y la creación de “consejos de convivencia de aula, de escuela y relaciones participativas con la comunidad” como vías concretas de canalizar la participación de los distintos actores educativos y de la comunidad en la regulación democrática y pacífica de los vínculos escolares. En otra resolución de este Consejo (62/97) se aprobaron además “Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares”, planteando así una autonomía de las escuelas en el establecimiento de sus propias normas de convivencia con la intervención de la comunidad educativa (Cuchan y D’Arcángelo, 2017). Estas autoras caracterizan de la siguiente manera los contenidos y significados que la construcción de la convivencia escolar adquiere a partir de este conjunto de normas:

En los propósitos para la configuración de sistemas de convivencia se reconocen significantes claves: diálogo - negociación - mediación - acuerdo - respeto - compromiso. Los mismos figuran como acciones a promover desde el reconocimiento del conflicto, ya no como patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales; a su vez, se contempla el contenido pedagógico

3 Ley Federal de Educación, Artículo 5, incisos r) y s). Las cursivas son nuestras

4 Dada la descentralización de las decisiones educativas generada por la Ley de Transferencia, la LFE instauró como ámbito de concertación de las políticas educativas nacionales el Consejo Federal de Cultura y Educación, en el cual participaban los Ministros de Educación de todas las provincias y la ciudad de Buenos Aires. Es en esta instancia que se establecieron criterios básicos comunes para la concreción de la reforma educativa, que sin embargo adquirió matices muy distintos en cada jurisdicción, dada la desigualdad territorial existente en el país.

y reparador de las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de los niños y jóvenes. Respecto del cómo llevar a cabo tales propósitos, el discurso menciona la creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores (docentes-directivos-alumnos-padres), mecanismos de mediación de conflicto y creación de cuerpos colegiados (consejos de curso-aula-escuela) (Cuchan y D'Arcangelo, 2017: 298-299).

Estas son consecuencias del neoliberalismo que se evidenciaron rápidamente en el aumento del desempleo, la precariedad y la desigualdad social, la visibilidad social de la violencia, ya no como violencia política, sino como delito, además de la creciente judicialización y mediatización de hechos de violencia en la escuela. Dicha violencia entra con fuerza en el discurso y en la agenda pública, especialmente con un hecho sumamente complejo y doloroso como fue la Masacre de Carmen de Patagones que se constituyó en un fenómeno que contribuyó a potenciar en este país la percepción de la violencia como fenómeno central y generalizado en el escenario educativo, lo que no sólo jerarquizó la temática dentro de las preocupaciones de las agendas mediática y política, a la vez que también movilizó a la comunidad académica y científica.

En este sentido, otro hito importante aparece con la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, el cual permite la vinculación de la reflexión teórica sobre las violencias escolares y la generación de políticas públicas. Este observatorio tuvo como ejes de discusión los siguientes:

Violencia en las escuelas o violencia escolar: las violencias en la escuela como reflejo de las violencias sociales y el análisis de la relación violencia-pobreza, preguntándose sobre las bases sociales de la violencia desde la fragmentación, la exclusión, la desigualdad social o el individualismo. Igualmente, aparecen inquietudes rela-

cionadas con los interrogantes: ¿hay algo de la dinámica escolar que genera violencia? y ¿cómo se pueden canalizar los conflictos escolares?

Cuestión de la autoridad: ligada también a la cuestión de roles y lo generacional (adultos-jóvenes), especialmente en torno a las culturas juveniles y la escuela, tiene distintas percepciones del conflicto y lo violento, e interroga la mirada de los adultos sobre los jóvenes.

Relación convivencia-aprendizajes: son importantes los aportes de las discusiones sobre la convivencia a la construcción de paz en las escuelas, especialmente alrededor de

- El otro como semejante
- El sentido de las normas
- El grupo, el trabajo en equipo y los proyectos colectivos
- La resolución no violenta de conflictos: negociación y construcción de acuerdos

Este recorrido histórico, aunque breve, pone en evidencia lo que ha implicado para el caso argentino la construcción de paz, atravesada además por una pregunta recurrente por la memoria desde los escenarios de la violencia estatal y en las mismas escuelas.

Aproximaciones conclusivas

Como hemos visto, las maneras de construir y dotar de sentido a las paces y las derivas ciudadanas alrededor de esta tienen puntos de articulación y diferencias entre Colombia y Argentina. De un lado, en Colombia se han generado experiencias de diversa índole sociopolítica en clave de resistencia a un escenario de violencias históricas profundas que continúan hasta hoy, y, de otro lado, Argentina sigue evidenciando los ecos de la dictadura pasada y sus

efectos en la sociedad del presente, con una pregunta por la convivencia especialmente en los contextos escolares y juveniles.

Ambas sociedades se encuentran atravesadas por preguntas sobre las formas de generar la emancipación crítica del orden patriarcal y neoliberal que empobrece a miles de personas en ambos contextos y en otros lugares de América Latina. Además, las reflexiones suscitadas, especialmente en torno a esta construcción de paces, convivencia y ciudadanía, se articulan a la generación de herramientas y experiencias desde los distintos lugares de enunciación geopolítica que se espera propicien transformaciones en los sujetos históricos que habitan los territorios, los discursos hegemónicos y las maneras de construir colectivamente un horizonte de sentido social y político.

Los desplazamientos epistemológicos que se vislumbran desde la perspectiva que ha venido construyendo el Cinde en torno a comenzar a agenciar potenciales que impliquen dimensiones de trascendencia o vayan más allá de lo antropocéntrico se intercalan tanto con las luchas que en el caso colombiano han agenciado diversos colectivos, como con las reflexiones sobre la escuela y sus contextos en Argentina, las movilizaciones frente a los jóvenes que siguen desapareciendo o el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos, causas a las que argentinos de distintos momentos generacionales y clases socioeconómicas se han vinculado.

Pensar las paces o la convivencia en el marco de anclajes ciudadanos implica reconocer la potencia política que tiene la acción cotidiana, evidenciar las distintas apuestas ético políticas que recorren el continente y las formas de resistencia que se generan ante las dinámicas avasallantes. De esta manera, se estructuran formas de emancipación ante prácticas abiertamente inhumanas y coloniales como construcciones que aportan decididamente a paces con la vida, la naturaleza, lo humano y no humano, desde un pensamiento más allá de lo abismal (De Sousa Santos, 2010) que viabilice modos otros de existencia.

Referencias

- Arroyo Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en colaboración: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, XIV(25), 121-148.
- Arroyo Ortega, A., Urrego, A. y Arias, A. M. (2018). Conflicto armado: contextos y experiencias en Antioquia, Eje Cafetero y Bogotá pág 61 - 122. En M. C. Ospina Alvarado, S. V. Alvarado, J. Carmona y A. Arroyo Ortega (Eds.), *Construcción social de niños y niñas en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*. Universidad Pedagógica Nacional/Cinde/Universidad de Manizales/Colciencias.
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1191-1206.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Planeta.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Comisión de la Verdad. (2019, 5 de marzo). “Los jóvenes quieren paz, quieren democracia, porque saben que ellos serían las víctimas de futuros conflictos”: *Boaventura de Sousa*. <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/boaventura-de-sousa-colombia-jovenes-quieren-paz-quieren-democracia-porque-saben-que-serian-victimas-de-futuros-conflictos>
- Cubides, J. (2015). *Irrupción contemporánea de la juventud y potencialidad del vínculo juventud, política*. Clacso.
- Cuchan N & D’Arcángelo, M.B. (2017). Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(2), 289-310. Recuperado en 03 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000200009&lng=es&tlng=es.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Clacso/Prometeo Libros.
- Dussel I (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En *Desigual-*

- dades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la vida: miradas otras des de Abya Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Loaiza de la Pava, J. A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz: una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Manizales/Cinde.
- Red Educación para la Paz y los Derechos Humanos. (2015). *Retos e iniciativas de la educación para la paz y los derechos humanos: memorias del segundo encuentro de educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Torre Blanca Ediciones.
- Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas p 345 - 428. En J. M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Ned Ediciones/ITESO/El Colegio de la Frontera Norte.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (s.f.). *¿Quiénes somos?* <https://rutapacifico.org.co/wp/quienes-somos/>
- Uribe, M. T. (1990). Los destiempos y los desencuentros: una perspectiva para mirar la violencia en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 59(220), 4-17.
- Uribe Alarcón, M. V. (2018). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. 2ª ed. Ediciones Uniandes.
- Zuluaga, J. D. (2019). *Experiencias de paz de la ciudad de Medellín que posibilitaron cohesión y reconciliación territorial en los años 90 a partir del juego público, la comparsa y el arte vivo comunitario* [tesis de maestría inédita]. Cinde/UMZ[DE20].

La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y “otros(as)”

Andrea Pérez, Nicolás Londoño e Ignacio Garaño

La inclusión como protagonista

Como se ha advertido, el concepto de inclusión es uno de los referentes centrales en el marco de esta obra. Es por esto que le brindaremos una relevancia singular en este capítulo como modo de anticipar algunas discusiones que lo trascienden y que, esperamos, sirvan para contextualizar lo trabajado en el libro en su conjunto.

En los últimos años, en particular desde la década de los noventa, el derecho a una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos y todas se ha vuelto un tema de agenda que ha generado en Latinoamérica diversas discusiones protagonizadas por actores centrales de los sistemas educativos, impactando de alguna u otra manera en las políticas públicas tanto de Colombia como de Argentina a través de conceptos clave, como es el caso de la *inclusión*. A su vez, ello ha sido acompañado por una serie de construcciones y debates en torno a esta como categoría teórica. La inclusión en la escuela —como institución del Estado— se constituyó, pues, en un aspecto clave. Sin embargo, las medidas son insuficientes para resolver décadas de desigualdades e injusticias.

ticias sociales y educativas. El propósito del presente escrito es tratar de conocer, primero, algunas concepciones sobre el término *inclusión* en relación con otros que encontramos asociados o en tensión con dicho concepto; segundo, reflexionar críticamente en torno a las tensiones naturalizadas en las relaciones entre el currículo oficial (como parte crucial de las políticas educativas) y las múltiples dinámicas y reivindicaciones culturales que entran en juego a nivel territorial; finalmente, compartir algunas conclusiones que, lejos de cerrar el debate, proponen seguir reflexionando colectivamente acerca de las problemáticas y estrategias que conforman la compleja trama en la que estudiantes, familias, referentes institucionales y organizaciones comunitarias vivencian el derecho a la educación.

En este sentido, se ha instalado en los últimos años —tanto en Colombia como en Argentina— la cuestión de la *inclusión* como desafío y como proceso asumido desde las políticas públicas. El término *inclusión* ha adquirido especial significación en los últimos años, en particular desde la década de los noventa, aunque no se entiende de manera unívoca, mucho menos en el campo de la educación. La inclusión supone enormes discusiones, en distintos planos, en términos epistemológicos, filosóficos, éticos, políticos y prácticos. Por ello, si la intención es hablar de “inclusión escolar” en el sentido de que es un derecho inherente a todos los seres humanos (a cualquiera, sin distinción alguna), el cual, además, supone necesariamente la participación activa de parte de las y los distintos participantes involucrados, como también la problematización de los procesos de exclusión incluyente (Gentili, 2011), no cabe la separación de los dos términos, sino, por el contrario, hacer de ellos dos uno solo: la escuela no puede ser un espacio “común” si solo es conceptualizado para algunas personas o para una mayoría.

Más específicamente, el trabajo trata, en primer lugar, de poner sobre la mesa algunas de las tantas acepciones que se le han

dado al concepto, considerando las implicancias y los procesos que están ligados a este. Por otro lado, aborda sintéticamente las vinculaciones, diferencias y similitudes que puede haber entre la inclusión y un término de similar referencia como es la integración, dado que en la mayoría de los casos se aluden como si se tratara de un mismo concepto. Se reflexiona sobre los inicios y contextos de la noción de integración y los puntos de encuentro entre ambos, de tal modo que sus definiciones sean de utilidad para ponerlos en acción.

Seguidamente, el escrito aborda la inclusión en la escuela acompañada del concepto de currículo, a partir de lo que Torres (1993) llama *las culturas negadas y silenciadas en el currículo* en tanto influencias para la segregación no solo en la escuela, sino también en otros ámbitos sociales y culturales, lo que limita el encuentro entre diferentes sectores y colectivos, dando lugar a circuitos educativos diferenciados. Ante esta situación, que afianza sistemas escolares desiguales, poco o nada “inclusivos” y para nada atentos a todo lo que no vaya en línea con ciertos estándares, no es de extrañar que se presenten grandes tensiones. En este sentido, considerar tanto las distintas reivindicaciones socioculturales como también la dimensión de la *desigualdad educativa* (Llomovatte y Kaplan, 2012) en nuestros países es central para pensar en los procesos de inclusión/exclusión escolar.

A su vez, en el presente trabajo se señalan algunos de los esfuerzos que tratan de encontrar un equilibrio en la balanza en torno a la inclusión en la escuela. Algunos de estos, aunque no han sido suficientes para disminuir las desigualdades, tratan de trascender el mero cambio técnico u organizacional para crear un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la sociedad el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela. Así, se deben tener en cuenta tanto las características locales y territoriales —en el marco de planteos universales que, por supuesto, también importan— como las trayectorias singu-

lares que atraviesan estudiantes, docentes y demás referentes institucionales desde una perspectiva situacional. Además, se concluye que la inclusión escolar debe jugar a ser como una especie de trama en la que se pongan en juego todas las posibilidades de la escuela para dar bienvenida, espacios y momentos a las diferencias. En ello se considera un factor ineludible el cambio de actitudes de las personas involucradas en los procesos educativos para fortalecer las redes de apoyo que puedan conducir hacia espacios de inclusión en la escuela y en la sociedad en general, en el marco de necesarias transformaciones de las desigualdades respecto a las condiciones en las que se desarrollan los procesos pedagógicos en distintos países de Latinoamérica —particularmente, haremos algunas menciones a Colombia y Argentina—.

Entre perspectivas teóricas y experiencias educativas

El término *inclusión* se ha convertido en una palabra común usada en diferentes ámbitos de la vida humana. Con la creciente ampliación de los procesos de globalización, pareciera que todo debe estar “incluido”. Encontramos el concepto de inclusión en diferentes campos, como el legislativo, la salud, las relaciones internacionales, las comunicaciones y la educación, tanto en la cotidianeidad escolar como en los documentos oficiales.

Según las primeras referencias teóricas que formularon ideas en torno al concepto de inclusión educativa, este implica “transformar la cultura, las políticas y las prácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado” (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Echeita, 2006). La Unesco (2009) considera que los procesos de inclusión funcionan como una estrategia clave para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria en tanto todos gocemos de derechos básicos y fundamentales (Unesco, 2009). Ahora bien, esta idea nos plantea problemas

sin duda difíciles de eludir desde nuestras realidades latinoamericanas, signadas por escenarios de exclusión, desempleo estructural, violencia institucional, falta de acceso a la tierra y al hábitat, a la salud y a la educación, por nombrar algunos derechos sociales vulnerados a amplios sectores de nuestras poblaciones.

Autores como Marcelo Krichesky (2009) señalan que durante varios años la inclusión se llegó a transformar en un discurso hegemónico, lo que hace necesario “deconstruir el sentido y los significados del término”, el cual tiene, por supuesto, origen en distintas pujas y luchas que expresaron “la necesidad de garantizar una mayor igualdad educativa en nuestro sistema y en los países de la región” (Krichesky, 2009: 127).

Como Echeita (2006: 44) apunta, “la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, dando a entender que existe una amplia gama de concepciones al respecto en donde cada una pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante”. También se apunta que el denominador común en la inclusión es la reducción de postulados y prácticas excluyentes en la sociedad. Si la intención es revisar, cuestionar, problematizar y comprender profundamente cuáles son las causas por las cuales se perpetúa la expansión de injusticia educativa, “probablemente debamos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades” (Dussel, 2000: 1).

Blanca Trujillo Reyes (2015: 47) plantea que

[...] la inclusión educativa se ha equiparado con dar acceso a la escolarización, el mismo que ha estado plagado de dificultades que tienen que ver, por un lado, con el carácter excluyente de la escuela y, por otro, con una histórica deuda de justicia social en nuestras sociedades latinoamericanas.

La autora sostiene que “incluir fue la promesa de la escuela moderna; no obstante, la dificultad para hacerlo en condiciones de igualdad ha constituido desde siempre uno de los aspectos más apremiantes” (2015: 49). Nos preguntamos: ¿hasta cuándo seguiremos sosteniendo los elevados costos de esta ‘inclusión modélica’ que excluye a quien no se adapta?

Por ello, la inclusión se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto en tanto su permanente “presencia” no necesariamente supone la disolución de tradiciones excluyentes. Reflexionando acerca de dichas tradiciones, y poniendo foco en los países de América Latina, Gentili (2011) hace referencia a la ya mencionada exclusión incluyente que nos permite advertir, precisamente, aquellos mecanismos que parecen no cambiar más que superficialmente a través de los años, dando cuenta de una importante necesidad:

Pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión —asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva—, dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo las más visibles (Gentili, 2011: 78-79).

Por su parte, Ocampo (2017) orienta su reflexión a observar la lucha por la inclusión de la siguiente manera: mientras que atraviesa un crecimiento relevante en distintos campos del conocimiento, parece hacerlo de manera despolitizada y acrítica, operando, de este modo, en función de modelos tradicionales con matices políticamente correctos con tintes de actualización. Se advierte que lo anterior supone “la ‘inclusión a lo mismo’, es decir, se in-

cluye a las mismas estructuras sociales y de escolarización que arrastran a determinados colectivos de personas a las fronteras del derecho en la educación” (Ocampo, 2017: 16).

Este proceso del que da cuenta Ocampo se vincula a la persistencia de desigualdades que atraviesan a los procesos de inclusión. En este sentido, Dussel (2008: 2) señala que existen “desigualdades dinámicas —y no solamente estructurales— que marcan fuertemente las trayectorias de las personas; hacen a una capacidad de intervenir en esas dinámicas o ayudar a que actúen en otras direcciones”. Dichas desigualdades se plasman en relaciones que perduran en el tiempo, persisten, se afianzan y se reproducen, entrando en juego “variables culturales, políticas, de género, organizativas, comunicacionales, que tienen que ver con la manera en que la sociedad se organiza” (2008: 2).

No obstante, la idea de pensar estas cuestiones en clave relacional nos remite a tomar en cuenta la posibilidad de un margen de agencia o acción por parte de los sujetos sociales para poder desandar estos procesos de desigualdad; en esa línea, es posible pensar en acciones y políticas contrahegemónicas que construyan otros destinos.

Es posible, entonces, entender la inclusión no de manera aislada sino poniendo en valor la importancia de desnaturalizar ciertas connotaciones armónicas o celebratorias de las prácticas de inclusión, y dando cuenta de que los fenómenos de inclusión y exclusión operan recíprocamente. Graciela Krichesky (2015: 133) sostiene que “las prácticas educativas escolares [...] no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar”. Las prácticas inclusivas se asocian, pues, tanto con la construcción de horizontes de igualdad y justicia social en la educación, como con intentos de transformar los procesos de marginación, exclusión social, discriminación, racismo, desigualdades estructurales y violencia que, sin dudas, atraviesan estas prácticas.

Abordamos también la inclusión bajo la mirada de Brener y Galli (2016), en la que estas dinámicas de construcción social y cotidiana son atravesadas por un proceso de deconstrucción con un fin específico, constituyendo uno de los desafíos que debe asumir la escuela. Los autores destacan que esta última, con miras a una gran ruptura necesaria, debe

[...] divorciarse de aquellos mandatos excluyentes, que tome distancia de la reproducción de las desigualdades, de la permanencia y la mismidad como equivalencia de lo común, arriesgándose a los cambios que resguardan el derecho sobre el privilegio, la justicia curricular antes que una relación aristocrática con los saberes y no confunda la diversidad con la desigualdad. Una escuela que se le anime a la incomodidad de hacerle lugar a la necesaria interrupción de lo incierto y novedoso que traen los más nuevos (2016: 13).

Todo esto supone, necesariamente, un Estado que opere como garante de las condiciones para que cada institución educativa reciba al estudiantado asumiendo el compromiso con los recursos necesarios, con responsabilidad ética y profesional, “y no de cualquier modo” (Brener y Galli, 2016: 14).

Ahora bien, allí entra en juego una dimensión que consideramos sustancial para la efectivización de estos planteamientos: la de la *participación*. Esta puede pensarse en distintas escalas o niveles: la política pública, las instituciones educativas, las organizaciones comunitarias, las aulas, los espacios públicos, etc.: “hablar de inclusión social supone sostener un concepto de ciudadanía que incorpora, ante todo y como su nota esencial, la participación activa y protagónica de los sujetos en las diversas esferas constitutivas de la vida social” (Rigal, 2015: 175-176).

Es preciso, pues, recuperar las voces, pensar y promover formas de participación, cambios de formatos (Trujillo, 2015), (re)pensar

las prácticas y las decisiones político-institucionales para incorporar la participación activa de quienes forman parte de las comunidades educativas.

La inclusión y la integración en la escuela

A pesar de todos los planteamientos ya presentados, que suponen cambios de relevancia, se debe señalar que la mayor parte de la sociedad aún relaciona la inclusión solo con la educación especial o con la discapacidad en tanto es desde ese campo que ha sido abordada en sus orígenes:

Al considerarlo así, se partía del modelo médico con una visión patológica de la diferencia, principalmente de los aspectos cognitivos, y por lo tanto las personas con necesidades educativas especiales eran vistas como deficientes cuya dificultad era intrínseca, es decir, se tenía una concepción estática respecto a la naturaleza de las diferencias individuales lo que ocasionó que fueran segregados en escuelas especiales (Echeita, 2006: 43).

Esta concepción sigue prevaleciendo en algunos espacios, y en función de ella se han realizado acciones para tratar de que se abra el panorama conceptual y sea comprendido por la sociedad en su conjunto.

Para remontarnos a los que podrían ser los orígenes de la inclusión en la escuela, cabe mencionar dos procesos de gran relevancia, como han sido tanto el referente al Informe Warnock, en Inglaterra, como el movimiento de integración escolar y la Regular Education Initiative (REI) en Estados Unidos. Entre otras cosas, en ellos se criticaba la ineficiencia de la educación especial y “había una disputa enorme porque todos los alumnos sin excepción

estuvieran escolarizados en las mismas escuelas, recibiendo de esta manera una educación eficaz” (Torres, 2010: 66).

Así, la inclusión, al igual que la integración de los alumnos, suponía avances, tanto en la concepción de las personas como en la filosofía que sustentaba esos procesos. Al igual que en el caso de la inclusión, las definiciones del concepto de integración han variado a lo largo del tiempo. Según menciona Arnaiz (2003), una de las más emblemáticas es la propuesta por Birch (1974: 60), quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”.

Las diferentes definiciones (Ainscow, 2005; Barton, 1998; Corbett, 1999; D’Alessio, 2011; Fierro, 1985; Fostes, 1994; Nirje, 1980; Rodríguez, 1986) destacan aspectos sociales, políticos y educativos y su denominador común es la consideración de la integración como un proceso dinámico y complejo mediante el que se consigue reunir a todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales en un contexto educativo común. Es innegable que la integración ha sido conceptualizada de diferentes maneras y ha estado unida a ideologías y políticas propias de cada país, mismas que han sido utilizadas en muchos casos como trampolín político, pero sin tomar en cuenta verdaderamente a las personas como individuos capaces de aprender. En tales circunstancias se promueve la inserción de éstos en escuelas regulares sin que exista ningún tipo de apoyo adicional y con el único fin de alcanzar las “cuotas comprometidas” en algún decreto o acuerdo nacional o internacional (Plancarte, 2017: 217).

En este modelo, dirigido a complementar o apoyar la enseñanza de estudiantes con “necesidades educativas especiales” (la denominación más utilizada cuando se inició el trabajo con el concepto

integración), las y los docentes están acompañados de otros especialistas. En la mayoría de los casos deben salir del aula regular para acudir a aulas de apoyo, de tal manera que los enfoques y las respuestas no se alejan demasiado de abordajes compensatorios o correctivos. Dice Corbett (1999: 381) que tales prácticas han creado “entornos de desintegración y exclusión, puesto que evidencian la idea de inferioridad”.

Analizando dichos factores de discriminación y segregación, puede decirse que, bajo este esquema, son las personas las que tienen que integrarse y, por lo tanto, la responsabilidad de todo lo que suceda recae en ellas; de esta manera se deslinda a la institución de los “logros” o “fracasos”. Con ello se afirma, una vez más, que siempre se trata de que esos grupos tengan que ir en busca de los recursos, pero se desestima que son las instituciones las que deben transformarse y considerar las singularidades de todo el estudiantado; son las condiciones pedagógicas las que deben reformularse priorizando siempre la responsabilidad y la ética por sobre cualquier criterio economicista.

En el marco esbozado, podemos concluir entonces con la idea de que en la actualidad existe cierto consenso que alude a que “integración” se refiere a una participación sumamente acotada de ciertos grupos de estudiantes en espacios regulares del sistema educativo tradicional, mientras que la “inclusión” se propone interpelar a las prácticas y las lógicas institucionales —y no al estudiantado— en tanto cualquier estudiante debe formar parte de los espacios regulares de enseñanza formal. Así mismo, diferentes autores como Esteban-Guitart y Llopart (2016) comparten la idea sobre la necesidad de que se realice un cambio en la comprensión de las relaciones entre los conceptos de inclusión e integración, no solo en los entornos escolares sino en todo el alcance de la sociedad, que permita fortalecer vínculos interescolares, con lo cual se estrechan los lazos de la escuela con la comunidad. Para lograrlo, apuntan, entre otras cosas, que

[...] la cultura es uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas (2016: 152).

Lo anterior iría en línea con un abordaje vinculado a la accesibilidad, en el sentido de idear y diseñar nuestras prácticas como ‘accesibles’ desde el principio, es decir, sin considerar *a priori* una caracterización del ‘estudiante medio’ sino todo lo contrario: prestando atención a que las diferencias son la única constante en nuestras prácticas. Más allá de lo que podamos preparar a partir de recursos, estudios y experiencias previas, no hay nada más pertinente que las expresiones de las personas con las que trabajamos al momento de iniciar un vínculo pedagógico. Esto no se logra si no es con trabajo colaborativo y con reflexión colectiva, en tanto supone la eliminación de barreras comunicacionales, físicas y, fundamentalmente, actitudinales ancladas profundamente a la cultura institucional de nuestros sistemas educativos, que también suele asociar el concepto de accesibilidad de manera exclusiva con las “personas con discapacidad”, cuando, en rigor, es un derecho de la ciudadanía en su conjunto.

La inclusión y el currículo: otro asunto para pensar la escuela

Hasta ahora se han señalado algunas de las dificultades a las que se enfrenta la inclusión en la escuela y en la sociedad. Como este trabajo no pretende abordar de lleno las vicisitudes a una escala global, seguiremos marcando las que hacen alusión a aspectos vinculados a la práctica educativa. De este modo, pues, es pertinente señalar otra de las situaciones adversas que atraviesa la “inclusión escolar”. Hablamos del plano del currículo, cuyo cam-

po de estudios, a través de las décadas, ha visto complejizado su objeto para ser abordado desde múltiples miradas (ha pasado de ser considerado en tanto plan o programa, para llegar a incluir absolutamente todo lo que ocurre en la escuela, pasando, por supuesto, por una gama de situaciones posibles según las distintas perspectivas teóricas que fueron surgiendo con el tiempo). Uno de los aspectos más destacados por las perspectivas críticas y poscríticas de la educación (Da Silva, 2001) ha sido, precisamente, el hecho de que la tradición curricular ha desestimado, históricamente, las necesidades y reivindicaciones de los sectores, grupos o culturas marginadas desde el punto de vista curricular, estableciendo como prioridad aquellos conocimientos y modos de aproximación funcionales a determinado *statu quo* claramente signado por modelos impuestos por las elites.

Esta marginación reproduce sistemas en los cuales no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de ciertos grupos, sino que también se genera un silenciamiento de sus voces a raíz del estado de animadversión presente, siendo dicho contexto —en apariencia ‘neutral’— algo que apenas se considera importante dentro de las instituciones escolares.

Para sumar a estos planteamientos, Novaro (2006) advierte que dentro de los discursos acerca de la escuela —y también más allá de ella, por supuesto— se encuentran distintas formas de concebir la cultura, las cuales, a lo largo de décadas de debates y estudios, han sido sucesivamente cuestionadas, al menos en sus versiones más categóricas. Según la autora, se encuentran desde posiciones muy generalistas —que suponen que “cultura es todo lo que los hombres hacen”—, hasta otras mucho más acotadas, referidas a la “dimensión simbólica de la vida humana”; también habla de concepciones que piensan la cultura como algo autónomo y determinante, y otras que la suponen el reflejo de lo que la humanidad hace para la producción y reproducción de las condiciones de existencia. Dentro del abanico de conceptualizaciones en torno

a la cultura en vinculación con los procesos educativos, la mencionada autora explicita un modo que consideramos interesante a los fines de nuestras reflexiones en torno a lo curricular. Para Novaro (2006), la cultura puede entenderse, aunque sea de modo provisorio, en tanto categoría teórica referida a los procesos de producción simbólica que caracterizan con cierta continuidad las maneras en que los distintos grupos sociales actúan y construyen representaciones:

Como cualquier término que alude a procesos, los referentes empíricos involucrados deben considerarse en su carácter dinámico, contradictorio y problemático. En todo caso, no debe olvidarse que los bordes y demarcaciones entre los agrupamientos identificados con supuestas formas culturales más o menos compartidas nunca son fácilmente delimitables, en particular en contextos marcados por el constante movimiento y entrecruzamiento de la población (2016: 51).

Claramente, y en función de todo lo anterior, la escuela ya no debe seguir siendo considerada la institución encargada de la ‘transmisión cultural’, como se la impulsó históricamente. En este sentido, Jurjo Torres (1993) señala que cuando se hace un análisis detallado sobre los contenidos que predominan en las instituciones escolares, lo que llama la atención es la apabullante presencia de pautas culturales hegemónicas: “Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción” (1993: 61).

En nuestras sociedades conviven, de diferentes modos, muy distintos colectivos, cada uno con sus pautas culturales, que manifiestan tanto continuidades como discontinuidades que, por supuesto, entran en juego de modo asimétrico en las relaciones

cotidianas de la escuela, como también en los distintos estamentos que forman parte del proceso de pedagogización del saber, el cual, al decir de Gvirtz y Palamidessi (1998: 36), refiere a “un proceso de selección y traducción (‘transposición didáctica’ o ‘recontextualización’) de los textos culturales [...] una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político-cultural: el mensaje pedagógico o contenido”. Lo anterior implica, entre otras cosas, que se trata de un recorte de ciertas realidades, en el que tanto las relaciones de poder como la dimensión política de la educación adquieren protagonismo: nada de lo que se aborda en la escuela escapa a esa dimensión política y a decisiones enraizadas, como cualquier otra, en aspectos ideológicos. En la misma línea, la selección supone la decisión de dejar de lado una serie de presupuestos, conocimientos, ideas, etc. que, por distintas razones, no forman parte del currículo oficial.

Así, por medio de las prácticas que se generan dentro de las instituciones escolares (o bien, dentro de los escenarios de divulgación de sistemas simbólicos) entre los sujetos que las habitan, se descubren nuevas formas de pensamiento, de actuar, de valores, de creencias, de hablar, en concreto, de cultura. Por tanto, se advierten niveles macro y micropolíticos en el desarrollo de este proceso de concreción de la definición curricular. De este modo, se adquiere un grado de conciencia de su existencia y de su diferencia, aunque no se comparta la visión del mundo. Todo ello lo advierte Torres (1993: 64) así:

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad, poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, cos-

tumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan, son distintas de las de otras personas y grupos humanos.

De otro lado, si bien desde la escuela y desde el sistema educativo en general no se promueve la creencia de que unos grupos humanos son superiores a otros como forma de constatación de las diferencias, sí se puede hallar —en varios escenarios— la materialización de este tipo de supuestos. Primero, se hace en un lenguaje aparentemente científico y neutro, que busca impedir que determinados grupos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan concepciones inferiorizantes (Torres, 1993). Segundo, los contenidos seleccionados, los materiales curriculares y las dinámicas en el interior de las aulas muy pronto aparecen y vislumbran las conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece. Se advierten claramente distintos modos en los que el racismo toma forma de maneras más o menos consciente, más o menos visible:

Así, por ejemplo, se pueden detectar manifestaciones de racismo en los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Literatura, etc., especialmente mediante los silencios que se producen en relación a los derechos y características de comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder. Las comunidades gitanas, numerosas naciones de África, Asia y Oceanía, la mayoría de las etnias sudamericanas y centroamericanas, etc., no existen a ojos de los lectores de esta clase de materiales curriculares (Torres, 1993: 64).

En este sentido, la preponderancia de estos accionares de silenciamiento que recurren a estrategias como las que fueron señaladas contribuye a generar mentalidades etnocéntricas, constituyéndose en formas de reforzar estereotipos y prejuicios sobre determinados sectores que se “globalizan”. Esto de una u otra forma

genera imposiciones que resquebrajan la convivencia propiciando actitudes y comportamientos de hostilidad, aspecto que presupone desde ya un problema de inclusión aún no problematizado por la institución escolar de manera suficiente.

En sintonía con estos planteos, autoras como Neufeld et ál. (2015) dan cuenta de la existencia de prácticas etnocéntricas y discriminatorias naturalizadas en las escuelas dirigidas hacia migrantes. Referentes como Braslavsky (1985), Lus (1995) y Baquero (2000; 2001), entre otros, han estudiado, en esta línea, la cuestionable ‘homologación’ entre la pertenencia a un determinado sector social y las teorías de la deficiencia cultural que naturalizan la asociación entre pobreza y diagnósticos como ‘[DE32] retardo mental leve’, ampliamente asociado al fracaso escolar masivo. En palabras de Sinisi (1999: 227), “es necesario reflexionar en este punto sobre la influencia del ‘psicologicismo’ en la escuela y sus posibles consecuencias al convalidar desde el lugar de la ‘ciencia’ las representaciones que los docentes se formulan sobre la *diferencia/deficiencia/discapacidad*”.

Es importante señalar también que dichas actitudes y comportamientos de hostilidad estructuran la percepción del mundo que nos rodea y se instauran como estructuras de acción generalizadas sobre nuestra experiencia. Estas experiencias quedan guardadas en la reserva de conocimientos disponibles bajo una lógica biográfica, junto con las experiencias anteriores o los saberes que nos han sido transmitidos y que, finalmente, toman la forma de biografía de experiencia[DE33] : “El saber acumulado de la experiencia, constituye así, para cada individuo, su saber biográfico, o biografía de la experiencia” (Delory-Momberger, 2017: 697). Es decir, tales ausencias de inclusión en la escuela mantienen o consolidan estructuras que pueden perdurar en el transcurso del tiempo.

Siguiendo a Diez (2004: 194-195), no cabe la posibilidad de establecer relaciones armónicas cuando, en términos estructurales, se

atravesan condiciones asimétricas que generan desigualdad: “En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas”.

En función de estos planteamientos, consideramos relevante incorporar la *interculturalidad* para pensar a la inclusión en relación con el currículo. Allí nos interesa poner el acento en la dimensión política de la interculturalidad, pensada desde la escuela como espacio de disputa de sentidos, escenario de posibilidades de prácticas contrahegemónicas, pero también de conflictos, contradicciones y miradas contrapuestas entre sus actores. Docentes, directivos y estudiantes, en tanto sujetos sociales, la dinamizan y la ponen en cuestión cotidianamente, y esos procesos tienen lugar también en el plano del currículo.

Ahora bien, ¿por qué adquiere relevancia la cuestión de la interculturalidad en relación con el currículo en las escuelas latinoamericanas? Novaro (2006) brinda algunos elementos que consideramos potentes para pensar en esta pregunta al sostener que

[...] la interculturalidad debería traducirse tanto en políticas de reconocimiento de los denominados otros (denominación que también debería problematizarse), como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como ‘[DE34] comunes’, en acciones de reflexión sobre la forma en que esos otros fueron construidos (2006: 56).

En esta visión la misma escuela tiene parte en la construcción de esas reflexiones críticas acerca de lo común; hallamos en este punto de la discusión una posibilidad para abordar aquellas actividades cotidianas cuyo eje formativo se acerca al nacionalismo escolar y esa valoración acrítica de la cultura occidental, sin tener en cuenta sus implicaciones sobre lo inclusivo y lo excluyente. A esto agrega la autora la importancia de construir “una política

hacia los considerados ‘otros’ y una política hacia nosotros mismos. Seguramente como consecuencia de ello advertiremos que las fronteras y límites entre unos y otros no son tales, o al menos, son permanentemente transitadas, cruzadas y alteradas” (Novaro, 2006: 56).

En esta línea, Catherine Walsh (2009) trae algunas ideas que creemos sustanciales para nuestro trabajo: “no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (2009: 49). La autora hace referencia a esto como un reconocimiento por la diferencia y su proceso de construcción dentro de esa matriz colonial, en la que el poder es racializado y jerarquizado. Frente a esto Walsh (2009) realiza una descripción crítica refiriéndose a:

Los blancos y ‘blaqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (2009: 4).

Estos puntos de vista nos permiten ahondar en la dimensión político-cultural del currículo en relación con la inclusión; nos muestran que desde la dimensión curricular es posible pensar qué saberes estamos reconociendo como válidos y, a la vez, qué sujetos ingresan a la escuela, no solamente en relación con el acceso, con “ser incluidos” de manera pasiva en un proceso homogeneizador en términos culturales, identitarios y epistemológicos, sino también con la configuración del currículo. Venimos tratando de cuestionar las visiones cristalizadoras y estáticas de los procesos

educativos, y la dimensión curricular —entendida, claro está, en sentido amplio— no escapa a ello, sino que más bien forma parte de los mismos entramados.

Según una perspectiva atenta a la justicia y a la dimensión ética en los procesos educativos, resulta oportuno reflexionar respecto de las históricas tensiones entre la centralización y la descentralización del currículum. Considerando que dichas tensiones se vinculan con el postulado de garantizar ‘la atención y el respeto a la diversidad y a las políticas de inclusión educativa’ en el juego entre lo universal y lo particular, ¿qué pasaría si en vez de tratar de adecuarnos a los vaivenes de los documentos oficiales y sus adecuaciones terminológicas y curriculares, cada una y cada uno de los que formamos parte del sistema educativo empezáramos a prestar atención y disposición a la singularidad de cada situación? En definitiva, nos preguntamos: ¿qué es un currículum, además de un camino, un recorrido? Si sabemos que este no solo selecciona y organiza contenidos, sino que también dichos contenidos no revisten ‘neutralidad’, ni son naturales, ni elegidos al azar, y si, finalmente, es claro que el currículum refiere a algo que trasciende al mero plan de estudios en tanto convoca a pensar en todo lo que, en definitiva, forma parte de la trama escolar que construye subjetividad día a día, es clara la necesidad de continuar problematizando algunas cuestiones: ¿se están sosteniendo procesos de inclusión dando la bienvenida a todas, todos y cualquiera? ¿O se están produciendo en línea con dinámicas que, lejos de abrir oportunidad y novedad, resultan en la repetición de la tradición normalizadora, de ‘lo mismo’, que se obsesiona, al decir de Skliar (2005), por identificar “otredades” respecto a determinados modelos para inferiorizarlas, etiquetarlas, narrarlas, corregirlas, compensarlas? ¿En qué medida contribuimos, desde la reflexión acerca del currículum, a tales procesos? ¿qué estamos invisibilizando, legitimando y produciendo a través de dichos procesos? Al igual que cualquier discurso, “el currículum produce; el cu-

“currículum nos produce” (Da Silva, 1998), espacio de normatividad, ¿espacio de posibilidad?

Los esfuerzos por una escuela inclusiva

Muchos de los esfuerzos realizados con el objeto de poner la balanza en una escala adecuada en torno a la inclusión en la escuela no han sido suficientes para disminuir las desigualdades educativas.

Existen numerosos esfuerzos a nivel institucional y áulico que, a pesar de las barreras de los sistemas educativos, han logrado interesantes propuestas para enfrentar problemáticas como el ausentismo, el analfabetismo, el matoneo, el *bullying*, etc. ¿Pero acaso no es claro que surgen fuertes límites al pedirle solo esfuerzos a la escuela y a quienes allí se desempeñan? Es fundamental lograr que las “buenas prácticas” no dependan de las posibilidades y predisposiciones de las y los referentes institucionales, sino que se encuentren claramente sostenidas por las políticas públicas. Como expresa Neufeld (2012), las escuelas no pueden ser consideradas islas. Como todo proceso social, deben ser analizadas en relación y, de hecho, no han quedado al margen

de los procesos generadores de desigualdad que, en las últimas décadas, en un marco global de neoliberalismo conservador, apuntaron a modificar los conceptos de ciudadanía desarrollados anteriormente, y por tanto afectaron también a la centralidad de la escuela como formadora de ciudadanos (2012: 54).

También Ainscow (1999) alude a cómo se han hecho múltiples esfuerzos para que en la escuela se alcancen asuntos que pueden ser inaccesibles o difíciles de tener para ciertos individuos y que, por medio de estrategias como el trabajo en equipo, se han logra-

do. De este modo, el esfuerzo hecho ha sido valioso y ha significado alguna posibilidad de cambio. Según el autor, la inclusión permite

[...] utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad (Ainscow, 1999[DE40]: 25).

Además, continúa Ainscow (1999), la inclusión “sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases” (1999: 25). Es decir, los esfuerzos que se hacen para la inclusión deben apuntar a sistemas que responden a las necesidades de los grupos sociales, y no de personas tratando de ajustarse a sistemas (educativos para este caso) estandarizados, los cuales, como tales, son de naturaleza excluyente.

Los esfuerzos hechos por una escuela inclusiva han sido vistos como una de las formas para tener una educación de calidad que en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, eleva la actuación de los individuos quienes se ven promovidos con más calidad de vida, lo que estimula el desarrollo de actuaciones para eliminar barreras de aprendizaje. En línea con esto, Duk (2008), considera que la inclusión en la escuela “permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia”; además, ella supone el desarrollo institucional de la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de la comunidad.

Por todo lo anterior, para pensar acerca de los esfuerzos para construir escenarios de inclusión, volvemos a considerar la di-

mención de las políticas educativas. Nos interesa reflexionar, por un lado, en el rol de los Estados nacionales en el diseño e implementación de dichas políticas, y, por otro, en las limitaciones, las tensiones y los conflictos que aparecen al asumir la inclusión como proceso impulsado desde las políticas educativas.

Recuperando algunos planteamientos críticos acerca de la *inclusión*, autoras como Flavia Terigi (2010: 75) sostienen que “los problemas de inclusión educativa no se reducen a las situaciones en las que no se accede a la escuela; o en las que determinadas poblaciones acceden a ella, pero permanecen pocos años”.

En relación con niñas, niños y adolescentes en edad escolar, la autora sostiene que son múltiples las causas por las que se produce la inasistencia, la asistencia irregular o la ausencia de aprendizajes. Distintos estudios suelen mencionar “la situación socioeconómica de las familias, el escaso valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, y también las prácticas expulsoras de las instituciones educativas” (Terigi, 2010: 75).

Sin embargo, los procesos de vulneración que atraviesan a las y los estudiantes de las escuelas no se resuelven exclusivamente en el ámbito educativo. Los niños y adolescentes sufren problemáticas ligadas a la salud, la alimentación, la migración y los desplazamientos forzados a causa de violencia o por catástrofes naturales, explotación y trabajo infantil, abusos o trata de personas. En ese contexto complejo y en muchos casos dramático, las escuelas deben construir y fortalecer redes, trabajando de manera interinstitucional con otras áreas del Estado a escala local, regional o nacional y con organizaciones comunitarias. En nuestras propias experiencias, tanto en el marco de la investigación que da lugar a la presente publicación, como en trabajos previos, nos fuimos encontrando con iniciativas —programas, proyectos y acciones institucionales— que en estos últimos años se han venido construyendo en este sentido. El campo de la educación, lejos de ser

lineal, es profundamente dinámico, conflictivo y tensionado entre cierta herencia conservadora y modélica, y las experiencias que, de hecho, irrumpen a nivel territorial y situacional.

Ahora bien, creemos que la cuestión de las políticas educativas y los desafíos y esfuerzos que se plantean en las escuelas deben ser problematizados sin perder de vista la centralidad de concebir la educación como un *derecho*.

Autores como Rinesi (2016) marcan la diferencia entre la idea de “*privilegio*, que presupone una relación desigual entre las personas o los grupos y que naturaliza esa desigualdad” y la idea de *derecho*, que

[...] supone una relación igualitaria o la construye [...]: la refuerza si ya existe, la crea si no existía. En cualquier caso, pensarnos como sujetos de unos derechos que nos corresponden y que se nos deben nos lleva a pensar, y a construir, sociedades más igualitarias (2016: 24).

Para este autor, la educación como derecho supone la contundente presencia de un Estado activo, garante, defensor y promotor de los derechos de la ciudadanía.

Podemos dar cuenta, entonces, de esfuerzos a distintos niveles en relación con el sostenimiento de la inclusión en función del derecho a la educación, los cuales se construyen con marchas y contramarchas, tensiones, contradicciones y disputas en el terreno de lo político y de las relaciones que atraviesan de manera cotidiana a las escuelas.

En definitiva, los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes que asisten a las escuelas solo pueden materializarse en tanto se sobrepase la escala de la voluntad de iniciativas individuales o colectivas —por cierto, muy valiosas, pero siempre fragmentarias y dispersas—, es decir, en tanto exis-

tan políticas educativas que enmarquen, brinden sostén, construyan sentidos y fortalezcan dichos esfuerzos.

La superación de políticas fragmentarias y focalizadas, y la restitución en clave universal del derecho a la educación suponen interpelar al sistema educativo desde la transformación de las prácticas escolares y, por tanto, interpelarnos a todas y todos. Experiencias que abrieron otras maneras de hacer escuela muestran que es posible, basadas en el cuestionamiento a la homogeneización, a la rigidez curricular y a la invisibilización de quienes están en la escuela.

Desafíos y posibles resignificaciones

A lo largo del escrito fuimos compartiendo diferentes aportes en torno a la inclusión en relación con otros conceptos, con las políticas, con las prácticas, y con la dimensión curricular y experiencial de la educación.

A modo de cierre queremos aportar las siguientes reflexiones. La primera es que podemos afirmar que, para que la inclusión tenga lugar en la escuela, es necesario desarrollar sistemas y escenarios que tengan en cuenta el valor de las diferencias humanas y no naturalicen las desigualdades generadas por nuestras sociedades; que habiliten y hospeden la irrupción de lo incierto —antes que la celebración de los estándares— manteniendo un total compromiso con el acervo cultural y social de cada sujeto, sector, colectivo, y, muy especialmente, con las singularidades que entran en juego *en* las relaciones. Si la educación tradicional se basó en una concepción binaria al pensar lo que no se correspondía con el modelo de ser y estar en el mundo occidental, y si esa concepción binaria dejó fuera —de los espacios teóricamente “comunes”— a tantos sectores con fundamentos racistas, elitistas, cientificistas, capacitistas, etc., el camino para que cualquier

estudiante sienta la bienvenida en las instituciones educativas no puede ser perpetuar el “como si” del derecho a la educación. Es necesario verificarlo poniendo los cuerpos en juego, pero no solo los de “aquellos otros” con quienes la escuela parece haberse obsesionado (Skliar, 2005), sino fundamentalmente los de la miseria, la repetición, la adaptación a la norma. Es necesario dejar de pensar que existen políticas ministeriales, institucionales o prácticas pedagógicas “de inclusión” cuando solo promovemos la generación de “parches”, “compensaciones”, “rehabilitaciones”, “evangelizaciones”, “proyectos de integración” con ánimos de enmendar, con un compilado de fragilidades, las abismales falencias del sistema educativo.

Una segunda idea que queremos aportar en esta instancia refiere a que aún queda pendiente propiciar procesos de reflexión y acción colectiva acerca de la alteridad, fenómeno este que —paradójicamente— parece ser una de las pocas “constantes” de la vida humana: todas las personas somos, permanentemente, cambiantes y, sin embargo, lo que suele primar en el discurso pedagógico es “la etiqueta”, “el estereotipo”, “la clasificación”. En la misma línea queda pendiente que desde las instituciones se reconozca la histórica ignorancia y desconsideración respecto a aquello “otro” no previsto por categorías científicas que, por más avanzadas que se luzcan, no alcanzan a captar la complejidad del “ser en situación” (Mèlich, 2009; Pérez y Gallardo, 2016).

Un tercer punto a compartir en este espacio es que si, como afirmábamos al comienzo del capítulo, la “inclusión escolar” supone la existencia de un derecho inherente a todas las personas —es decir, a cualquiera, sin distinción alguna—, y si, por otro lado, conocemos ampliamente las características fundacionales —muchas de las cuales siguen vigentes— del proyecto escolar moderno, es necesario afrontar el desafío (con todas las dificultades que esto conlleva) de garantizar que cualquier estudiante goce plenamente de los derechos que le corresponden, y que esto obedezca

no solo a mandatos jurídicos, sino a la dimensión ética del vínculo pedagógico. Esto implica la reformulación de los distintos componentes excluyentes y protagonistas de las instituciones tradicionales.

Reiteramos que, tras las múltiples reivindicaciones, normas dictadas en la materia, discusiones académicas, etc. surgidas en las últimas décadas, tenemos sobradas muestras de que el sistema educativo, tal como lo conocemos (aún en momentos como el que estamos atravesando, en el que surgen propuestas de todo tipo y en distintas instancias en pos de la inclusión), profundiza desigualdades entre distintos sectores a causa de la desestimación de múltiples factores no solo de tipo económico. Los Estados, las instituciones y quienes participamos día a día en los procesos educativos no deberíamos seguir “mirando para otro lado”. No resulta legítimo continuar habilitando proyectos educativos que solo generen propuestas “de primera” para algunas personas o para una mayoría, mientras que el resto del estudiantado solo es considerado “sujeto o colectivo de la inclusión”: o todas las personas formamos parte de los procesos de inclusión educativa (es decir, todas nos sentimos interpeladas y partícipes de tales construcciones, con todas las dificultades que ello conlleva) o tales procesos no se estarían cumpliendo, y, por lo tanto, no estaríamos logrando traspasar el límite de lo políticamente correcto y de las buenas intenciones.

Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, también queda claro que una escuela inclusiva se va resignificando diariamente en la cotidianidad de las comunidades educativas, entre todas y todos sus integrantes, y que “a través de ella se puede ir dando un cambio en el conjunto de creencias y valores” (Booth, y Ainscow, 2002). Sin embargo, eso solo puede ocurrir si todas y todos nos mostramos disponibles y dispuestos a que “los otros” (esas personas y sectores sociales a quienes históricamente se les ha asignado alguna categoría de extranjería dentro de las instituciones “co-

munes”) interpielen y propongan nuevos recorridos a las prácticas y conceptualizaciones tradicionales que nos caracterizan cuando estamos en “modo normal” dentro del sistema. Por más que nos empeñemos en buscar recetas, normas y términos políticamente correctos, no hay vínculo pedagógico más complejo, difícil y, a la vez, más potente (para todas las partes) que el que se construye a partir de las múltiples expresiones que asume la alteridad en permanente movimiento.

En este sentido, consideramos crucial llevar a cabo un cambio en las actitudes y relaciones entre quienes están involucradas e involucrados —equipos directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad en general— que haga posible que los vínculos de comunicación y colaboración se fortalezcan formando redes de apoyo que, de manera continua, conduzcan hacia situaciones de inclusión de manera general. Es fundamental que desde las instancias ministeriales se mejoren las condiciones laborales de docentes y demás referentes institucionales, con lo cual se propicia la posibilidad de trabajo con una cantidad de estudiantes tal que facilite la consideración de singularidades, favoreciendo espacios y tiempos de reflexión, trabajo colaborativo, capacitación, acceso a recursos, etc. Todo esto rompería con la lógica meritocrática e individualista que ha forjado la tradición moderna, la cual, por otro lado, es uno de los aspectos que mejor explica las enormes dificultades que se presentan para lograr las transformaciones mencionadas.

En relación con el andamiaje normativo que, por supuesto, resulta también fundamental para hablar de los derechos, es sabido que tanto Colombia como Argentina cuentan con una tradición fuertemente homogeneizadora, con un génesis prescriptivo para los asuntos curriculares en los que la pregunta por la inclusión delimita cuestiones y opiniones diferenciadas. Por otro lado, ambos países han adherido a tratados internacionales de derechos humanos como la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad, la cual establece en su artículo 24 —referido al derecho a la educación— que los Estados partes asegurarán para el estudiantado, sin discriminación alguna, “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

En el caso puntual de Colombia se presenta una serie de lineamientos y estándares que, de cierto modo, plantea unos modos determinados frente al quehacer docente en cuanto a lo curricular; sin embargo, cuenta con acompañamientos desde la psicororientación a familias y la colaboración a docentes en la flexibilización de los currículos. Con la aprobación de la Ley 1618 del 2013, se logran sentar unas bases importantes para hablar de la inclusión educativa y las necesidades especiales en educación, en conjunto con el Decreto 1421 del 2017 que expone una reglamentación mucho más especializada y enfocada a la educación para las personas con discapacidad. Sin embargo, esto tiene un antecedente claro en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la firma de Colombia en el 2006 de la mencionada Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad a través de la Ley 1346 del 2009. Frente a otros asuntos que no están ligados a temas de discapacidad, Colombia presenta otro acervo normativo, el Decreto 1965 del 11 de septiembre del 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 del 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Este último presenta, además de esos temas gruesos, una posibilidad de atacar todos aquellos asuntos que evitan el desarrollo de una verdadera inclusión escolar a través de un conjunto de normas para la convivencia y otras estrategias.

En cuanto a Argentina, desde el 2006 está vigente la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 que, entre otras cosas, cristalizó la idea de trascender la noción de educación “como servicio” para

pasar a ser considerada un derecho. Así mismo, incorporó a las “modalidades de la educación” dentro del sistema educativo, entre las que se destacan —a los fines de este trabajo— la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Especial, la Educación en Contextos de Encierro, entre otras. A diferencia de lo que ocurría, las modalidades no suponen la existencia de sistemas paralelos al tradicional, sino todo lo contrario: implican propuestas institucionales y transversales de acompañamiento a las trayectorias educativas para que todo el estudiantado forme parte de la ‘[DE43] educación común’. En la ley mencionada se apunta a garantizar ciertas especificidades en el marco de la educación común, lo que que podría, eventualmente, funcionar como una aproximación al logro de los cambios estructurales necesarios. Esto ha impactado, sin dudas, en los diseños curriculares y en el tratamiento de las diferencias en educación, aunque sigan operando procesos de desigualdad y exclusión que deben ser —y son, de hecho— problematizados y denunciados por distintos actores del sistema educativo.

Finalmente, sostenemos que para que la inclusión educativa deje de ser solo un discurso políticamente correcto, se hace necesario pensar que los sectores negados y marginados por (y en) el currículo necesitan de un espacio propio para que se generen procesos de aprendizaje basados en sus propias experiencias. Es entonces cuando las prescripciones en el ámbito de lo curricular deben relegarse y dar paso a la construcción de abordajes pedagógicos ‘[DE44] en situación’. Consideramos necesario que, dadas las tensiones planteadas, se abran espacios de debate colectivo acerca de los desafíos y problemas que plantea el derecho a la educación, para lo cual los ámbitos de diálogo y participación se tornan ineludibles. En este marco resulta fundamental afianzar redes interinstitucionales y entramados territoriales que entrelacen a las escuelas con otras instituciones y organizaciones que desarrollan acciones vinculadas a la restitución y garantía de los derechos hu-

manos en su conjunto. También es central, como enfatizaremos en los capítulos dedicados a las experiencias educativas en las que desarrollamos las tareas de investigación, recuperar saberes y experiencias populares y extraescolares en general. La escuela puede ser (y de hecho es en muchas ocasiones) un lugar de diálogo crítico de saberes y de construcción de nuevos conocimientos que nacen de ese encuentro.

Creemos que es claro que el camino hacia la inclusión en la escuela implica un proceso de trabajo colectivo que no supone cambios rápidos ni abruptos pero que interpela de manera clara a quienes formamos parte del sistema educativo. Por ello, debemos asumir un compromiso con nuestras propias vidas y con nuestra comunidad—quienes escribimos aquí nos encontramos en ese camino—que necesariamente debe ser encarado desde distintos niveles: desde la política educativa, las instituciones educativas (escuelas, universidades) y las aulas. En todos los niveles, somos los actores de la educación quienes debemos participar activamente y desarrollar una praxis transformadora en pos de una sociedad que pueda sostener las diferencias, y ser más justa e igualitaria.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual[DE45]. En F. Avendaño y N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens. 11-24.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, IV(9), 71-85.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular clases*. The Council for Exceptional Children.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso/ Grupo Editor Latinoamericano.
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción: inclusión y calidad como políticas educativas de Estado[DE46]. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía, 9-18.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Special Education*, 23(3), 378-389.
- Da Silva, T. T. (1998). “Cultura y currículum como práctica de significación”, en *Revista Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Decreto 1965 del 2013 (11 de septiembre), por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.910.
- Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* 50.340.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narrativas en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 19(2), 265-281.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Duk, C. (2008) La inclusión educativa permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, en *EDUCARED. Actualidad educativa*. Junio de 2008.
- Dussel, I. (2000, 27-29 de marzo). *La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina* [ponencia]. X Jornadas LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”. España. [DE47].
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Krichesky, G. (2015). Una perspectiva para el análisis de las prácticas de enseñanza que construyen procesos de inclusión/exclusión. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 131-141). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias”. En Pérez, A. y Krichesky, M. (Comps.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*, (pp. 21-46). Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. [DE49]
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela[DE50] . En G. Misirlis (Comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita. 127-140.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41.214.
- Ley 1346 del 2009 (31 de julio), por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial* 47.427.
- Ley 1618 del 2013 (27 de febrero), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ley 1620 del 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional.

- Llomovatte, S. y K. Kaplan (Coords.). (2012). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
- Mèlich, J. C. (2009). Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa). En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-95). Flacso/Homo Sapiens.
- Neufeld, M. R. (2012). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación p 51-59. En S. Llomovatte y K. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc.
- Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y temas sociourbanos: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Novaro, G. (1999). El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación. En M. R. Neufeld., y J. Thisted –comps– *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, EUDEBA
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60.
- Ocampo, A. (2017). Editorial. *Polyphónía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 15-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesco.
- Pérez, A. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. (Tesis doctoral). FLACSO, Argentina.[DE56]
- Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016) “Derecho, derechos y (dis)capacidad”, En *Revista Pasajes*, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Núm. 2. Enero - junio 2016, pp. 31-46. <https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

- Rigal, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protyagonismo popular[DE57] . D. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal (Autores), *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc, 149-184.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad[DE58] . En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía, 19-32.
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura*. Documento del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, (mimeo). [DE59]
- Sinisi, L. (1999). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización[DE60] . En M. R. Neufeld. y J. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA. 189-234.
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación[DE61] . En P. Vain y A. Rosato (Coord.), *La construcción social de la normalidad*. Novedades Educativas, 7-21.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66.
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89
- Trujillo Reyes, B. F. (2015). Inclusión educativa. Balances y perspectivas. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 47-63). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [ponencia]. II Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, Bolivia.

Recorridos y debates en la construcción de paz, ciudadanía e inclusión: breve estado de la cuestión

Ignacio Garaño y Nicolás Londoño

Encuadre general

Las prácticas educativas de los maestros y las experiencias de los jóvenes alrededor de la inclusión, la paz y la ciudadanía en la escuela han suscitado tanto ejercicios de reflexión teórica y conceptual como investigaciones en las que emergen otras formas de entender esos asuntos relacionales y comunicacionales que, entre los docentes y estudiantes, generan posibilidades de entender nuevas tendencias en las que estas categorías de estudio perfilan todos aquellos acontecimientos y circunstancias que caracterizan los ambientes escolares y las realidades sociales que los atraviesan.

Dicho esto, ponemos de cara a un ejercicio de rastreo bibliográfico una serie de construcciones teóricas que, a través de la investigación, caracteriza y problematiza la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía como categorías centrales que nos aporten un estado de la cuestión para el proyecto de investigación “Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela: un estudio comparativo entre Colombia y Argentina”. Desde el problema han aflorado

tanto las preguntas por los escenarios sociales como complejidad y heterogeneidad de problemáticas diversas que los habitan y su necesidad de ser enfrentados cotidianamente por los docentes, frente a las cuales el sistema escolar latinoamericano puede requerir políticas y estrategias disímiles. Además de ello, toma relevancia toda la carga que en materia de subjetividad e historia de vida puede traer cada uno de los actores. Esta cuestión se configura como un elemento fundamental para poder generar conocimiento a través de las narrativas construidas tanto por docentes como estudiantes.

Alrededor de las categorías ya sustentadas y reconocidas en el proyecto *a priori* y lo enunciado como parte del problema de investigación, priorizamos la búsqueda de antecedentes en un margen de tiempo entre el 2000 y el 2019, teniendo en cuenta un espacio geográfico para la búsqueda enmarcado en América Latina hispanohablante, enfatizando especialmente en las producciones de Colombia y Argentina. Como resultado de la búsqueda bajo estos parámetros, circundando las categorías de inclusión, construcción de paz, convivencia democrática y ciudadanía, encontramos una mayoría de hallazgos en Argentina y Colombia, y una minoría de documentos en Chile y México. Hablamos de 92 documentos entre informes de investigación, libros, capítulos de libro, artículos y ponencias resultado de investigaciones, los cuales nos arrojan unas tendencias a describir más adelante. Es destacable también poner en evidencia en este apartado la riqueza metodológica que aportan estos trabajos alrededor de las categorías de análisis. En este sentido, logramos destacar investigaciones de tipo narrativo como común denominador en las que las voces de jóvenes y maestros aportan luces importantes hacia el abordaje de otros asuntos que, en consonancia con la ciudadanía, la construcción de paz y la inclusión, permiten develar otras formas de entender el problema, miradas como las de la convivencia en los entornos escolares y la importancia de que el otro se pueda narrar.

Encontramos también propuestas metodológicas que decantan los trabajos de investigación hacia los estudios de caso en instituciones de educación básica y otras propuestas que, aunque son pocas, también constituyen un proceso metodológico valioso como lo es la etnografía. Una cantidad considerable de las investigaciones encontradas dan cuenta de estudios prolongados en instituciones educativas, en algunos de los casos en clave comparativa. Se toman escuelas de distintos tipos de gestión (privada, estatal), modalidad, orientación y con estudiantes pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos, que implicaron diseños cuantitativos —utilización de datos estadísticos y realización de encuestas a los distintos actores educativos, como docentes, estudiantes, equipos directivos, incluso en algunos casos familias— y cualitativos —en varios se han adoptado técnicas y métodos propios de la etnografía, que ha ido adquiriendo cada vez más preponderancia en este campo—, categorizaciones teóricas que fueron acompañadas de historizaciones de los procesos analizados. También encontramos investigaciones que tomaron el pensamiento complejo como método, etnografías digitales o virtuales y la investigación-acción.

Sin embargo, es necesario evidenciar de manera objetiva algunos hallazgos luego de esa búsqueda realizada, los cuales, de una u otra manera, servirán para poner en el plano de análisis y para el ejercicio de delimitar las tendencias. Con las tablas que presentamos a continuación (tablas 1 y 2), pretendemos entonces aportar una primera vista sobre esos documentos que ayudarán en la construcción del estado de la cuestión de esta investigación.

Tabla 1. *Tipos de documentos hallados en la búsqueda*

Tipo de documento	Número de documentos hallados
Artículo	43
Ponencia	2
Capítulo de libro	18
Informe de investigación	6
Libro	7
Tesis de maestría y doctorado	16

Tabla 2. *Año de publicación de los documentos hallados*

Año de la publicación	Número de documentos hallados
2000	2
2001	1
2002	1
2003	1
2004	3
2008	1
2009	1
2010	1
2011	5
2012	1
2013	3
2014	14
2015	20
2016	10
2017	9
2018	12
2019	6
2020	1

Tendencias y hallazgos

La búsqueda realizada alrededor de los conceptos estructurantes del proyecto generó, como lo expusimos en el apartado introductorio a este capítulo del libro, un número significativo de documentos que, luego de ser analizados y agrupados, nos arroja una serie de tendencias muy interesantes que alcanza a describir, de un lado, los intereses en la materia que han tenido los investigadores en los últimos veinte años, y, de otro lado, los alcances teóricos que nos brinda esta búsqueda. Este ejercicio se realiza pensando en el estado de la cuestión de la investigación, y los alcances en materia de discusión y debate que podrán emerger de los resultados posterior a su análisis. En ese sentido, presentamos las principales tendencias y hallazgos de dicho ejercicio:

- Ciudadanía y formación ciudadana.
- Construcción de paz en la escuela
- Inclusión e inclusión escolar.

Ciudadanía y formación ciudadana

Acercas de la ciudadanía, hallamos en América Latina —principalmente en Argentina y Colombia— un ramo de estudios que nos brinda para el contexto escolar elementos teóricos desde los cuales podemos describir esta tendencia. Entonces, nos encaminamos hacia estudios que centraron su mirada en la construcción de la ciudadanía en la escuela a partir de las emociones, la mediación e interacción de los sujetos en las redes sociales o la capacidad transformadora de lo social que tiene la ciudadanía a través tanto de su ejercicio pleno y el autorreconocimiento de sus derechos, como de la configuración de la ciudadanía como una apuesta de identidad que trasciende más allá de los territorios y una mayoría de edad.

Realizado este paneo inicial, podríamos empezar destacando ese asunto que pone a las emociones de cara a la construcción de la ciudadanía en la escuela. Martínez y Quintero Mejía (2016) abordan en su estudio una relación muy interesante entre las emociones políticas de los niños en la escuela, donde la vergüenza, el asco, la envidia, la gratitud y la compasión se instauran como principio rector en los ejercicios de configuración de la ciudadanía. Los investigadores realizan una cartografía de las emociones a partir de un ejercicio de investigación narrativa, poniendo en materia de conclusión las posibilidades de que los desencuentros entre los sujetos, al manifestar sus emociones, posibiliten la configuración de escenarios, además del ejercicio de la convivencia escolar, como materialización plena de la ciudadanía, en algunos casos, desde una orilla negativa: “Los estudiantes y las estudiantes sienten asco, envidia, vergüenza, compasión y gratitud, que los llevan a tener encuentros y desencuentros, muchos de ellos con resultados negativos para la convivencia escolar” (Martínez y Quintero Mejía, 2016: 302). En otros casos, estas emociones, según los autores, permiten en sí un pleno ejercicio de la convivencia positivo y fundamental para ejercer la ciudadanía en la escuela: “Pero adicionalmente, en esta edad escolar en especial el desarrollo emocional puede contribuir o no a la formación para la construcción de lazos sociales indispensables para la vida ciudadana” (2016: 302).

Seguidamente, nos encontramos con una tesis de maestría que, desde un diseño metodológico de etnografía virtual, permite comprender un horizonte de construcción de ciudadanía a través de las redes sociales. Mediante el estudio *Competencias ciudadanas en la interacción de jóvenes en las redes sociales: Facebook y Twitter*, Ramírez et ál. (2014) develan situaciones que acontecen en el entorno físico de los ámbitos familiar, social y escolar de los jóvenes que se trasladan al entorno virtual, donde la comunicación y la participación favorecidas por la interacción podrían permitirles

mayor libertad de expresión. Las investigadoras alcanzaron esto a través de un ejercicio de interpretación mediante los grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, adyacentes a los conceptos de interacción y redes sociales.

También en torno a los asuntos de lo digital y la virtualidad, Lotero (2016) permite, a través de su estudio “Formación de capacidades para fomentar el diálogo entre culturas, a través de las TIC en Medellín (Colombia)”, entender la formación de la ciudadanía a través de procesos de comunicación como lo son las posibilidades que permite el uso del *b-learning* como estrategia formativa para abordar contenidos sobre la diversidad cultural con un grupo de personas de diferentes regiones del país. El autor refleja la importancia del reconocimiento de las herramientas digitales más allá de lo instrumental o comunicativo, siendo estas un punto de partida para el encuentro ciudadano o la formación de nuevas ciudadanías.

Directamente implicados en el contexto escolar, Mesa et ál. (2014), a través de un estudio de caso realizado en una institución de educación básica en el departamento de Antioquia, establecen, en primera medida, la diferencia entre dos conceptos relacionados con la ciudadanía. Para encarar el tema fue necesario realizar una diferenciación entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana. Este estudio, denominado “Modelos ejemplares y formación ciudadana. El caso de los estudiantes de la institución Educativa Antonio Roldán Betancur del municipio de Necoclí, Antioquia”, permite pensar en la educación para la ciudadanía en la siguiente clave: “el aprendizaje institucionalizado sobre la ciudadanía, principalmente a través del sistema educativo” (2014: 66). Además, sobre formación ciudadana, la investigación nos permite entender “un aprendizaje que realiza el estudiante en todos sus espacios de encuentro, no mediados necesariamente

por la norma o conjunto de normas que se dan en el aula de clases o en otros espacios” (2014: 66).

De igual manera, en ese contexto escolar llamado aula de clase, Palacios (2015) plantea en su tesis doctoral el asunto de la ciudadanía a la luz del ejercicio de los derechos en la cotidianidad escolar. La autora, en su estudio denominado *Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela*, evidencia una preocupación por las prácticas escolares que, alrededor de la ciudadanía, ponen en evidencia la reclamación de derechos negados en la escuela, en donde los estudiantes dan cuenta de ellos a través de un pleno ejercicio de ciudadanía. La autora señala que ello aconteció a partir de un reconocimiento de su subjetividad política. También sobre las prácticas escolares alrededor de la ciudadanía, González Ramos (2015) en su trabajo *Sujeto, convivencia y ciudadanía en los centros de promoción de convivencia* muestra unos procesos que evidencian a los estudiantes asumidos como agentes de transformación y cambio sobre los conflictos escolares.

También en un sentido que involucra las prácticas educativas, Bolívar (2016) desarrolla el trabajo “Educar democráticamente para una ciudadanía activa”, en el que realiza un esbozo sobre la importancia que tienen los centros de educación, independientemente de su jerarquía, para incorporar en sus prácticas una educación para la ciudadanía con un componente vital: la democracia. El autor involucra componentes como el currículo, los fines y los objetivos de cada centro educativo y de toda la comunidad académica, y su papel vital para la formación en una cultura democrática, en la que se define a partir de un componente mucho más importante como la participación: “Educar para el ejercicio de la ciudadanía supone primar la participación en todos los ámbitos escolares de todas las personas (incluidas las propias familias)” (2016: 73). En el mismo contexto trabajado por los referentes presentados, encontramos la investigación de Huertas y Arboleda (2016), que trae una concepción muy interesante en torno a la ciudadanía: “el

compromiso que se tiene con el mundo de educar personas que tomen decisiones en pro del bien común y de la justicia” (2016: 128). Este autor, en su investigación titulada “Educación ciudadana en el marco del pensamiento complejo”, nos permite entender desde una metodología de pensamiento complejo el contexto de la cultura ciudadana alrededor de la función formadora en las instituciones de educación. Desde allí se plantea una reflexión pedagógica sobre el reconocimiento y desarrollo de la ciudadanía en el sistema educativo.

Así mismo, la educación ciudadana es objeto de estudio en la investigación titulada *Formación ciudadana para la convivencia en el contexto escolar*. En este trabajo Agudelo y Carmona (2016) ponen en evidencia la posibilidad de emergencia de nuevas ciudadanías en la escuela a través de un desarrollo conceptual para la resignificación de la ciudadanía: “Esta resignificación se establece como base para entender las nuevas connotaciones que enmarcan la posmodernidad en relación con las características de una nueva ciudadanía (global, transnacional y postnacional)” (2016: 7). A esto le hallamos un claro propósito vinculado con la integración de saberes en el escenario escolar y en el social. Los autores refieren que en ambos escenarios se recrean prácticas que abogan por la construcción de una ciudadanía para el liderazgo, la responsabilidad y la participación activa de los estudiantes (Agudelo y Carmona, 2016).

Continuando en el plano de lo escolar, Mejía (2017) realiza un trabajo hermenéutico en el que compara los conceptos de ciudadanía y justicia social. En su tesis doctoral *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*, la autora aborda las prácticas de líderes escolares en una muestra significativa de colegios en la comuna 10 de Medellín. Allí se busca fortalecer el concepto de formación ciudadana en maestros y estudiantes a través de su integración

con la justicia social, resaltando “las relaciones existentes entre Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación, campos en los que la redistribución y el reconocimiento de los derechos son urgentes” (2017: 29).

Por su parte, las investigadoras Graciela Batallán y Silvana Campanini (2008), desde el campo de la antropología de la educación, han tenido un rico desarrollo investigativo codirigiendo un trabajo que ha dado cuenta tanto de la dimensión política de la participación en la escuela de niños y jóvenes, como de las tensiones, los conflictos y las invisibilizaciones que han operado desde los adultos que trabajan en las instituciones educativas.

Las autoras dan cuenta de un proceso que vemos como relevante para pensar ciertas tendencias vinculadas al devenir de la política y la ciudadanía en el ámbito escolar, afirmando que

[...] el amplio período —que abarca a la escolarización y se extiende hasta la ‘mayoría’ de edad— ubica a sus miembros en un status de ‘[DE68] no sujeto en pleno derecho ante la ley’ debido a su dependencia con respecto al mundo adulto, el énfasis puesto en la minoridad y en la protección que fundamenta tal situación jurídica, al tiempo que vela (cuida) por ellos, vela (ignora) el carácter político de su participación (Batallán y Campanini, 2008: 91).

En este sentido, las autoras dan cuenta de una tensión que atraviesa a la escuela de la siguiente manera:

La función de formación ciudadana asignada a la escuela liga a ésta inextricablemente con la democracia y la política, los conceptos propios de este campo semántico (tales como poder, autoridad, legitimidad, representación, control, participación, transparencia, etc.) y los usos que de tales nociones se hace lugar, presentan limitaciones para recuperar la especificidad de

las formas de convivencia en esa institución. Tales herramientas analíticas —originadas en la preocupación sobre el gobierno y la ley como responsabilidad de los iguales— parecen sobrepasar ese particular mundo, volviendo dificultosa la reflexión de la escuela en cuanto mundo constituido por un sujeto jurídicamente restringido y, por lo tanto, inhabilitado para la actuación política (Batallán et ál., 2001; Batallán, 2007; Giroux, 1993, citadas en Batallán y Campanini, 2008: 92).

Estas investigaciones nos permiten apreciar que en los ámbitos escolares, a pesar de una mayor democratización en el acceso, de la modificaciones de normas extremadamente autoritarias que tuvieron mucha fuerza décadas anteriores, y de la instalación y circulación de discursos que se presentan con un contenido progresista y democrático, aflora aún la contradicción en muchas instituciones. En estas se enuncia que los niños y jóvenes que estudian allí son efectivamente *sujetos de derecho* pero tienden a infantilizarlos, objetivarlos y negarles espacios de diálogo, debate, discusión, incomodándose con la posibilidad de que estos sujetos se sumen a ámbitos de participación y hagan escuchar sus voces. A su vez, en un trabajo posterior, Batallán (2011) discute no solo con ciertos imaginarios instalados en las idiosincrasias escolares, sino también con las ciencias políticas al afirmar que la invisibilidad de la práctica y el pensamiento de los niños y los adolescentes en torno a la participación en el espacio público se debe —además de las limitaciones de las políticas públicas— a las orientaciones teóricas de las ciencias políticas, que los consideran sujetos “indirectos” o mediados por el mundo adulto (2011: 16).

Si bien la autora reconoce que existe una etapa transicional en el momento de la vida en el que se encuentran niños y adolescentes, aclara que

[...] esta etapa vital es socialmente concebida como de ‘formación del ciudadano del futuro’, cerrándose, de este modo (a pesar

de los avances en los derechos de la infancia) la posibilidad de reconocer los aportes que realizan estos sujetos en el debate social sobre la política, en el presente (Batallán, 2011: 17).

y, por qué no, en el ejercicio de la participación en la escuela, de la que se afirma que son protagonistas.

Batallán (2011) sostiene que en el trabajo de campo etnográfico llevado adelante emergen experiencias de participación directa o indirecta en reclamos y propuestas de transformación del ámbito cotidiano y del espacio social que lo contiene.

En definitiva, la autora plantea la necesidad de indagar acerca de cómo modificar el espacio público y específicamente la escuela. Su perspectiva nos permite pensar en la necesidad de desarmar ideas instaladas socialmente que atribuyen a niños y adolescentes características asociadas a la apatía, la indiferencia y el desinterés, poniendo en valor, por el contrario, tanto su juicio crítico y solidario, como la capacidad de discutir y aportar a los cambios institucionales necesarios.

Por otro lado, desde las ciencias de la educación, recuperamos el trabajo de Myriam Southwell (2013), investigadora de larga trayectoria, quien produjo un documento que da cuenta de un trabajo llevado a cabo en distintas etapas y proyectos, y que aborda la cuestión de la formación ciudadana en la escuela, entendiendo que “no es un rasgo sin antecedentes, sino que, por el contrario, ha sido un elemento significativo de la propuesta formativa de los sistemas educativos del mundo entero” (2013: 33).

El documento señala a la escuela como espacio de producción de una trama política en la cual se configuran tensiones y disputas de poder, y se produce

[...] un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias. [...] La disímil importancia

otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc., configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político (Southwell, 2013: 47).

En el devenir de la *alfabetización ciudadana* en la escuela, categoría que resaltamos como sumamente significativa para dimensionar el rol social de esta institución, Southwell señala que las investigaciones desarrolladas dan cuenta de que

Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las acciones más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Por el contrario, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente (2013: 49).

En términos de algunas tensiones o contradicciones que se observan en las investigaciones de las que da cuenta el documento, Southwell (2013: 61) señala que

[...] los aspectos referidos a los derechos van siendo progresivamente reconocidos en la cotidianidad de la escuela, pero el territorio se vuelve más dilemático cuando se trata de reconocerles a los estudiantes un lugar como sujeto político que demanda y modela sus formas de participación.

Aquí encontramos puntos de contacto con el análisis y la perspectiva de Batallán. La configuración de los estudiantes como sujetos políticos en la escuela que ejercen la ciudadanía interpela a los adultos que cumplen roles institucionales (maestros, profesores,

equipos de conducción, por nombrar algunos). En ese sentido, entre los desafíos identificados por la autora se encuentra “la posibilidad de generar espacios y condiciones para albergar la participación de los estudiantes o los modos de posicionarse frente a lo que irrumpe, lo inesperado, y darle un lugar productivo” (Southwell, 2013: 62).

Señala, pues, que

[...] para volver a pensar la participación y la ciudadanía como parte de la experiencia formativa sea un intento por restituir lo contingente y disruptivo de lo político; pero a la vez, como se trata del territorio de la escuela, será necesario buscar que ese terreno indecible, emancipador y menos domesticado pueda ser un lugar de diálogo entre las generaciones y de mutuo reconocimiento. En ese sentido, la escuela debe procurar tramar o tejer una percepción colectiva, aun cuando lo individual prevalezca como primer reflejo (Southwell, 2013: 65).

Subraya, en definitiva, la centralidad de habilitar la *participación*, lo que implica necesariamente

[...] posicionarse en un lugar menos omnipresente, con más confianza que preocupación por el control, y entender que esa manera de vivir la participación es o puede ser distinta de cómo la vimos, la vivimos o la previmos quienes integramos la generación adulta. Vincularse a ello sin invalidar puede ser una de las opciones más valiosas para el aprendizaje vivencial de cómo tomar la palabra, ejercerla, ejercitar el disenso, dialogar, construir y confrontar con los otros y con aquello que nos desafía (Southwell, 2013: 69).

Por otro lado, más cercano en el tiempo, encontramos un trabajo que consideramos puede aportar al debate, cuyo autor, Pedro

Núñez, tiene puntos de contacto con Southwell, incluso habiendo compartido equipos de investigación previamente. En primer lugar, da cuenta de una conceptualización que se constituye como un aporte sustantivo al respecto:

La ciudadanía es un significante amplio, asociado a otras palabras clave, como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad, la producción de una corporalidad «normalizada», entre otras, cuyo sentido las mismas investigaciones y sus enfoques van cargando, discutiendo y definiendo; por lo cual otras esferas parecieran cobrar importancia. A la vez, creemos que es preciso problematizar qué se entiende por ciudadano en cada momento histórico y cuáles son las implicancias de la apelación a dicha noción, así como los sentidos que los sujetos le otorgan; contemplando que se trata de los grados de pertenencia y reconocimiento y de luchas conflictivas acerca de quiénes deciden y sobre qué temas (Jelin, 1997). Finalmente, dada la heterogeneidad de formas de ser joven, también es preciso considerar “el acceso diferencial y selectivo a las prerrogativas de la ciudadanía como consecuencia de las diferentes experiencias que atraviesan los y las jóvenes” (Núñez y Fuentes, 2015: 354) (2019: 158).

El autor señala algo que se debe incorporar al análisis de los procesos de investigación educativa en torno a la ciudadanía en Argentina y que tiene que ver con que en dicho país “En los últimos años se impulsó un conjunto de normativas y de políticas públicas que intentaron promover la participación estudiantil la convivencia y mayores niveles de inclusión” (Núñez, 2019: 158).

Por otro lado, la investigación en cuestión pone el foco en las modificaciones que ha sufrido el sistema educativo y la escuela como ámbito de construcción de la ciudadanía, a la par de los cambios en las experiencias de los estudiantes que por ellas transitan:

Este nuevo escenario representa un desafío para construir un vínculo universal con la ley, así como sentidos de pertenencia a un común, sin por ello negar la diversidad. La construcción de ciudadanía dista de aquella búsqueda de homogeneidad propia de los orígenes del sistema educativo argentino. Para decirlo con otras palabras, la ciudadanía adquiere otra fisonomía a la par de un proceso donde, a *grosso modo*, pasamos de la búsqueda de la igualdad por homogeneidad a la universalidad por fragmentación. Si bien la unidad que presuponía la primera y la diversidad que supone el segundo momento no son tan lineales si afrontamos otro tipo de expectativas en relación con las implicancias que supone ser ciudadano (Núñez, 2019: 160).

Como elementos a rescatar de los resultados de sus investigaciones, que se sintetizan en el trabajo que traemos aquí, el autor relata que

[...] en las escuelas encontramos situaciones bien diversas en un gradiente que va desde la presencia de CE (centros de estudiantes)^[1] con funcionamiento activo y persistente en el tiempo, otras donde si bien los alumnos cuentan con esta instancia su actividad es débil, escuelas donde se eligen delegados hasta instituciones en las que a primera vista parecieran no contar con organización estudiantil (lo que no significa la inexistencia de acciones de reclamo). Asimismo, las estéticas y consumos juveniles ocupan un lugar predominante en la organización de la participación política juvenil. (2019: 166).

Entre los hallazgos, también se encuentra que “las acciones políticas en las escuelas hacen hincapié en aspectos curriculares, la infraestructura escolar, hasta la discusión sobre los Acuerdos de Convivencia Escolar, particularmente acerca de las regulaciones sobre la vestimenta que llevan los estudiantes” y que, por otro lado, “las prácticas políticas juveniles se expresan a veces a tra-

vés de los CE y, en otras ocasiones, a partir de manifestaciones culturales en sus escuelas, dando cuenta de los diversos sentidos otorgados a la participación” (Núñez, 2019: 172-173). Estos resultados también

[...] permiten señalar que en los últimos años existió un desplazamiento en las acciones políticas juveniles —a veces expresadas a través de CE, en otras oportunidades en formas institucionales más endebles— hacia modos de organización que incluyen la elección de delegados, asambleas y la preeminencia de medidas como la “toma de escuelas” y acciones de grupos más reducidos referidas a la importancia de los estilos juveniles. [...] Entendemos que para estudiar los procesos de politización en la escuela secundaria precisamos explorar en la arena donde se entrecruzan lo que enuncian las normativas, las propuestas de la política pública, las posturas de los actores escolares y las acciones políticas de los jóvenes; un ámbito donde se expresan tensiones, negociaciones y conflictos y donde las prácticas políticas juveniles son en algunos casos innovadoras mientras que en otros reproducen formas tradicionales (2019: 174).

Todas estas investigaciones que hemos podido encontrar en relación con la ciudadanía en la escuela, tanto en Colombia como en Argentina, proponen planteamientos que ponen en agenda la cuestión de la significatividad de experiencias tanto de democratización de las instituciones escolares, como, en el marco de esos ámbitos educativos, de construcción de escenarios de expresión, participación y encuentro de los estudiantes en tanto sujetos políticos que tienen el derecho a ejercer la ciudadanía, no como una acción individual, sino como un desarrollo colectivo y dinámico.

Construcción de paz en la escuela: la cultura de paz y la convivencia democrática como respuesta a distintas violencias

La categoría de construcción de paz fue aportada a esta investigación por parte del equipo de Colombia. La centralidad de este concepto en el contexto colombiano tiene que ver con el conflicto armado que ha atravesado a esta nación durante tanto tiempo. En ese marco, la violencia —o, mejor dicho, las violencias, ya que sus manifestaciones han sido múltiples— ha permeado las relaciones sociales, y la escuela no ha sido ajena a este escenario. En este marco, surgen distintos trabajos que apuestan a la escuela como generadora de nuevos modos de relacionamiento que contribuyan a la creación de una cultura de la paz.

En Argentina, el proceso democrático que se inició en 1983 buscó con dificultad y con idas y vueltas a lo largo de los años restaurar las heridas que el terrorismo de Estado perpetrado por la dictadura cívico-militar generó en el tejido social entre 1976 y 1983, a través de la lucha por la memoria, verdad y justicia —que siguen llevando adelante aún hoy los organismos de derechos humanos—. Esa búsqueda se reflejó en las escuelas en políticas tendientes a dejar atrás el autoritarismo y a habilitar la construcción de normas democráticas para regular las relaciones escolares. Así, el concepto que refleja en la bibliografía de este país la apuesta tanto por la regulación pacífica de los conflictos escolares, como por una educación que produzca ciudadanos que puedan relacionarse en paz y construirla es el de convivencia democrática. A su vez, se encuentran las investigaciones que sobre este concepto se han desarrollado y están en diálogo profundo —y no pueden entenderse sin explorarlas— con una copiosa producción sobre la violencia en la escuela, particularmente a partir de los primeros años del siglo XXI. En este apartado, intentamos dar cuenta de estos recorridos diversos y de los entrecruzamientos entre ellos.

Para el caso de Colombia, la construcción de paz en el marco de este ejercicio de búsqueda refleja una particularidad especial. Si bien las anteriores tendencias y seguramente las siguientes se generan por cuenta de estudios realizados en el marco de contextos escolares y otros con una conexidad muy cercana, en el caso de la construcción de paz hallamos algunos estudios que, por supuesto, están estrechamente relacionados con el campo educativo. Sin embargo, encontramos otros estudios que hacen una referencia más cercana al contexto social, en el que investigaciones sobre el conflicto armado y otros temas similares permiten develar —a partir del uso de métodos narrativos— una realidad que, si bien es fuera del contexto de lo educativo, tiene implicaciones vinculadas con la configuración de la paz en estos entornos.

Puestas las anteriores razones, presentamos en primera medida algunas investigaciones a la luz de realidades sociales atravesadas por las experiencias escolares de los docentes. En este caso, Romero (2016) aborda la importancia que tiene la formación humanista, el perfil docente y la fundamentación normativa como rasgos fundamentales que deben tener los actores educativos para fomentar y propiciar la cultura de la paz en la escuela. El autor se ocupa en describir también las actitudes negativas de algunos docentes y su incidencia frente a la cultura de paz en las instituciones educativas. Esta investigación, titulada “Actitudes negativas docentes que impiden propiciar la paz en la escuela”, permite reflexionar sobre la importancia del compromiso profesional que deben asumir los docentes con actitudes positivas para favorecer la construcción de paz y, de cierto modo, el desarrollo integral de los alumnos. Así mismo, alrededor de la cultura de paz como hallazgo importante dentro de la categoría de construcción de paz, Medrano (2016) indaga acerca de las posibilidades de la escuela como institución constructora de una cultura de paz, poniendo el acento en las alternativas no violentas para la convivencia escolar pacífica. El investigador parte de las teorías de

Johan Galtung para delimitar los tipos de violencia en el entorno escolar y, de esta manera, partir de la escuela como eje nodal en la promoción de espacios igualitarios, de cultura y construcción de paz, y escenario de no violencia para la generación de ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, frente a las políticas públicas para la paz en el contexto escolar, Almendrales (2017) trabaja sobre las prácticas que configuran la subjetividad política de la paz juvenil de los jóvenes en el contexto escolar a través del cuerpo como herramienta para la movilización. Este trabajo, titulado *Subjetividades políticas juveniles de paz a través del cuerpo: la experiencia del colectivo Sin Fronteras*, retomó las opiniones de un colectivo de jóvenes acerca de su aporte a la construcción de paz “por medio de la expresión y dando a entender a otros cómo se pueden formar comunidades” (2017: 8). La autora enfatiza tanto en el ejercicio del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como en la motivación al cambio de paradigmas en la comunidad desde los asuntos de la sexualidad. Esta investigación permite entender la configuración y constitución de las subjetividades a través de una interpretación de estas como las distintas formas de resistencia a las diferentes manifestaciones de violencias que ha sufrido el país y la manera para construir la paz desde las acciones grupales de las comunidades.

Pensando en los ejercicios de construcción de paz en la ciudad y la escuela, Velásquez y Rueda (2017) con su tesis *Narrativas de violencias múltiples y formación ciudadana para la paz en la Institución Educativa San Benito, Medellín*, elevan la pregunta por las violencias sentidas y vividas en Medellín. Los autores de esta investigación enfatizan en aquello que denominan “urbanización del conflicto armado” como una multiplicidad de manifestaciones violentas que afectan directamente algunas estructuras de acogida para la construcción de paz (familia, calle, escuela). Retomando directamente la construcción de paz en el espacio es-

colar, Acevedo y Báez (2018) permiten visibilizar nuevamente la cultura de paz como apuesta institucional. Con su investigación “La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto”, los autores buscan apoyar la construcción de paz en medio del posconflicto a través de las acciones en la escuela. Esto lleva a los investigadores a la creación de la Cátedra de Paz con la Ley 1732 del 2014, en la que logran identificar las finalidades de este espacio educativo para crear competencias y fomentar conocimientos relacionados con la construcción de paz. Acevedo y Báez (2018) plantean la construcción de paz alrededor de tres ejes: “Cultura de paz, Educación para la paz y Desarrollo sostenible” (2018: 24).

Pensando en la construcción de paz y el territorio como sistema de interacción, específicamente en la escuela y sus contextos sociales, Alvarado et ál. (2012), en el marco del programa posdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Escuela de Posgrado de la Red Inju (OEI-CLACSO), la Universidad Católica de Sao Paulo, la Universidad de Manizales y Cinde, llevaron a cabo la investigación *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Partiendo de las comprensiones de los procesos de construcción de la subjetividad política de los niños en contextos del conflicto armado, los autores realizaron una reconstrucción documental a partir de un sinnúmero de investigaciones hechas en Colombia. Las apuestas metodológicas de esta investigación se encaminan hacia la no revictimización de los niños y niñas, la reconstrucción del contexto, el desarrollo humano y su papel en la construcción de las subjetividades de niños en contextos de conflicto armado, las puestas narrativas para narrar los territorios, y la relación e interacción con los diferentes sistemas a partir de la complejidad de la comprensión.

Retomando nuevamente la línea de la construcción de paz y las políticas, encontramos la tesis *Referentes curriculares para la edu-*

cación en convivencia y paz, en la educación básica, en el marco del posconflicto, en la cual Monroy y Urrea (2018) han orientado su indagación hacia los estudios curriculares que en la educación básica permiten un abordaje de las políticas públicas para la paz en Colombia hacia la convivencia y la paz en contextos escolares en el marco del posconflicto. Los investigadores, al igual que en el referente anterior, se fijan en la Cátedra para la Paz como un referente curricular encaminado hacia la educación en estos aspectos, enfatizando que “desde la práctica escolar en todos sus espacios; la escuela debe convertirse en un laboratorio en el cual se experimente constantemente la cultura de la paz” (2018: 27).

En esta misma línea, Arroyo y Alvarado (2016) realizan una reflexión metodológica y epistemológica alrededor de la construcción de paz a partir de las apuestas decoloniales, las cuales permiten, según las autoras, atravesar asuntos cognitivos y corporales como opción política, en otras palabras, una transformación de las formas de generar procesos investigativos y de construir paz cotidianamente. Las autoras aluden a esto de la siguiente forma: “nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de cimarronaje intelectual” (2016: 128). Las autoras buscan en su trabajo, titulado “Conocimiento en colabor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz”, pensar las opciones metodológicas y epistemológicas que circundan los campos y contextos de y para la construcción de paz. De esta manera, posibilitan que el mismo haber investigativo permita la construcción y generación de capacidad de agencia en los niños y jóvenes a través de elementos clave, como las memorias corporalizadas “un aporte que desde este mismo escenario puede realizarse a la construcción de paz, ubicándose desde el reconocimiento de las memorias corporalizadas y territorializadas como instancia ético política” (2016: 140), lo que se constituye en una contribución novedosa a las reflexiones al respecto.

En México, encontramos una línea de investigación totalmente distinta a lo que hemos observado en referentes anteriores. En su trabajo “Escuela rural y territorio: una construcción para la paz”, Vera (2019) nos presenta otras alternativas en las que los espacios físicos adquieren el protagonismo en la construcción de paz. La investigadora señala la importancia de tener presente asuntos como el tiempo y el espacio como tradición en el desarrollo de las culturas y su influencia en los procesos educativos. Sin embargo,

[...] la cuestión espacial, que se visibiliza tanto en la arquitectura propia de la institución educativa como en la propuesta educativa, no ha generado una formación que conduzca a una relación consciente sobre el territorio y su papel en la vida personal y social (2019: 16).

Esta investigación permite entender en la situación de posconflicto la participación en el proceso de reconstitución de los vínculos de las comunidades con el territorio, de manera que los procesos de reconocimiento, apropiación y consolidación de esos ordenamientos espaciales permitan también reconstruir la paz mediante la movilización y la participación comunitaria.

Por otro lado, encontramos el uso de la categoría “convivencia escolar” como tendencia presente no solo en Argentina, sino también en Colombia, y vinculable a los planteamientos que venimos recuperando en relación con la construcción de paz. Para ello nos fijaremos en los siguientes ejercicios de investigación que tienen sus orígenes en proyectos de investigación, tesis de maestría y de doctorado, los cuales permitirán comprender la incidencia de este concepto en los entornos escolares problematizados en la fase inicial de la investigación.

Empezamos entonces reconociendo entre todo el corpus documental que hace referencia a este concepto la tesis de maestría de Henao et ál. (2014), quienes analizan las biografías de estudian-

tes de secundaria con la intención de reconocer sus experiencias en la escuela alrededor de la convivencia. Para tal fin, las autoras identifican alrededor del concepto “convivencia” la emergencia de la convivencia pacífica como ruta de construcción de una mejor interacción entre cada uno de los estudiantes, afianzada a las prácticas cotidianas escolares. En la misma línea de la pesquisa anterior, en su estudio “Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos”, Díaz (2016) reflexiona sobre las percepciones de un grupo de docentes y estudiantes sobre las manifestaciones de violencia escolar y tramitación de conflictos en su institución educativa. La autora sostiene como conclusión general en este estudio el punto de partida para la construcción de la convivencia escolar pacífica: “se requiere fomentar relaciones de alteridad y respeto, legitimando las diversas miradas de sus actores sobre las situaciones que los afectan” (2016: 28).

Siguiendo una ruta de contexto en la escuela, hallamos como referente importante alrededor de la convivencia escolar el proyecto de investigación *La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos*, marco en el que Achipiz et ál. (2017) realizan su tesis centrando su interés en los procesos y las percepciones de convivencia de niños de educación básica. Este estudio nos permite entender la convivencia, en tanto referente, como un entramado de relaciones que benefician a los sujetos, y la relación que tiene esta categoría con la diversidad como la oportunidad para entablar conexiones con los otros.

En este mismo sentido, González (2017), en su tesis de maestría, reconoce la cotidianidad del conflicto: “Los conflictos son hechos inherentes al ser humano y a la vida social de cada persona, están presentes en la cotidianidad de múltiples formas, por esto son diversos los resultados y en consecuencia su tratamiento” (2017: 6); también reconoce la importancia que tiene este en la configu-

ración de la convivencia escolar a través de diversas estrategias, buscando, además de convivencia, convivencia pacífica. El autor resalta en su investigación la importancia de una participación de la comunidad educativa en el momento de configurar y pensar las estrategias oportunas para el tratamiento del conflicto: “la convivencia es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa y que esta se fortalece con prácticas pedagógicas, educativas y de gestión, pensadas, planeadas y articuladas bajo lecturas oportunas del contexto social, cultural, político, económico, familiar y educativo” (González, 2017: 6).

En el contexto chileno, encontramos un aporte importante de Ascorra et ál. (2018), quienes plantean en su trabajo “Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas” la importancia que ha tenido para América Latina la convivencia escolar para las políticas educativas, añadiendo a esto la disyuntiva del carácter polisémico desde las lógicas que operan en las políticas educativas y las realidades en las aulas de clase. En relación con esto, los autores señalan la importancia de comprender la manera como las escuelas significan la convivencia escolar como configuración cotidiana en las prácticas docentes, por lo que, seguido a esto, reflexionan en la necesidad de integrar los significados encontrados por parte de los docentes frente a los constructos normativos. De esta manera, la convivencia escolar ganaría mayor congruencia y terreno alrededor de la participación, la democratización y la integración curricular como pautas generales y necesarias para construir convivencia escolar.

Regresando al contexto colombiano, nos encontramos con un estudio de caso que abarca un contexto educativo y familiar, en el que Alba-Tamayo et ál. (2018) establecen la implicación entre cuestiones relacionales de tipo familiar con las que generan en los ambientes escolares. En la búsqueda e indagación por la convivencia pacífica, las investigadoras logran establecer la importan-

cia del lenguaje y la comunicación para crear realidades, escuchar las múltiples voces, y transformar el conflicto en oportunidades para la construcción de paz y convivencia desde prácticas cotidianas en ambos contextos.

Adentrándonos ya en el contexto argentino, Myriam Southwell, ya mencionada más arriba en trabajos vinculados a la ciudadanía, ha llevado a cabo investigaciones acerca de temas que podemos relacionar con la dimensión de la convivencia democrática. Particularmente con un equipo de investigación integrado por Denise Fridman, Lucía Litichever, Pedro Núñez y Jaime Piracón Fajardo (2015), ha abordado

[...] el estudio de las formas en las que se estructuran las relaciones inter e intrageneracionales en la institución escolar para repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC a la luz de las tensiones, conflictos —y también acuerdos y espacios de construcción compartida— entre alumnos y docentes en un momento de ampliación de la matrícula del nivel (2015: 312).

En dicha investigación se señala lo siguiente:

Al recorrer las distintas escuelas, detectamos que los reglamentos escritos pueden ser más o menos conocidos por los distintos actores que habitan ese espacio, y que cada institución suele hacer más hincapié sobre ciertas normas que sobre otras [...]. En las últimas décadas del siglo XX, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de los estudiantes en las decisiones en las escuelas, y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos, se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios. En este marco, se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos

de Convivencia y a que conformen Consejos de Convivencia. Las distintas instituciones se fueron apropiando de la discusión con diferentes grados de implicación y fueron elaborando así sus propios textos normativos (2015: 318).

La investigación da cuenta de que en los últimos años se incorpora el enfoque de la convivencia, y se problematizan y reformulan muchos de los enfoques disciplinarios, lo que impacta en la reconstrucción tanto de normas y acuerdos institucionales, como de procesos de reforma curricular que incorporaron asignaturas como Construcción de la Ciudadanía o Política y Ciudadanía en algunas jurisdicciones (como la provincia de Buenos Aires). Así mismo, adquiere relevancia la vivencia de los estudiantes y cómo se fue dando el proceso de construcción de la experiencia en el espacio escolar, al igual que la manera en que las exigencias, las normas, impactan en sus trayectorias educativas.

Entre los resultados del trabajo realizado, se señala que

[...] aparecen diferencias en la regulación de la apariencia y en la consecuente exigencia para hombres y mujeres, lo que define modos esperados de comportamientos diferentes para unos y otros e instala patrones estancos respecto del género. En este sentido, interesa preguntarse por la noción de convivencia que circula en las escuelas cuando la mayor exigencia parece estar puesta —o por lo menos así es percibida por los estudiantes— en cómo lucen y no en cómo se vinculan con otros. Vinculado a ello, un aspecto a considerar es que en la escuela existieron —y existen— identidades proscritas, grupos tolerados o no, controversias que son acompañadas de desigual manera por los adultos; particularidades que se encuentran legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas. Esas identificaciones son recibidas de distinta manera, inscriptas en distintas formas de acción política, e implican modos desiguales de estar en la escuela (Southwell et ál., 2015: 335).

Miriam Southwell dirigió una publicación editada muy recientemente denominada *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria* (2020), la cual es fruto también de dicho equipo de investigación y resulta un aporte actualizado para pensar no solo en la dimensión de la convivencia democrática, sino también en la de la ciudadanía y la inclusión en la escuela.

Inclusión e inclusión escolar

En el análisis del corpus documental ya delimitado, analizamos la literatura en relación con la categoría de inclusión educativa o inclusión en el ámbito escolar, encontrando algunas referencias de peso presentes en las investigaciones realizadas en Argentina y Colombia que se vinculan con algunas dimensiones relevantes. Muchos de los hallazgos encontrados en la construcción de este apartado del estado de la cuestión son recuperados en el capítulo “La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y otros(as)” del presente libro.

Algunos autores han planteado conceptualizaciones que muchos de los investigadores cuyas producciones hemos relevado toman como punto de partida teórico (Echeita et ál., 2004; Echeita, 2011). Una síntesis precisa de estas conceptualizaciones puede encontrarse en Krichesky y Pérez (2015) . Lo que se plantea en estos estudios —y que sienta las bases de las investigaciones que se sucedieron en relación con esta categoría— es que “el inicio de la idea de inclusión fue el germen de una conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación” (2015: 22).

Ahora bien, luego del punto de partida teórico que es posible rastrear en los trabajos encontrados, fuimos hallando algunas dimensiones que expresan tendencias en los recorridos que

trazaron las investigaciones al respecto de los últimos quince años.

En primer lugar, se viene pensando la *inclusión* en relación con los procesos de ampliación de los sistemas educativos de la región. Particularmente en Argentina, han aparecido investigaciones que abordan esta cuestión en relación con la obligatoriedad de la educación secundaria sancionada a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del 2006, pero se identifican tendencias en otros países latinoamericanos que también han avanzado en procesos de universalización del acceso a la educación pero en los cuales aún aparecen tensiones, conflictos y contradicciones en la garantía del ejercicio efectivo de los derechos. Ello implicó, en varias de las investigaciones encontradas, dar cuenta no solo del ingreso al sistema de muchos más estudiantes, sino también de sus trayectorias, permanencia en los niveles educativos y egreso (Dussel, 2019 ; Krichesky, 2009, 2014, 2015; Trujillo, 2015).

En el caso de los trabajos de Marcelo Krichesky (2015), el autor indaga en sus investigaciones en los desafíos y problemas que aparecen a partir de la obligatoriedad en la escuela secundaria, poniendo en consideración las brechas entre las políticas públicas y los discursos de los actores involucrados en su implementación. Los resultados dan cuenta de una tensión que se materializa en la cotidianeidad de las escuelas secundarias entre la enseñanza y la asistencia, atravesadas por la normativa que plantea la obligatoriedad. Por otro lado, sus investigaciones ponen el foco en las trayectorias estudiantiles y dan cuenta de que existe aún “un núcleo duro de exclusión (que) se constituye en un problema complejo de transformar, resultado de los resortes de la pobreza y la compleja dinámica social que se estructura en nuestras sociedades” (2015: 93).

En línea con estos planteamientos, además del trabajo mencionado encontramos otras investigaciones que problematizan la inclusión en relación con la creación de nuevos formatos escolares

diseñados en los últimos quince años para incluir precisamente a adolescentes, jóvenes y adultos que históricamente habían quedado afuera de la educación formal. Las investigaciones que trabajan esta cuestión dan cuenta tanto de las tensiones, limitaciones y potencialidades que allí aparecen, como de los interrogantes que se abren y de la interpelación a la “escuela común”. Aquí han tenido fuerza investigaciones sobre propuestas pedagógicas alternativas en el marco de la educación formal, pero también ha pesado una mirada crítica y de advertencia sobre la segmentación que tiene hacia la cristalización de circuitos educativos fragmentados que pueden reforzar situaciones de desigualdad social y educativa (Tiramonti, 2008 ; Terigi, 2008, 2010; Nóbile y Arroyo, 2008; Montes y Ziegler, 2010; Krichesky, 2015). El equipo denominado Grupo Viernes (2008) ha realizado investigaciones entre las cuales resalta la que se llevó a cabo en relación con las escuelas de reingreso. Esta presentó justamente una de las tendencias que encontramos: la tensión entre los formatos alternativos, las expectativas y las prácticas de los actores educativos, la persistencia de ciertos elementos propios de la escuela de la modernidad, junto con prácticas innovadoras y disruptivas, y el reconocimiento de la centralidad del vínculo entre quienes participan del acto educativo.

Por su parte, Flavia Terigi (2014; 2018) viene planteando en varios trabajos la categoría “trayectorias” y, desde ahí, su planteamiento, fruto de las investigaciones hechas por ella, la posicionan en la idea de que

[...] la exclusión educativa es un proceso que responde a múltiples causas, y que se requiere una intersectorialidad muy precisa para poder intervenir en aquellas situaciones en las que la vulneración del derecho a la educación es la consecuencia de la vulneración de muchos otros derechos (2014: 54).

En relación específicamente a la inclusión educativa, la autora plantea cinco criterios de justicia educativa que deben darse (y en ello va una interpelación al Estado y las políticas públicas):

Que todos asistan a la escuela, a establecimientos donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).

Que se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.

Que esa formación compartida no arrase con las singularidades ni con la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.

Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los sujetos podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo.

Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, o cada vez que la educación como bien social se convierte en medio de dominación, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas situaciones y permitan a quienes de otro modo las padecerían disfrutar a pleno de su derecho a la educación (Terigi, 2014: 72).

La autora desarrolla propuestas con base en las investigaciones relacionadas con la categoría de trayectorias para construir “posibilidades educativas que permitan trayectorias educativas adecuadas, que prevengan la repetición y abandono” y, en ese sentido,

[...] los desafíos de la inclusión educativa no pueden resolverse con una prédica de sensibilización hacia las diferencias: requieren políticas estatales de defensa explícita de los derechos educativos, no solo en las declaraciones públicas sino en las iniciativas y en las modalidades de las prácticas (Terigi, 2014: 87).

Por otro lado, debemos dar cuenta de una serie de estudios e investigaciones que ha abordado la cuestión de la inclusión en relación con la discapacidad y la accesibilidad, problematizando y discutiendo el concepto de “integración” como categoría relacionada pero cuestionada desde el modelo social de la discapacidad y desde la sanción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Pérez y Skliar, 2014; Pérez et ál., 2015; Cobeñas, 2015; Rusler et ál., 2015; Rusler, 2018). En esta línea, recuperamos el trabajo que viene realizando el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, en el marco del cual encontramos el texto de Pérez et ál. (2015), quienes tomando datos estadísticos se preguntan

Si casi el 13% del total de la población presenta algún tipo de discapacidad ¿Dónde participan? ¿Por qué siguen siendo tantas las trabas que, en general, encuentran las familias de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes? Nos preguntamos si se trata de falta de accesibilidad por barreras arquitectónicas o comunicacionales, o si, más bien, debemos poner el foco en factores estructurales de la sociedad, barreras ‘actitudinales’, que debemos “deconstruir” si realmente pensamos en la inclusión de todos y todas en nuestros sistemas educativos (2015: 6).

Las autoras sostienen que

[...] estamos haciendo inclusión en la espera. La meta es planificar a nivel Universal, de acceso para todos/as, pensando en todos, que todas las personas puedan participar de experiencias

de aprendizaje con igualdad de oportunidades, que puedan interpretar y expresar según sus posibilidades, a fin de asegurar la enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles y a lo largo de toda la vida (Pérez et ál., 2015: 7).

En su trabajo dan cuenta de que “Las evidencias son claras: actualmente la mayor parte de las personas con discapacidad no llegan a una formación constante y permanente” (Pérez et ál., 2015: 9).

Las autoras sostienen la necesidad de “La participación activa de las personas con discapacidad en la elaboración de las políticas públicas en las que se contemplen todas las necesidades e intereses, se escuchen todas las voces, contribuyendo a dar forma a un mundo mejor para todos/as” (Pérez et ál., 2015: 9). La cuestión de la participación aparece aquí vinculada a la inclusión, relación que encontramos en varias de las investigaciones recuperadas. Si bien las autoras sostienen que

[...] se advierten varios avances en relación con los proyectos de integración y con aspectos conceptuales, aún no se implementan los medios necesarios para garantizar las condiciones de posibilidad que nos permitan avanzar en un camino de logros, de autonomía e independencia (Pérez et ál., 2015: 9).

Por su parte, toma relevancia para esta dimensión el trabajo de tesis de maestría presentado por Verónica Cobeñas (2015), quien estudia

[...] las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad incluidas en procesos de escolarización en escuelas públicas del sistema de educación tanto común como especial de la ciudad de La Plata y el Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. [...] Desde una perspectiva socio-antropológica y a través de un enfoque etnográfico, se intenta comprender e interpretar las visiones de sí

de las jóvenes con discapacidad en la trama de sus narrativas autobiográficas (2015: 2).

Dicha investigación aporta elementos para poner en cuestión el modelo escolar moderno, la normalización que opera aún en el terreno educativo y la cuestión de la interseccionalidad, la cual permite ver otras categorías en juego cuando pensamos en la inclusión. Su trabajo se construyó con narrativas de mujeres con discapacidad, en el marco de las cuales

[...] las jóvenes estudiadas coinciden en que sus trayectorias educativas han sido con rupturas, irregulares, frustrantes, se han sentido responsables del fracaso, y esto ha contribuido a que construyan visiones de sí desvalorizadas, desde la subalternidad, inferiorizantes, discapacitantes y que contribuyen a sostener estos grupos en la dependencia, el aislamiento, los silencios, las sombras (Cobeñas, 2015: 116).

En ese sentido, la preocupación planteada con base en los resultados de la investigación conlleva a la autora a pensar en este estudio

[...] como un primer paso hacia el estudio de las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad y su relación con la escuela. Creemos necesario ahondar el análisis en lo que respecta a temas como prácticas juveniles, resistencia, sexualidad, participación política, vida independiente y ciudadanía (Cobeñas, 2015: 118).

Las investigaciones y los proyectos de extensión del equipo del Observatorio han encontrado que

[...] el colectivo de personas con discapacidad entiende que ha sido objeto de exclusión, marginación y opresión durante todo

el proceso de crecimiento y de formación educativa, por factores sociales, históricos, culturales, y hoy desde el contexto universitario reclaman el derecho a la independencia en sus decisiones y a llevar una vida según sus propios criterios. El contexto educativo debe ser apoyo accesible, que facilite a los estudiantes a desarrollar y alcanzar todo su potencial. Con el compromiso social, con una actitud inclusiva podemos pensar en una participación de las personas con discapacidad, su participación abierta y confiada es necesaria para la planificación de políticas de diseño universal (Pérez et al, 2015: 13).

El equipo de investigación, en función de los resultados obtenidos, apunta a la necesidad de desarrollar una “actitud social inclusiva”. La barrera actitudinal, en efecto, es planteada como una de las más difíciles de derribar para construir una escuela inclusiva. Aportes interesantes, aunque en el campo de la educación superior, vienen generándose desde el programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a cargo de Verónica Rusler. De sus trabajos (2015, 2018) pueden recuperarse interrogantes y planteamientos que sirven para pensar en la inclusión educativa en la escuela, problematizando la categoría de la accesibilidad en relación con el derecho a la educación superior.

A su vez, y en relación con lo anterior, existe una serie de trabajos que problematiza la cuestión de la inclusión en relación con las diferencias, la alteridad y la diversidad cultural (Díaz, 2004; Skliar y Duschatzky, 2001; Skliar, 2000, 2002, 2017; Veiga-Neto, 2001). Debemos nombrar aquí los aportes de Skliar para pensar en la construcción de la alteridad deficiente que no debe desvincularse de un sistema que excluye de maneras múltiples y a diversos colectivos. El autor problematiza desde esta mirada las fronteras entre la inclusión y la exclusión, que serán un punto de análisis para varias de las investigaciones y teorías que encontramos en esta búsqueda. En una publicación reciente (2017), que, a modo de ensayo, recorre su trabajo de los últimos años, Skliar menciona

[...] una clave sensible y esencial que proviene del gesto de educar: escuchar y poder contar nuestras historias, cualesquiera sean ellas, con las palabras que sean, pero nuestras, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen. Esa alteridad proviene de recibir las verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje amoroso, sí, pero no de un amor banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que nacido en la relación con el otro se extiende más allá, y busca con desesperación que el mundo también se vuelva más amoroso (o justo, o igualitario, como bien dirían otros) (2017: 18).

En este sentido, distintos autores plantean que es central la necesidad de pensar la inclusión como necesariamente ligada a la exclusión y a la desigualdad. El par inclusión/exclusión es abordado por varios de ellos (Benchimol et ál., 2011; Dussel, 2004; Krichesky, 2014, 2015). Es fundamental el aporte de Pablo Gentili (2011), quien acuñó el concepto de “exclusión incluyente” (2011: 78). En relación con este planteamiento, algunas investigaciones encontradas toman como objeto de análisis las políticas educativas, poniendo el foco en la cuestión del diseño y la puesta en marcha de las llamadas políticas socioeducativas (Freytes et ál., 2013; Freytes, 2015; Krichesky y Borzese, 2015) y de otras políticas que impactaron en la inclusión educativa, como pueden ser la Asignación Universal por Hijo (AUH) o los programas nacionales de becas estudiantiles (Feldfeber y Andrade, 2016; Gluz y Feldfeber, 2011, 2019; Gluz y Rodríguez Moyano, 2013; Poggi, 2014; Steimberg, 2014; Terigi, 2010). Allí también encontramos resultados que complejizan el impacto de estas políticas en los procesos de inclusión educativa, mostrando —a través de los trabajos de campo que se han llevado adelante— que la existencia y el alcance masivo de estas no alcanza para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes de sectores vulnerados o vul-

nerabilizados^[3] en el sistema educativo. Estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de abordajes desde múltiples ángulos de la problemática de la exclusión educativa, donde toman valor los entramados y las redes institucionales, los formatos (como señalábamos), las propuestas pedagógicas y los vínculos que se construyen en cada escuela.

Otra de las tendencias encontradas es la de vincular la cuestión de la inclusión con la búsqueda de la igualdad y la justicia social. Esto también se relaciona con la centralidad que ha adquirido en las investigaciones la cuestión del Estado y de su rol como garante del derecho social a la educación (Brener y Galli, 2016; Dussel, 2019; Krichesky, 2009; Rinesi, 2016). Por ende, la inclusión escolar tiene en varias de las investigaciones y producciones teóricas encontradas una relación estrecha con la cuestión del derecho a la educación. Dicha relación persiste en la mayoría de las investigaciones, lo que coloca a los Estados nacionales en un lugar central para pensar la inclusión educativa.

En este sentido, Poggi (2014) plantea la aparición de ciertos “giros que se han operado a comienzos de la última década. Uno de ellos, el giro sustantivo, es el tema de la perspectiva de derecho que cambia una lógica de beneficiarios a ciudadanos a quienes hay que garantizar ese derecho.

El segundo giro, todavía más en tensión, ocurre de individuos a familias; la expresión acerca de la tensión remite al hecho de que algunos de estos programas aún siguen asignando individualmente, no obstante esto gana sentido en el marco de una visión hacia la familia.

Por último, el tercer giro se relaciona con el movimiento de políticas y programas que van desde lo focalizado hasta una pretensión más universalista, ya que se sabe que algunos de ellos no están cumpliendo con todos los requisitos vinculados con la pretensión de alcanzar al universo, tal como es definido en cada programa.” (2014: 17).

Cerrando el recorrido por las producciones argentinas, mencionamos nuevamente el trabajo de Miriam Southwell (2020), del que dimos cuenta en los apartados anteriores, ya que constituye un aporte en términos de actualización de las discusiones en relación con temas como “las políticas de inclusión, las revisiones del formato escolar, los vínculos intergeneracionales, la reciente incorporación de tecnologías, las regulaciones sobre las maneras de estar y vivir la escuela y la dimensión de los afectos” (2020: 11). Una idea central que la autora plantea y que nos parece sustancial para pensar en nuestras preocupaciones es que

[...] en el contexto de las políticas que buscaron efectivizar derechos y universalización de la escolarización, debe tener un lugar de relevancia la producción e invención pedagógica necesaria para consolidar el proceso de inclusión sin fragmentación; hay que desarrollar una pedagogía que asuma esas condiciones como punto de partida, que incorpore la diversidad de identidades y experiencias generando puentes de enseñanza que permitan una inclusión más plena y más igualitaria (2020: 16).

En Colombia, Martínez (2018) nos presenta un ejercicio de investigación en el que se analizaron los imaginarios de un grupo de profesores sobre la inclusión educativa en la ciudad de Pasto. Esta investigación, titulada “Imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria”, permitió —alrededor de esos imaginarios suscitados por la inclusión— escuchar las voces de los maestros. Frente a esto, la investigadora refiere como resultado el imaginario que se construye en la escuela sobre la inclusión como una construcción social, una representación de la realidad y una manera de actuar frente al otro. Incluso hace referencia al contraste entre las realidades sociales que reclaman una educación más inclusiva frente a lo que expone en teoría el proyecto educativo institucional: “la educación inclu-

siva en el Proyecto Educativo de la Institución, está directamente relacionado con el pensamiento de la antigüedad, mostrando un atraso conceptual al respecto, que incidiría en la forma de la educación impartida” (Martínez, 2018: 40).

Así mismo, alrededor de la inclusión como un ejercicio de construcción social, Vera et ál. (2018) exponen, a través de un ejercicio de reflexión teórica, la cuestión de la identidad y la educación como argumento rector para la comprensión de los procesos de inclusión social. Los autores recurren a los conceptos de pluralidad y diversidad como base del reconocimiento de las tensiones alrededor de la inclusión de los actores escolares, en la que la identidad social entra como elemento de discusión para estudiar los fenómenos en la escuela y su papel en ese ejercicio de construcción colectiva y participativa de elementos que lleven a pensar la inclusión como parte de la esfera social y escolar. Estas reflexiones, cuyo punto de partida es la pluralidad y la diversidad de los actores educativos y los fenómenos sociales, nos llevan a pensar en las dinámicas de homogeneidad y heterogeneidad presentes en el mundo educativo.

En un plano escolar, pero directamente vinculado con el aula de clase y la relación enseñanza-aprendizaje, García y Romero (2018) nos muestran en su trabajo de investigación, titulado “Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender”, en el que analizan la problemática de la equidad a la luz de las estrategias de inclusión mediante la normalización de los derechos básicos de aprendizaje, lo que las leyes colombianas establecen para el área de matemáticas, en este caso. Los investigadores ponen en evidencia que las problemáticas de la inclusión también tocan las relaciones de enseñanza y aprendizaje desde las acciones prescriptivas que dirigen lo curricular y determinan, de cierta manera, su relación con la didáctica y la metódica en las prácticas educativas. Alrededor de estas cuestiones, los autores exponen lo siguiente: “la gestión

de estrategias de inclusión de los DBA sigue considerando que el aprendizaje es monolítico y la gestión de homogeneización del aprendizaje allí promovido vuelve a reforzar la exclusión” (García y Romero, 2018: 290). Esto permite interrogar las políticas del conocimiento con las que los maestros buscan incluir a todos los estudiantes para que aprendan un área determinada.

Pensando también en asuntos de políticas de inclusión, encontramos, en este caso, un estudio acerca del programa colombiano Ondas, en el que Murillo y Gutiérrez (2018) realizan, en primera medida, una caracterización de las propuestas investigativas que este programa desarrolla con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en la Escuela Normal Superior de Riosucio-Caldas, buscando en su política de inclusión aciertos y debilidades en su aplicación. Los investigadores evidencian “la necesidad de que desde la escuela se ofrezca a los niños, niñas y jóvenes herramientas y oportunidades para que sus ideas y proyectos sirvan de base a nuevos conocimientos y posibiliten la transformación de su entorno” (2018: 7). Esta investigación permite la comprensión de potenciadores que, alrededor de este proyecto, influyen en los procesos de inclusión educativa, como las nuevas dinámicas en la formación vistas en las evaluaciones de impacto.

También en Chile, Rojas (2018) se interesa en las opiniones de profesores y apoderados de seis escuelas que poseen una relativa mixtura social entre el estudiantado. El investigador precisa las disposiciones hacia la inclusión social y los sentidos de justicia, los temores y los condicionamientos que configuran las subjetividades en torno al tema dentro del contexto escolar. Además, pone el acento en cómo “la selección socioeconómica y académica asegura ambientes escolares menos conflictivos” (2018: 218). El investigador alcanza a poner de cara a las reflexiones sobre la inclusión en la escuela asuntos que tocan directamente con la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, al plantear que

“convivir con niños y niñas de diversas clases sociales tiene efectos virtuosos para la formación integral y ciudadana” (2018: 218). Para cerrar este apartado, y de alguna manera creando un puente con las otras tendencias que fuimos encontrando a lo largo del trabajo, consideramos, junto con Skliar (2017), que es preciso pensar la inclusión en relación con la *igualdad*. Como señala el autor,

[...] la igualdad va primero, [...] el punto de partida sin el cual la educación no puede quitarse de su ropaje de ser promesa vacía o de ser un discurso propedéutico cimentado sobre innumerables desigualdades que se van agolpando sobre los hombros de aquellas y aquellos a quienes se considera, injustamente, como ‘distintos’, ‘diversos’ o ‘diferentes’. [...] La igualdad, en definitiva, entendida como “un encuentro entre pares” (2017: 24, 44).

Interrogantes y desafíos para seguir pensando

A lo largo del presente trabajo nos hemos propuesto avanzar en una indagación acerca de las principales discusiones que han tenido y vienen teniendo relevancia en el campo de las investigaciones en torno a la ciudadanía, la construcción de paz, la convivencia democrática y la inclusión educativa.

Tomando distintas producciones desarrolladas en los últimos veinte años en Latinoamérica, específicamente en Colombia y Argentina, hemos encontrado algunos nudos problemáticos que nos invitan a seguir pensando y profundizando no sólo en las reflexiones acerca de los proyectos educativos, sino también en la necesidad imperiosa de construir y fomentar espacios de diálogo entre quienes formamos parte del sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades, propiciando que las palabras circulen y que múltiples voces se hagan escuchar.

Lo anterior interpela sin dudas la dimensión de la construcción de conocimiento científico y nos hace preguntarnos, entre otras cosas: ¿para qué investigamos?, ¿para quiénes?, ¿con quiénes? Pudimos identificar las potencialidades y los logros de las investigaciones que se posicionan desde un lugar de encuentro, de paridad con los sujetos con quienes investigamos, lo cual se potencia cuando se construyen diálogos críticos entre saberes.

En relación con la construcción de paz, hallamos una gran vertiente en la que los estudios encaminaban su foco hacia la producción de conocimiento. La cultura de paz se logró visibilizar en este conglomerado de hallazgos como un interés grande en el que los contextos y sujetos de enunciación aunaron esfuerzos para instaurarla como parte de las políticas escolares para la construcción de paz, y para la formulación de estrategias de convivencia pacífica y formación para la ciudadanía. Se hizo notar en este tema la participación tanto de docentes y estudiantes en los diversos estudios que desde sus voces pudieron poner en los hilos problemáticos una realidad social que se reproduce pero también se cuestiona en la escuela. Por otro lado, es necesario destacar la producción de trabajos alrededor de la construcción de paz de Colombia, en la que eventos como el conflicto armado y el posconflicto se reflejan en los entornos escolares, vinculando las políticas estatales para la paz. Esto se analiza a la luz de la Cátedra para la Paz, objeto constante de estudio desde puntos de vista curriculares y didácticos, y se evidencia su insuficiencia en los aportes para la construcción de paz y la convivencia pacífica. La formación para la ciudadanía también es una categoría presente entre las investigaciones halladas, toda vez que, al hacer alusión a aquella, aparecía como central la cuestión de los contextos escolares. Las investigaciones pudieron dar cuenta de los esfuerzos institucionales para llevar a cabo estrategias en las aulas que propendieran a entender la configuración de la subjetividad política de los niños como punto de partida para que la formación de la

ciudadanía se pudiera construir, buscando una nueva ciudadanía que apueste a lo diverso y plural, y entendiendo que la escuela se encuentra atravesada por la realidad social. Fue común encontrar en estos estudios en torno de la ciudadanía la vinculación de dicha categoría con conceptos como *participación*, *democracia* y *subjetividad*, mediados por la escuela como ámbito para la formación política y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La convivencia escolar y la convivencia pacífica se han erigido como tendencia en este estado de la cuestión a partir de los referentes encontrados alrededor de las categorías de construcción de paz y ciudadanía. Este importante concepto emerge poniendo en evidencia la necesidad de estrategias para que la convivencia funcione para un verdadero ejercicio de la ciudadanía y como resultado de un ejercicio pleno de construcción de paz.

A esto sumamos la riqueza de estudios interrelacionados sobre ciudadanía y construcción de paz que se encuentran en el concepto de convivencia, sea como resultado de los procesos escolares de la una y de la otra o como un fin específico de aquellas.

En cuanto a las investigaciones que abordan los procesos de inclusión en las escuelas, encontramos algunos elementos que consideramos significativos para pensar en el devenir de la educación. Entre ellos aparecen las desigualdades sociales, las cuales aún están presentes en nuestra región e inciden en las posibilidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. En este sentido, todavía debemos pensar en la inclusión en relación con la exclusión, aunque ello no debe obturar el análisis ni impedir encontrar prácticas democratizadoras y transformadoras de estas realidades. Ello nos lleva a otro eje presente en muchas de las investigaciones al respecto, el cual tiene que ver con la concepción de la educación como derecho humano universal. Sin duda, esto impacta en la necesidad de pensar políticas públicas destinadas a incorporar a todos en la escuela, aunque ello —como señalan muchos de los autores recuperados— no debe suponer homoge-

neización, sino que deben operar procesos de participación y diálogo que permitan construir escenarios educativos accesibles, inclusivos, democráticos, diversos y comprometidos con la realidad social que nos atraviesa y con nuestro tiempo histórico.

Ahora bien, en relación con los objetivos trazados en la investigación que nos reúne y para la cual hemos construido este estado de la cuestión, encontramos una vacancia en el área de estudios que impliquen co-producción de conocimiento con actores del sistema educativo —y específicamente del nivel secundario— desde el trabajo con narrativas no solo de docentes sino también de estudiantes, que específicamente pongan en juego las experiencias, perspectivas y discusiones en torno a las categorías de inclusión, construcción de paz, convivencia democrática y ciudadanía. Lo anterior ubica a la investigación que estamos llevando adelante en un lugar de interés y originalidad que, a la vez, representa un desafío y una responsabilidad para el equipo que formamos, de cara a poder avanzar en un proceso de producción de conocimiento que adquiera sentido en relación con el presente y el futuro de la educación de nuestra región.

Referencias

- Acevedo Suárez, A. y Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 6-80.
- Achipiz Pachongo, N., Meneses, C. y Gómez Ruiz, E. (2017). *La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Manizales.
- Agudelo Alzate, J. J. y Carmona Arroyave, J. A. (2016). *Formación ciudadana: una nueva ciudadanía para la construcción de la convivencia escolar* [tesis de maestría inédita]. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Patiño, J. A., Quintero, M. y Ospina, M. C. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Arroyo Ortega, A. y Alvarado, S. V. (2016). Conocimiento en colaborar: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, 25, 121-148. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07>
- Alba-Tamayo, Y. C., Álvarez, A. L., Daza-Pacheco, A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Dinámica familiar y concepciones de paz y convivencia: influencia en los procesos relacionales en la escuela. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 56-79.
- Almendrales Gil, F. A. (2017). *Subjetividades políticas juveniles de paz a través del cuerpo: la experiencia del colectivo Sin Fronteras* [tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Batallán, G. (2011). Introducción. La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos, 15-24.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.
- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogré, P. (2011). ¿Por qué no están en la escuela?: Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 139-147.
- Biblioteca CF+S. (s.f.). *Proyecto Ciudadanía de Jóvenes (Argentina)*. <http://habitat.aq.upm.es/dubai/14/bp0040.html>

- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. <http://hdl.handle.net/10486/671304>
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), pp. 1191-1206.[DE90]
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción. Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado[DE91] . En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires* [tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf>
- Díaz Better, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*, 31, 27-42.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001), “En nombre de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”, en Larrosa, Jorge y Carlos Skliar [eds.] *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, España: Laertes.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122). <https://doi.org/10.1590/S0100-157420040002000003>
- Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, 17(17), 7-22.
- Echeita Sarrionandia, E. (2011). *Redes colaborativas para la inclusión educativa* [ponencia]. Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, Madrid, España.
- Echeita, G., Ainscow, M. y Alonso, P. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 50-53.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2016). Políticas educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. *Revista del IICE*, (39), 7-10. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3994>

- Freytes Frey, A. (2015). La incidencia de la participación en el “Programa Envión” en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Revista Cartografías del Sur*, (1), <https://doi.org/10.35428/cds.v0i1.10>
- Freytes Frey, A., Kupervaser, A. Ruiz, C. y Dorrego, G. (2013). Los desafíos en la construcción de políticas según el paradigma de protección de derechos de la infancia y la adolescencia: reflexiones a partir de un estudio de caso en Avellaneda, Argentina. *Revista Estudio*, 14. http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/0350_01.pdf
- García, G. y Romero, J. (2018). Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 289-310.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo siglo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-24.
- González González, R. A. (2017). *Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Antioquia.
- González Ramos, M. Z. (2015). *Sujeto, convivencia y ciudadanía en los centros de promoción de convivencia* [tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo Viernes, (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30), 57-69. [fecha de Consulta 28 de Agosto de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702006>

- Henaó Ramírez, R., López Peralta, D. y Mosquera Ortiz, E. (2014). *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Manizales/Cinde.
- Huertas Díaz, O. y Arboleda López, A. P. (2016). Educación ciudadana en el marco del pensamiento complejo. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 128-135. <https://dx.doi.org/10.22507/rli.v13n2a12>
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias". En Pérez, A. y Krichesky, M. (Comps.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*, (pp. 21-46). Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda.[DE94]
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela. En G. Misirlis (Comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Unsam Edita,127-137.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3), <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Krichesky, M. (2015). Inclusión y obligatoriedad. Tendencias y discursos de actores de la gestión educativa. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Universidad Nacional de Avellaneda, 21-46.
- Krichesky, M. y Borzese, M. C. (2015). Políticas socio-educativas: problemas, brechas y "buenas prácticas" para la promoción del derecho a la educación. En Pereyra, Ana (*et al*). *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Unipe: Editorial Universitaria,341-378.
- Ley 1732 del 2014 (1º de septiembre), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 49.261.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional.
- Lotero Echeverri, G. (2016). Formación de capacidades para fomentar el diálogo entre culturas, a través de las TIC en Medellín (Colombia). *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 116-125.

- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (23). Disponible en [https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814\[DE97\]](https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814[DE97])
- Martínez, E. (2018). Imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 9(2), 39-53.
- Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.
- Medrano Domínguez, R. M. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 297-308.
- Mejía Rodríguez, S. (2017). *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Antioquia.
- Mesa Arango, A., Romero Reyes, L. y Vásquez Sánchez, M. (2014). Modelos ejemplares y formación ciudadana. El caso de los estudiantes de la institución Educativa Antonio Roldán Betancur del municipio de Necoclí, Antioquia. *Unipluriversidad*, 15(1), 65-75.
- Monroy Bejarano, G. y Urrea Calderón, J. M. (2018). *Referentes curriculares para la educación en convivencia y paz, en la educación básica, en el marco del posconflicto* [tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Montes N. Y Ziegler S. (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, N° 47, octubre.
- Murillo Galvés, G. y Gutiérrez, G. (2018). *Factores potenciadores y a potenciar en los procesos de Inclusión educativa del programa ondas. Evaluación de impacto de la experiencia de la escuela normal superior de Riosucio Caldas. Estudio de caso* [tesis de maestría inédita]. Universidad de Manizales.

- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales*, 56(1), 155-177. <https://doi.org/10.14409/es.v56i1.7105>
- Palacios Mena, N. (2015). *Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Manizales/Cinde.
- Pérez, A. y Skliar, C. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Temas de Educación*, 19(2), 9-26.
- Pérez, A., Gaviglio, A., Camun, A. y Fernández, M. E. (2015). *Exclusión e inclusión en el sistema educativo: la discapacidad en contexto* [ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Poggi, M. (2014). Prólogo. En Feijóo, M. del C. y Poggi, M (coords.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. IPE/Unesco, 15-20.
- Ramírez Betancur, M., Galeano Betancur, C. y Osorio Arias, L. M. (2014). *Ciudadanía digital y cibercultura. Competencias ciudadanas en la interacción de jóvenes en las redes sociales: Facebook y Twitter. Caracterización en tres instituciones educativas oficiales de Envigado* [tesis de maestría inédita]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Cruzía, 19-32.
- Rojas Fabris, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Romero Contreras, M. (2016). Actitudes negativas docentes que impiden propiciar la paz en la escuela. *Ra Ximhai*, 12(3), 365-381.
- Rusler, V. (2018). La universidad como privilegio, gesta heroica y derecho. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. EFFyL, 165-176.

- Rusler, V., García, C., Heredia, C. y Reznik, L. (2015). La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 41-55.
- Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10(22), 34-40.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Fundación Santillana.
- Southwell, M. (Dir.) (2020). *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Unipe: Editorial Universitaria.
- Southwell, M., Fridman, D., Litichever, L., Núñez, P. y Piracón Fajardo, J. (2015). Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Unipe: Editorial Universitaria, 311-339.
- Steimberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-26.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas (págs. 71-87) . En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pe-

- reyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. EFFyL, 35-56
- Tiramonti, G (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramonti G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial- FLACSO.
- Trujillo Reyes, B. F. (2015). *Inclusión educativa. Balances y perspectivas*. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 47-63). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Veiga-Neto, A. (2001). *Incluir para excluir* . En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, 165-184.
- Velásquez Franco, S. y Rueda Restrepo, J. (2017). *Narrativas de violencias múltiples y formación ciudadana para la paz en la IE San Benito, Medellín* [tesis de pregrado inédita]. Universidad de Antioquia.
- Vera Angarita, Y. (2019). *Escuela rural y territorio: una construcción para la paz*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293-314.
- Vera Márquez, A. V., González Devalencia, M. I. y Duque Aristizábal, C. P. (2018). *Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social*. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(1), 174-193.

Hilvanando prácticas: experiencias pedagógicas de Argentina y Colombia en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz

Yolanda Pino Rúa, Andrea Pérez y Mario Fabrizzi

Primera aproximación

En el marco del proyecto que nos convoca, nos interesa, en este capítulo, presentar un “estado de la práctica”. Esto se refiere, entre otras cuestiones, a la identificación de experiencias pedagógicas atentas a los temas protagonistas de nuestro proyecto (inclusión, construcción de paz y ciudadanía). Se tienen en cuenta, como trama que sostiene a esta indagación, otros aspectos centrales de esa obra colectiva, como, en primer lugar, las experiencias pedagógicas que fuimos conociendo desde los inicios del proyecto gracias al acompañamiento de instituciones y actores con quienes compartimos reflexiones, espacios y momentos del cotidiano escolar; en segundo lugar, algunos desarrollos normativos y debates teóricos provenientes de distintos campos disciplinares que se vienen generando en los últimos años en los ámbitos académicos, ministeriales y escolares, unos de los cuales hemos abordado con cierto detalle en otros capítulos de este libro.

En todos los rincones de los países en que venimos desarrollando nuestras indagaciones y reflexiones existen docentes e instituciones educativas generando acciones transformadoras, que tienen

como centro el contexto y que, más allá de cumplir un mandato estatal, proponen tocar de diversas formas la vida de niñas, niños y jóvenes que pasan por sus espacios.

En el presente capítulo el foco estará puesto, entonces, en las prácticas identificadas. Por supuesto, no se trata de un relevamiento a gran escala ni de carácter exhaustivo: la propuesta refiere, más bien, a la identificación de aspectos experienciales que, a modo de disparador, propicien la reflexión en torno a los conceptos y las prácticas considerados clave para el proyecto general.

Se realizó un rastreo de experiencias educativas particularmente atentas al abordaje de proyectos de inclusión y construcción de paz o ciudadanía desarrolladas en las últimas dos décadas en Colombia y Argentina. En el caso de Colombia las experiencias identificadas se encuentran en distintos departamentos —a lo largo y ancho del país—, mientras que en el caso de Argentina la mayoría se encuentra ubicada en las jurisdicciones más densas y complejas en términos demográficos, socioculturales y económicos, es decir, la zona urbana conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (capital del país) y los alrededores. Cabe señalar que no ha sido fácil encontrar registros de experiencias, ya que si bien existen muchas de ellas, son pocas las que se encuentran documentadas.

Para la identificación de las experiencias consideramos prioritario el siguiente criterio central: debían ser experiencias significativas desde el punto de vista de su proyección o impacto en torno tanto a los conceptos centrales del proyecto general (inclusión, construcción de paz y ciudadanía) como a su génesis y propósitos. Fue central la consideración de la relevancia colectiva de las situaciones que dieron origen a las iniciativas, los sentidos compartidos, los actores y escenarios involucrados, etc., independientemente de dónde habían iniciado las experiencias, es decir, de si habían sido originadas por alguna instancia estatal (como política pública más o menos focalizada) para luego ser apropiadas, resignificadas

y puestas en marcha por instancias locales, o si, por el contrario, provenían de las mismas organizaciones barriales o instituciones educativas en donde se ponían en acción. Se parte de una concepción dinámica de los procesos sociales a partir de la consideración de que las transformaciones se van cristalizando de manera permanente en el “entre medio” que acontece a partir de las asimetrías y tensiones de la cotidianidad, los actores, los conflictos y las reivindicaciones locales, las normas que se van generando en las distintas instancias de manera “multidireccional”, y las decisiones políticas que se van asumiendo en las distintas escalas de la vida en sociedad (desde lo más “micro” a lo más “macro”).

En otro orden cabe señalar que, dada la riqueza que en ambos países podemos encontrar en relación con las propuestas, advertimos la necesidad de realizar un “recorte” orientado a que las experiencias fueran representativas de las tendencias que se venían generando en la última década en términos de política pública, debates académicos y temas protagonistas de la agenda de cada país.

Son muchas las inquietudes que surgen en torno a la experiencia educativa. En esta obra no es la idea brindar aseveraciones concluyentes ni generalizantes, sino, por el contrario, lo que nos motiva es precisamente la posibilidad de abrir nuevos interrogantes a partir de la singularidad de cada una de las experiencias que ha inspirado y orientado la realización de este trabajo. A partir de los registros encontrados en distintas publicaciones, nos interesa realizar una breve descripción y contextualización, identificar las potencialidades y los posibles obstáculos para su desarrollo, y poner en tensión las situaciones que de hecho forman parte de los conflictos cuando aparecen.

Partimos de reconocer que a la largo y ancho de Colombia y Argentina existen valiosas experiencias educativas que se convierten en prácticas emancipadoras y que no logramos reconocer en estas páginas porque no han sido visibilizadas lo suficiente y

porque el alcance de este trabajo es limitado. Aun así, queremos hacer un reconocimiento a las escuelas, los y las docentes y las comunidades educativas en general que día a día trabajan por la construcción de las paces, la inclusión y la ciudadanía en cada uno de estos contextos y que nos demuestran con su accionar que es posible desde la creatividad y la pasión transformar y transformarse en el encuentro educativo.

Prácticas, experiencias y sentidos

Hablar de prácticas implica reconocer los “haceres” y los saberes significativos que se han gestado en los escenarios educativos de un territorio concreto. En este caso nos interesa evidenciar las experiencias que han marcado pautas importantes en torno a los ejes centrales de esta investigación.

Colombia: memoria, experiencias y perspectivas en torno a la construcción de paz

En Colombia la escuela se ha convertido en el epicentro de todas las apuestas de transformación, la cual se estructura desde los vaivenes de la convulsionada realidad y convierte a las instituciones educativas —como escenarios— y a los estudiantes y docentes —como actores— en depositarios o generadores de contenidos, estrategias, acciones, movimientos e iniciativas para sortear los problemas de orden nacional.

Partiendo de esta premisa, decidimos ubicar las experiencias a partir de los dispositivos legales que se han generado en el país para motivar o presionar a las escuelas en la construcción de proyectos relacionados con la inclusión, la paz y la ciudadanía. En este orden de ideas se reconocen tres leyes fundamentales en el contexto colombiano:

La *Ley 1618 del 2013*, “por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”: esta ley tiene gran importancia en el contexto colombiano ya que a partir de ella se incluye a niñas y niños en situación de discapacidad en las escuelas tradicionales. A partir de su implementación las instituciones educativas tienen la obligación de

a) Identificar los niños, niñas y jóvenes de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación; b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales; [...] f) Implementar acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados; [...] h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente; i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad (Ley 1618 del 2013).

Todas estas disposiciones, pensadas para garantizar la inclusión educativa, le implican a las instituciones la generación de estrategias, la adecuación de espacios y la atención de nuevas demandas, situación altamente compleja y que en Colombia ha generado resistencias y conflictos de diversa naturaleza. No en todos los contextos se cuenta con los docentes idóneos a los que hace referencia el inciso h) de la norma citada, ni con la adaptación de los currículos que dispone el inciso i) de la misma ley.

Aun así, y teniendo presente que la ley en mención ha sido debatida de múltiples formas por las mismas instituciones y por los mismos docentes, se encuentran experiencias educativas valiosas en este sentido:

Experiencia “La danza para la convivencia sin indiferencia entre estudiantes sordos y oyentes”, una iniciativa liderada por la docente María Rengifo, profesora de danzas en la Institución Educativa San Francisco, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. En esta práctica educativa se logra vincular en un solo escenario pedagógico a estudiantes oyentes y sordos, como lo expresa la docente:

El proceso de convivencia sordo-oyente se fue dando paulatinamente con el correr de las clases, en la medida en que se buscaban estrategias para propiciar un acercamiento entre las partes. En principio, el proceso de sensibilización para la aceptación de los estudiantes sordos consistió en que se mostraban ilustraciones indicando los diferentes pasos, giros y movimientos. Poco a poco, los estudiantes oyentes comprendieron que no se trataba de personas con retraso mental sino con problemas de comunicación (Premio Compartir, 2019, párr. 7-8).

Esta experiencia fue galardonada con el Premio Compartir al Maestro 2019.

Proyecto “Fortaleciendo mi autoestima” de la Institución Educativa Gabriela Mistral del municipio de Copacabana, referenciado por Puerta et ál. (2015) como apuesta de inclusión y convivencia, dirigido a niños y jóvenes en extraedad que hacen parte del programa de aceleración escolar. En esta experiencia se utilizan la lúdica y el arte como estrategias pedagógicas para fortalecer las expectativas de vida de niñas y niños más allá de sus limitaciones.

Proyecto “Lanceros de la inclusión” del Instituto Técnico Guaymaral, Cúcuta, Norte de Santander: es una experiencia con la que se pretende generar pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes en situación de discapacidad a través de las siguientes estrategias:

Transformamos el aula de clase y hacemos de la práctica pedagógica toda una innovación. Desarrollamos diversas estrategias didácticas que favorecen la participación de todos los estudiantes, algunas fundamentadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y otras en recursos didácticos manipulables, con características llamativas para poder abordar los diferentes estilos de aprendizaje. Dentro de los recursos didácticos utilizados están: gafas de realidad virtual, mural, maquetas, *paper toy*, afiches, aplicación para *Smartphone*, animación 2D, álbum, cartilla en braille, juegos de mesa, software y página web (Yáñez, 2019, párr. 3[DE106]).

Cantantes de manos aladas: una potente experiencia en la que la docente asume el reto de crear un coro con niñas y niños sordos de la comuna nororiental de Medellín en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. La docente Eliana Zuluaga presenta su propuesta de la siguiente forma:

Esta experiencia demostró que la inclusión es posible si se respetan las particularidades. Posibilitó, además, dar a conocer la Institución Educativa, difundir la lengua de señas. Y, también, modificar representaciones sociales o imaginarios frente a la población sorda, tales como: “Los sordos son mudos, no entienden, tienen retardo mental, no se pueden comunicar”, “Los sordos son malgeniados, agresivos, violentos...”. Fue la oportunidad para resaltar la dignidad del sordo como persona (Proantioquia, 2014: 104).

Asimismo, es importante reconocer que las experiencias de inclusión van más allá de la ley en mención y que también se centran en los esfuerzos que han hecho las instituciones educativas por integrar en un solo espacio la gran diversidad cultural y étnica del país, así:

Son Afro “El abuelo está vivo y vivifica nuestra cultura”: experiencia de la Institución Educativa Algodonal de Santa Lucía, Atlántico, en la que se integran los saberes ancestrales para fortalecer la identidad étnica de los estudiantes. Este proyecto parte de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y ha sido reconocido en “Foro Educativo Nacional 2019; convocatoria Estímulos del Carnaval, Gobernación del Atlántico, 2019; convocatoria Concertación Nacional, Ministerio de Cultura, 2019; Ganadores 1er Festival Estudiantil de Son de Negro, IE Santa Lucía, 2019” (Contacto Maestro, 2019, párr. 1).

Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios: una propuesta organizativa de las comunidades indígenas asentadas en la ciudad de Cali, con la que se pretende generar acciones de educación intercultural con estudiantes de los seis cabildos indígenas urbanos: kiwchua, nasa, yanacona, inga, kofán, misak. Esta es una potente iniciativa, como se evidencia a continuación:

Uno de los logros más importantes de los cabildos indígenas en la ciudad de Cali ha sido el ingreso de sus niños y niñas a escuelas que se han ido transformando paulatinamente en interculturales. Este ha sido sin duda un trabajo arduo, con gran claridad en el propósito de parte de las comunidades asentadas en la ciudad (Londoño et ál., 2019: 109).

Ley 1620 del 2013, por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos

Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Esta ley es el fruto de múltiples discusiones en el contexto nacional sobre el *bullying* como una realidad patente en las instituciones educativas y altamente peligrosa. Antes de su aprobación las noticias se inundaron de casos en los que niñas y niños evidenciaban sus padecimientos en la escuela, algunos de ellos tan graves que desencadenaron intentos de suicidio. Así lo expresan Puerta et ál. (2015: 13):

La alarma social provocada por el aumento de la conflictividad escolar, exacerbada hasta la violencia —o tal vez su visibilización— ha generado una reacción previsible en un país como Colombia donde se piensa que la expedición de normas jurídicas resolverá, como por arte de magia, las problemáticas que se intentan contrarrestar: la ley 1620 evidencia lo anotado en tanto se dirige, fundamentalmente, a crear nuevas posibilidades de menguar algunas violencias que se presentan, tiempo ha, en las instituciones educativas. Adicionalmente, incluye otros asuntos que han sido materia de debate y acerca de los cuales el sistema educativo no ha encontrado, tampoco, salidas plausibles: la precocidad del embarazo adolescente y el ejercicio poco responsable de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Como se evidencia en su denominación y como se retoma en la cita anterior, esta ley pretende abarcar cuatro de las grandes preocupaciones de la escuela: la convivencia escolar —a través de un sistema nacional—, la formación en derechos humanos, la educación sexual, y la prevención y mitigación de la violencia. Al igual que con la ley citada, la adopción de este mandato le exige a la escuela importantes movimientos, entre ellos:

Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar —SNCE— que debe garantizar la promoción, orientación y coordinación de

estrategias, programas y actividades dirigidas al cumplimiento de la ley 1620. Obliga a incorporar sus contenidos a la planeación general de la escuela mediante modificaciones al Proyecto Educativo Institucional —PEI—. Posibilita identificar e incluir, en los manuales de convivencia, nuevas formas y alternativas para incentivar la convivencia pacífica en la escuela. Crea, como herramientas del SNCE, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar —SIUCE— y la Ruta de Atención Integral —RAI— con objeto de facilitar su aplicación (Puerta et ál., 2015: 20).

Todo esto evidentemente le exige nuevas acciones a la escuela y a sus actores, lo que también ha generado diversas controversias, especialmente por la cantidad de temas que se incluyen en un solo mandato, pero también se ha convertido en una importante oportunidad para la generación de alternativas innovadoras como las que se presentan en los siguientes apartados:

Propuesta “Sintonizandonos con la democracia, los derechos humanos y la paz” del colegio rural Pasquilla, de la localidad de ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá: una apuesta que ganó el Premio Santillana de Experiencias Educativas en el 2017 y que, según sus proponentes, se centra en

La institucionalización del “Sendero pedagógico para el buen vivir”, el “Festival del buen vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”, el “Equipo de Mediación para la Convivencia Pacífica” y la Maloka, como espacios fundamentales en la apropiación, reconocimiento y respeto, del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas. Con esto, buscamos la convergencia de prácticas e imaginarios de enseñanza-aprendizaje para el cuidado de la vida, el cuerpo y la naturaleza, dentro y fuera de las aulas de clase, potenciando alimentación sana, alegría, alteridad, creatividad, equidad de género, empatía, responsabilidad, solidaridad y

participación democrática, como apuestas en la construcción de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias (Cerpa et ál., 2017: 2).

Propuesta “Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías” de la red creada por las instituciones educativas Los Pinos, José Acevedo y Gómez y Gonzalo Arango de Bogotá. Es una iniciativa que le apuesta a la

[...] concreción de procesos de reflexión pedagógica alrededor de la formación ciudadana, que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y organizativas, que a su vez posibiliten trazar estrategias subjetivas y colectivas para la vivencia plena de los derechos del ciudadano en formación en el contexto escolar (Estraga, 2017: 13).

Uno de los elementos más significativos de esta propuesta es que es un proceso en constante construcción, que lee el contexto y utiliza, como en muchas otras propuestas, el arte y sus múltiples manifestaciones para lograr los objetivos propuestos e impactar a la comunidad educativa.

Experiencia de formación ciudadana para la paz: liderada por docentes de la Institución Educativa Ciudadela Comfenalco de Cartagena:

La experiencia se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas para la sana convivencia como una estrategia para la construcción de paz desde tres escenarios: la escuela, la familia y la ciudad. A partir de un proceso investigativo, reflexivo y experiencial, el profesor invita a los estudiantes a desarrollar una serie de actividades que permiten trabajar en la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos, y reflexionar sobre la cul-

tura ciudadana y el papel de Cartagena como ciudad educadora (Premio Compartir, 2019).

La experiencia recibió el Premio Compartir al Maestro 2019 en la modalidad de educación para la paz.

Proyecto “El Cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática”: desarrollado en otro rincón del país, en el departamento de Nariño, al sur de Colombia, en el municipio de Cumbal, en la Institución Educativa Los Andes. Es una experiencia que retoma prácticas ancestrales de las comunidades indígenas de la zona y que, según su gestor el profesor Francisco Erazo Benavides (2017: 1),

Se basa en el Prender (apertura del saber), Aprender (conocimiento) y Reprender (aconsejar o corregir), lo cual guía y reviste el trabajo del Cabildo Estudiantil para promover la democracia participativa y la convivencia pacífica de una manera diferente, pertinente y con imaginación, donde se evidencian procesos de formación para la ciudadanía con enfoque de inclusión, participación y diversidad a través de ocho (8) acciones generales para vivir en democracia. (Revalorando y fortaleciendo la identidad cultural, propiciando la investigación, ofreciendo retribuciones a la Madre Tierra, participando en la gestión escolar del riesgo volcánico, practicando el deporte y los juegos tradicionales, activando la espiritualidad, proyectando la comunidad, e impulsando la convivencia y la justicia institucional y territorial).

Esta experiencia fue ganadora del Premio Santillana de Experiencias Educativas en el 2017.

Proyecto “El cuerpo una ruta integradora para potenciar competencias del ser”: iniciativa de la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño de Medellín, una experiencia sensible en la que

desde la clase de ética se trabaja el autocuidado y la generación de competencias ciudadanas a partir de

[...] prácticas estéticas, artísticas, experienciales, corporales y emocionales integradas a las mallas curriculares, dando como resultado el liderazgo afectivo de los estudiantes. El propósito es acompañar la formación de los adolescentes y de su grupo familiar haciendo énfasis en la práctica de las competencias emocionales y ciudadanas (“Finalistas del Premio Compartir 2014”, 2014).

Esta experiencia fue finalista en el Premio Compartir al Maestro 2014.

En la *Ley 1732 del 2014* se establece la “Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”. Al igual que en los procesos legislativos mencionados, la Cátedra de Paz responde al momento histórico por el que atraviesa el país. El proceso de negociación en La Habana, en el que se perfila la firma de un acuerdo de paz del Gobierno de Colombia con las Farc, la guerrilla más antigua del continente, hace que todos los estamentos del orden nacional, incluyendo la escuela, deban prepararse para el posacuerdo. Muchas cosas han pasado desde el año en el que esta ley se promulgó, el acuerdo es una realidad y el Gobierno que lo defendió ya no está en el poder. La ley sigue vigente pero la paz ha dejado de ser el tema central de la agenda pública; aún así, se reconocen valiosas experiencias en este sentido:

Proyecto “Memoria histórica pensar para transformar” de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero de la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Una apuesta potente que recoge los elementos centrales de la Cátedra de Paz, en la que la comprensión de la realidad es fundamental para la generación de los procesos de

transformación. Así lo describe la docente Paola Gómez (citada en Contacto Maestro, 2020, párr. 2), su gestora:

Esta experiencia se fundamenta en la relación interdisciplinar (Literatura, Ciencias Sociales, Arte, Informática, Ética, Cátedra de la Paz) como eje central, para fortalecer la capacidad comprensiva y reflexiva de los estudiantes frente a los fenómenos, hechos y problemáticas sociales. La propuesta busca desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer competencias ciudadanas, a través del trabajo colaborativo entre asignaturas, para una mejor comprensión del contexto sociohistórico.

La propuesta se ejecuta a través de la investigación, la comprensión y la expresión desde diversos lenguajes. Esta experiencia recibió un reconocimiento especial en el Foro Educativo Nacional 2019 “Bicentenario: Historia, ética y ciudadanía en Colombia. La historia de nuestra diversidad”.

La Divina Candelaria: Arte para la construcción de paz del Colegio La Candelaria de Bogotá, una iniciativa en la que las cátedras de Historia y de Lengua se unen para construir un escenario fantástico inspirado en la obra *La Divina comedia*. A partir de las preguntas por el cielo, el infierno y el purgatorio de los contextos cercanos a los estudiantes, se genera un trabajo de lectura crítica de la realidad que se convierte en escenarios o instalaciones. Aquí la apuesta de construcción de paz está acompañada por la pregunta por la transformación:

Luego, cuando reflexionamos con los estudiantes, pudimos concluir que muchas veces el problema no somos nosotros, sino nuestras actitudes. Entonces salió el siguiente interrogante: ¿a qué nos comprometemos con nuestra localidad, nuestro espacio, nuestra escuela, para hacer de estos sitios el lugar donde queremos estar? (Vargas y Prada, 2017: 3).

Aprendiendo significativamente el sentido de la paz y la convivencia del Colegio Rodrigo Arena Betancur de Bogotá: una experiencia que asume la necesidad de transformar el PEI para generar acciones contundentes en relación con la paz.

Para finalizar este apartado, es importante resaltar el trabajo de organizaciones, redes y estructuras macro que, sin ser estrictamente “escuela”, han contribuido con su conocimiento y trabajo a la generación de estrategias potentes en los escenarios educativos, como el caso de:

El programa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, una propuesta liderada, construida y pensada desde el Cinde, que apunta a fortalecer las subjetividades políticas y a generar procesos de construcción de paz. Se ha desarrollado desde hace veinte años con estudiantes líderes, docentes y agentes comunitarios

Red PaPaz: conformada en el 2003 por diversas asociaciones de padres de familia del país, hoy tiene proyectos en 22 departamentos y aporta significativamente al trabajo de 544 instituciones educativas o asociaciones:

Red PaPaz busca promover habilidades de los padres, madres y cuidadores para que puedan proteger a niños, niñas y adolescentes del impacto nocivo que tengan situaciones relacionadas con: los medios de comunicación, el uso inadecuado de las tecnologías de la información, la venta y consumo de alcohol por menores de 18 años, la explotación sexual comercial en menores de edad, la intimidación escolar, la exclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, entre otros. Además de proteger, Red PaPaz busca formar a los padres, madres y cuidadores en involucramiento y habilidades parentales Cuenta con www.teprotejo.org, la primera línea virtual de denuncia en Latinoamérica

miembro de International Association of Internet Hotlines INHO-PE, con las Ferias Escudos del Alma con eventos académicos y de divulgación de iniciativas en las principales ciudades” (PaPaz, 2020).

Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos: encuentro de organizaciones, saberes y personas para apoyar y visibilizar las acciones territoriales alrededor de la paz:

Desde 2014, distintos actores de la cooperación internacional y de organismos multilaterales, del Gobierno nacional y distrital, de los movimientos sociales, del sector privado y de colectivos de docentes y estudiantes vienen desarrollando esfuerzos para articular y poner en diálogo su experiencia, su saber y sus recursos. Con esto se busca crear y consolidar la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos como un espacio que permita aunar esfuerzos e incidir en una política pública de educación para la paz y los derechos humanos pertinente y de calidad, que responda a los retos que supone la construcción y sostenibilidad de la paz territorial en el país, tanto del orden regional como nacional (Red de Educación para la Paz, 2015: 9).

Hasta aquí hemos presentado un breve recorrido por experiencias en distintos ámbitos educativos de Colombia. En el próximo apartado realizaremos un paneo similar en lo que respecta a Argentina.

Argentina: historias excluyentes, políticas de inclusión y ejercicio de la ciudadanía

En el caso de Argentina, la tradición normalista ha marcado decisivamente una serie de políticas fuertemente destinadas a la educación primaria pública, gratuita y obligatoria desde el momento

de consolidación del Estado nacional a finales del siglo XIX. En esa época se conformó un sistema en el que el nivel secundario se instalaba como instancia propedéutica para el desarrollo de los estudios universitarios, aunque en ambos casos estos niveles educativos quedaban circunscriptos a los sectores más favorecidos socioeconómicamente, mientras que en los más afectados negativamente por las fuertes desigualdades solo accedían a estudios superiores quienes lograban demostrar ciertas “habilidades/capacidades” para la obtención de becas:

En la etapa fundacional de la enseñanza media todo su funcionamiento era claramente selectivo. Lo era el ingreso, los dispositivos pedagógicos (la evaluación y sus exámenes, los mecanismos disciplinarios, etc.), esto es, su función social general, es decir, seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad. Los otros pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas. En otras palabras, el esquema resultaba claro y cumplía con las expectativas de la sociedad: para los exitosos y privilegiados los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad, para los otros facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas (estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración, etc.) (Tenti, 2003: 16).

Esta breve contextualización histórica pretende mostrar una de las razones principales por las cuales, en el presente trabajo, ha sobresalido claramente tanto la identificación de experiencias orientadas a “la terminalidad” y “el reingreso”, como las propuestas curriculares con temas transversales y establecidos por ley a fin de garantizar ciertos derechos ciudadanos de los y las estudiantes. Se trata tanto de una orientación al derecho a la educación secundaria en su totalidad, como de la necesidad de pro-

mover, de manera simultánea, el ejercicio pleno de otros tantos derechos vinculados a la educación, como los que refieren a nuestros conceptos clave: inclusión, construcción de paz y ciudadanía. En tal sentido, y antes de realizar un abordaje de las experiencias identificadas, cabe hacer una breve mención a la situación argentina en términos normativos, situación que expresa la relevancia de las experiencias y de los aspectos sobre los que focalizan sus objetivos y estrategias.

Tras casi un siglo de sancionada la Ley 1420 (en 1884), que marcó de manera decisiva la masificación de la educación primaria a lo largo del país, en Argentina se sancionó la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993, que estuvo en curso hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el 2006, actualmente vigente. Es claro que en los años noventa hubo un giro normativo tendiente a la promoción de conceptos como el de “diversidad” para propiciar una enunciación disruptiva respecto a la tradición homogeneizante. No obstante, ese marco normativo que parecía brindar prioridad a la “diversidad” lo hacía de un modo orientado a la neutralidad de las decisiones políticas en línea con un paradigma de corte neoliberal y, por tanto, sin una red contundente de decisiones que trascendieran las pretensiones de esa diversidad (Skliar, 2008; Skliar y Pérez, 2014). En palabras de Sinisi (1999), se perpetuaba un “hacer de cuenta” que los problemas existían pero afuera de la escuela. Las palabras de Díaz y Alonso contribuyen a comprender estas tensiones: “[...] se trata que los sujetos sociales/culturales dejen en la puerta su ropa, obviamente por su bien, para ponerse otra que les promete un futuro mejor. El sujeto pedagógico predomina sobre el sujeto social/cultural, y lo suprime, lucha contra él” (Díaz y Alonso, 2004: 27).

Al respecto, las propuestas que acompañaron las políticas de inclusión educativa tras la sanción de la Ley 26.206 del 2006 hicieron mucho hincapié en aquellos sectores que habían sido históricamente marginados por la tradición homogeneizadora, entre

ellos, las comunidades indígenas, las personas en situación de encierro, de discapacidad o de enfermedad, etc. Para eso, se construyó una estructura normativa basada en niveles y modalidades que en todos los casos se establecieron para garantizar la educación común.

Según el artículo 17 de la Ley 26.206, la estructura del Sistema Educativo Nacional está conformada por cuatro niveles (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho modalidades. Al hablar de estas últimas, la ley se refiere a

[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Según lo expresado en los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, documento elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el 2007 (apartado 10), estas modalidades pueden ser distinguidas en cuatro categorías: por un lado, se encuentran las que se definen, principalmente, por el tipo de conocimiento que transmiten, como en el caso de la educación técnico profesional y la educación artística; en segundo lugar, se encuentran las que enmarcan la educación según el contexto sociocultural: educación rural, educación en contextos

de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria; en otro orden se encuentran las definidas por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos, relacionados con la educación especial y educación permanente de jóvenes y adultos; así como se hace referencia a las definidas a partir del tipo de conocimiento que transmiten, teniendo presente los contextos socioculturales específicos y/o características de un grupo o conjunto de grupos específicos de sujetos: educación intercultural, educación intercultural bilingüe, básicamente. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007).

Todas las categorías clave que sostienen nuestro proyecto requieren de una constante revisión, reflexión, actualización y, por sobre todo, de un aparato que las articule y las mantenga en constante construcción. Pensar la inclusión sin una ley que ponga como garante al Estado, sin un modelo económico inclusivo y sin políticas públicas que la acompañen convierte a la inclusión en un discurso que no trasciende lo políticamente correcto. La Ley de Educación Nacional en su artículo 2º expresa: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Además, se contempla la creación de un conjunto de políticas que serán las herramientas del Estado para cumplir con lo legislado. Así, en el artículo 11, en el que se definen los fines y objetivos de la política educativa nacional, se dispone, en el inciso e), que uno de ellos es “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Un ejemplo de lo anterior es la asignación universal por hijo (AUH) como política que garantiza la inclusión educativa y controla la mortalidad infantil.

Por otro lado, pensar la paz y la ciudadanía también requiere de un marco legal, de políticas públicas con una clara presencia del Estado, de una coyuntura política que permita su promoción y

ejercicio concreto, y de políticas que las construyan, medidas de impacto local como los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) y la incorporación de las materias Construcción Ciudadana y Política y Ciudadanía a todas las orientaciones. Citamos a continuación lo que dice la Ley de Educación Nacional con respecto a estas categorías en su artículo 11 sobre fines y objetivos: “c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”.

Con esto queremos mostrar la existencia de un marco legal que reconoce la educación como un derecho social y permite encontrar, de esta manera, experiencias educativas en las que se ponen de relieve las tres categorías que interesan a la presente investigación, siendo central la inclusión.

A continuación, comentaremos algunas de las múltiples experiencias que, con distintos niveles de apoyo por parte del Estado, fueron surgiendo en los últimos años con el fin de contribuir al abordaje de algunas de las mencionadas tensiones.

Proyecto “La Cantábrica” (Misirlis, 2009): definido como un dispositivo pedagógico para la terminalidad de la educación secundaria. Tuvo lugar en la localidad de Haedo, Gran Buenos Aires. La Cantábrica surgió a partir de la propuesta de dos entidades: la Fundación Sustentabilidad Educación Solidaridad (SES) y la Fundación Unión Obreros de la Construcción de la República Argentina (UOCRA). Dirigido a jóvenes mayores de 18 años y adultos que no habían concluido sus estudios formales de nivel secundario, el proyecto surgió en relación con dos aspectos: por un lado, a la terminalidad de la escuela secundaria y, por otro, a la ampliación de las posibilidades de inserción en el mercado laboral: la inclusión educativa, luego la inclusión laboral y así la inclusión social. Las

dos entidades analizaron los diseños curriculares y buscaron puntos en común para relacionar contenidos teóricos propios de cada área (de la educación formal y la formación profesional) y brindar luego una educación sustentada en el trabajo por proyectos. Esta experiencia despertó el interés de un sector amplio de jóvenes que se ven en la necesidad de trabajar y completar sus estudios secundarios. La inclusión se desarrolla en el intento de poner en práctica nuevos formatos educativos que permitan la terminalidad de los estudios y la inserción en el mundo del trabajo.

Los CESAJ y las EdR (Briscioli y Toscano, 2012): también en el marco de las propuestas de “inclusión” surgieron experiencias como las de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)—en el Gran Buenos Aires— y las Escuelas de Reingreso (EdR)—en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires—. Los CESAJ constituyen un programa de reinserción educativa destinado a jóvenes y adolescentes entre los 15 y los 18 años; proponen, básicamente, una flexibilización del formato tradicional que permite en dos años el pasaje del ciclo básico al del ciclo superior. Los contenidos se toman de los tres años de ciclo básico oficial y se organizan en propuestas cuatrimestrales planteadas como secuencias didácticas, sumando la creación de tutores que acompañan las trayectorias de los estudiantes.

Por su lado, las EdR fueron creadas en el marco del Programa Deserción Cero del gobierno de la ciudad de Buenos Aires con el objetivo de alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por una ley sancionada en dicha ciudad en el 2002 (Ley 898). Este programa se orienta a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes entre los 16 y los 20 años que habían tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistían a la escuela desde hacía por lo menos dos años. La propuesta es innovadora en el sentido de organizar las trayectorias de los estudiantes en función de los ritmos de aprendizaje

y la acreditación de saberes. La promoción por materia permite a las y los estudiantes un trayecto flexible a sus posibilidades, permitiéndoles la organización del tiempo de estudio, lo cual resulta clave para aquellos sectores que se ven obligados a ingresar al mundo del trabajo. Las asignaturas son de cursado regular y, al igual que el régimen de asistencia, se contabiliza por unidades curriculares. Al igual que los CESAJ, las EdR incluyen tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar estudiantes, sumando además el cargo de asesor pedagógico, cuya función en el programa consiste en orientar y acompañar las trayectorias de manera personalizada.

Aunque, al igual que La Cantábrica, aquí se propone la ruptura de los formatos tradicionales, esta experiencia no se ve acompañada de cambios en los modelos pedagógicos predominantes, dada que la distinción entre modelo institucional y pedagógico resulta relevante a la hora de atender el alcance y la profundidad de las modificaciones planteadas en este tipo de iniciativas, (Misirlis, 2009). Por supuesto, la experiencia toma valor como proceso de construcción de un modelo educativo inclusivo y sus resultados permiten repensar esa construcción desde elementos que antes no eran considerados por el nivel de naturalización de ciertos procesos excluyentes del sistema educativo tradicional.

La Orquesta Puerto Musical (Vázquez, 2017): el Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario comenzó en el 2008 como una de las principales líneas de acción de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Las orquestas escuela produjeron una suerte de “revolución” en distintos sectores sociales, muy particularmente en los más desfavorecidos en términos socioeconómicos, produciendo una “desestigmatización” de relevancia en la relación entre esos sectores y dichas prácticas artísticas, por un lado, y un corrimiento de la imagen elitista que tiene, por lo ge-

neral, este tipo de producción cultural, por el otro. Este programa tuvo su origen en la localidad de Chascomús, lugar de referencia que impulsó su expansión por toda la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa provincial proponía en uno de sus objetivos

Convocar a niños y adolescentes [...], en particular a aquellos que se encuentran en riesgo social, para ofrecerles el acceso al conocimiento y la producción musical a través de una propuesta metodológica innovadora basada en la práctica orquestal (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

La Orquesta Puerto Musical comenzó en el 2012 en la escuela primaria n.º 14 de gestión estatal, único establecimiento educativo que se encuentra dentro del barrio La Quema en el Gran Buenos Aires. La convocatoria está orientada principalmente a la población de jóvenes en edad de cursar la escuela secundaria; no es condición necesaria que estudien en la escuela donde funciona la orquesta, como tampoco lo es que estén escolarizados. También participan estudiantes de nivel primario, niñas y niños del barrio o de las localidades cercanas a la escuela/sede donde se realizan las actividades. Este programa de enseñanza musical surge como una herramienta que ofrece la posibilidad de vincular con la escuela a jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo:

Garantizar a los niños y adolescentes que se incorporen al Programa la contención socio-comunitaria cubriendo sus necesidades básicas a partir de la articulación con los diferentes organismos del Estado y promover la continuidad de sus estudios formales y no formales, única vía para el logro de la sustentabilidad de la propuesta (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

Proyecto “Ciudadanía de Jóvenes”: este proyecto se lleva a la práctica por jóvenes entre los 19 y los 25 años, quienes, de manera voluntaria, son responsables de la ejecución del proyecto y de las actividades de capacitación a participantes que se realizan en los colegios y las organizaciones sociales. El proyecto se fundamenta en que el contexto institucional de Argentina presenta, desde hace años, un panorama contradictorio: por un lado, los mecanismos formales de la democracia parecen estar consolidados, pero, por otro lado, gran parte de la ciudadanía expresa una profunda apatía que se manifiesta en desinterés por los asuntos públicos, desinterés a participar y ausencia de compromiso político. En general, las y los jóvenes cuentan con un desconocimiento de sus derechos, falta de motivación para participar e involucrarse en los asuntos que las y los afectan y ausencia de espacios de expresión. El proyecto “Ciudadanía de Jóvenes” es una iniciativa de la Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas (OAJNU) en conjunto con colegios, organismos públicos, y organizaciones internacionales y de la sociedad civil. Sus actividades se articulan en cinco etapas. La primera consiste en la formación de facilitadores y el desarrollo de una guía de trabajo. La segunda se desarrolla en aulas taller, las cuales suponen el primer contacto directo con los destinatarios, trabajando temáticas como derechos humanos, medio ambiente, participación activa y elaboración de proyectos socio comunitarios. La tercera y la cuarta fase corresponden a la elaboración y ejecución de proyectos; los participantes planifican y ejecutan un proyecto de impacto en el entorno social y ambiental que los rodea (Biblioteca BF+S, s.f.; <https://oajnu.org/>).

Buenas prácticas de educación inclusiva (Cobeñas, 2016): el informe coordinado por Cobeñas (2016) aborda distintas experiencias de “buenas prácticas” en instituciones de educación común con estudiantes con discapacidades en el Gran Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esto es parte de la política

de inclusión social impulsada desde el Estado argentino y tiene su sostén legal, ya que el país ha adherido a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (sancionada por Naciones Unidas en el 2006), a través de la Ley 26.378 del 2008. En el 2014 se le otorgó jerarquía constitucional a la Convención mediante la Ley 27.044. Por ser Estado firmante de la Convención y su protocolo facultativo, Argentina se encuentra comprometida a modificar su sistema educativo en pos de una educación inclusiva (artículo 24).

El informe analiza tanto los procesos de organización y gestión escolar, como la producción de apoyos en dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires y dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se autodefinen como inclusivas y en las que estuvieran transitando su escolaridad estudiantes con discapacidad al momento de hacer la investigación. El análisis de estas experiencias permitió encontrar, en primer lugar, que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y, lo que es más, difieren entre el mismo personal de cada una. Los directivos entienden que la evaluación y la acreditación funcionan como barreras a la inclusión y al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Además, demostraron su disconformidad con respecto a los recursos materiales que son provistos a las escuelas de educación especial y no a las escuelas comunes. El informe permitió visibilizar que lo que hace posible la inclusión es la perspectiva que sostenga el personal de la escuela sobre la discapacidad y el derecho del estudiante con discapacidad a aprender en una escuela común a través de un trabajo colectivo y colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, citamos un fragmento de una entrevista realizada a docentes:

[Lo que se valora de la escuela implica] hacerme parte de un proyecto escolar, a mí, y darme herramientas. A ver, a qué me refiero con darme herramientas, tal vez contarme cuál era la proble-

mática de estos chicos en particular, ponerme en contacto con sus familias, ponerme en contacto con la psicóloga de la escuela para que profundice un poco más, y ya después con el correr del tiempo el trabajo con las maestras integradoras, no? La directora como mediadora, pero también como una especie de instructora y esto, y de querer que yo forme parte de un proyecto institucional (Cobeñas, 2016: 13).

Proyecto “Convivencia Escolar” (Beech, 2006): la experiencia se llevó a cabo a través de un cuestionario que fue respondido por 5110 estudiantes entre los 13 y los 18 años en la Ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en las ciudades de Tandil (Provincia de Buenos Aires) y Rafaela (Provincia de Santa Fe). A través del cuestionario se buscaba evaluar la calidad de la convivencia en la escuela, comprendiéndola como un factor de importancia para la construcción de la ciudadanía y la paz, en tanto la escuela puede considerarse un microcosmos del sistema social. Sus objetivos referían a pensar y definir la acción escolar en el ámbito de la convivencia democrática, entendida como una oportunidad para promover formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad.

Los conceptos de ciudadanía y paz se presentan en constante relación, por ejemplo, con respecto a las y los estudiantes como actores activos y participantes en la construcción de las normas de la escuela y en la búsqueda de resolución y prevención de conflictos para construir la paz institucional. Los resultados de esta experiencia muestran que la gran mayoría de las y los estudiantes no recurre a los docentes ante problemas de convivencia. Así mismo, resulta clara la necesidad de avanzar hacia modelos en los cuales las y los docentes tengan la posibilidad de desempeñarse en una sola institución y tengan tiempos institucionales para poder trabajar aspectos que van más allá de la enseñanza de las disciplinas académicas. En cuanto a las situaciones problemáticas que sur-

gen en el vínculo entre las familias y las escuelas, se trata de un asunto histórico que nació junto con la escolaridad obligatoria. Los resultados de esta experiencia muestran que el apoyo familiar es un factor de suma relevancia respecto a cómo viven las y los estudiantes la escuela y la convivencia con sus pares y referentes institucionales. La experiencia también dejó en evidencia que sería interesante pensar en una escuela que esté abierta a trabajar de manera integrada con otros servicios públicos, especialmente ante casos especiales que requerirían resoluciones entre distintas organizaciones. Varias respuestas de los alumnos a la encuesta dieron indicios de que, al menos en el universo de las escuelas que participaron, coexisten sistemas disciplinarios en los que se propone la resolución de conflictos a través de la participación, el diálogo y la negociación, con sistemas basados en cierto orden disciplinario tradicional.

En ese sentido, no se debe pensar solo en formar ciudadanos que entiendan que deben acatar las regulaciones, sino que también deberían aprender a participar en la elaboración de las normas y en el control de su aplicación. En definitiva, se trata de formar ciudadanos que comprendan que las leyes y demás normas son construcciones de las que todos deberíamos participar y que está en el interés de todos y cada uno de los miembros de la comunidad que las leyes sean coherentes, eficientes y que se respeten. Así, podríamos pensar en la escuela como un microcosmos que promueve el tipo de actitudes cívicas que esperamos tengan las y los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía.

Plan COA-FInEs (Terigi et ál., 2012): como expresa la página web oficial (Dirección General de Cultura y Educación, s.f.),

El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE,

a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no han resuelto su escolarización en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo.

Una experiencia de interés es la de Florencio Varela y Quilmes. Sus destinatarios son jóvenes y adultos mayores de 18 años que aún no cumplieron la educación secundaria. También están involucradas las cooperativas que forman parte del plan “Argentina Trabaja” y aquellas entidades gremiales que nuclean trabajadores organizados.

El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela propone estrategias presenciales, semipresenciales y recursos de educación a distancia para adultos, y se desarrolla a partir de un sistema de convenios con ministerios provinciales, organizaciones sindicales y programas sociales. Los Centros de Orientación y Apoyo (COA), en cambio, se iniciaron como un programa para la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos, y luego se ampliaron ofreciendo un dispositivo para el ingreso de adolescentes y jóvenes al sistema utilizando estrategias enteramente presenciales. La fusión entre los programas COA y FinEs significó, en la Provincia de Buenos Aires, la posibilidad de aumentar el conjunto de sujetos de la política.

Cabe agregar que la implementación de la iniciativa ha traído aparejada una reacción crítica de parte de algunos actores, quienes definen el proyecto como una instancia de menor calidad educativa respecto a la tradicional. La tensión comparativa entre la oferta del plan y la propuesta de la escuela secundaria tiende a omitir la especificidad del sujeto al que se dirige el proyecto. Destinado a adultos, el plan tiene como propósito acompañar para la terminalidad de estudios a través de estrategias diferentes a las ya ensayadas en la escuela tradicional, acreditando materias adeudadas de cualquier año de estudio para volver a la escuela al año inmediato superior correspondiente. La educación secundaria intenta superar la dinámica de inclusión-exclusión que se establece por la

incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria con la Ley de Educación Nacional. Por otro lado, abre interrogantes en torno a un modelo institucional que ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la incorporación y retención de los jóvenes.

Programa Envión (Raimondi y Martignoni, 2013): el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envión” fue impulsado en la Provincia de Buenos Aires y ejecutado a nivel municipal con objetivos como la reinserción educativa, la inserción laboral, el acceso a la salud y la integración social de adolescentes y jóvenes entre los 12 y los 21 años en situación de vulnerabilidad. Las metas de este programa van en dos sentidos: el primero de ellos se sostiene en la necesidad de que las y los jóvenes destinatarios presten un servicio a la comunidad (a través de la producción realizada en alguno de los talleres), ya que ello supondría una estrategia de inclusión en esta. El segundo sentido deriva de la participación que asumen los diferentes niveles del Estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que las y los jóvenes en situación de vulnerabilidad social encuentren un lugar donde sentir contención y gestionar sus propios proyectos de vida.

El programa tiene una organización transversal con actores en distintos niveles. En un primer nivel se encuentra la gestión provincial centralizada en el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, del cual depende la Subsecretaría de Políticas Sociales, responsable de los programas de inclusión. Se hace cargo de las becas para los jóvenes, los sueldos del equipo técnico conformados por seis profesionales técnicos y trabajadores de redes sociales por módulos de implementación y hasta un máximo de treinta efectores por cada municipio. Así mismo, otorga los subsidios para mantenimiento e infraestructura, y tres capacitaciones anuales para el equipo técnico. Un segundo nivel

lo ocupa el estado municipal, del cual dependen tanto la Dirección de Acción Social, que coordina el programa en este nivel, como los “equipos técnicos” de carácter interdisciplinario encargados de llevar a cabo la implementación del programa. En un tercer nivel se encuentran los tutores, que son los intermediarios entre los equipos técnicos y los jóvenes participantes del programa. En un cuarto nivel se encuentran los talleristas y, por último, las familias de los jóvenes que se encuentran dentro del programa. El lugar donde se realizan las experiencias forma parte de la región educativa XXI. La integran tres localidades de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires. Para lograr los objetivos propuestos, se llevan a cabo actividades en contra-turno a la escuela, proporcionando apoyo escolar, alfabetización, y talleres de cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería.

Red de Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades (NIDO): estos son espacios de participación ciudadana, formación y capacitación para vecinos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron creados con el objetivo de promover la inclusión social en los barrios más vulnerables, brindando herramientas para el desarrollo individual y colectivo a través de actividades de formación, recreación y participación ciudadana, y promoviendo la construcción de redes de encuentros y articulación con actores de la sociedad civil y el Estado. Actualmente está conformada por tres espacios centrales: Soldati, Villa 1-11-14, Barrio Inta. A su vez, desarrolla actividades en diversos barrios, villas y complejos habitacionales del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa apunta a promover la inserción laboral y la orientación vocacional a través de capacitaciones en oficios y el apoyo a emprendimientos. También se realizan articulaciones con otras áreas de gobierno para que los vecinos del sur de la ciudad puedan acceder a becas en oficios gastronómicos. NIDO ofrece capacitaciones para reducir la brecha digital a través de ta-

lles de alfabetización digital, la incorporación de herramientas tecnológicas y la creación de Puntos Digitales del Programa País Digital de la Secretaría de Modernización de la Nación.

Desde la formación ciudadana se realizan numerosas actividades brindadas por los propios vecinos, como apoyo escolar, ejercicios de memoria y gimnasia para personas mayores, y actividades recreativas, deportivas y artísticas (Buenos Aires Ciudad, s.f.).

Concurso de Microrrelatos Digitales sobre la Última Dictadura Cívico-Militar. Relatos breves de un pasado pesado (Balut, 2015): el concurso es una iniciativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires con la temática de derechos humanos y dictadura. Está destinado a estudiantes de escuelas de nivel secundario, secundario técnico, educación para adultos, educación artística, polimodales de arte e instituciones de nivel superior en arte. Consiste en la convocatoria a escribir un texto narrativo muy breve que cuente una historia abarcando, en cualquiera de sus variantes, los temas relacionados a derechos humanos y dictadura. La evaluación y selección de los trabajos está a cargo de un jurado convocado por el Programa de Derechos Humanos y Educación de la cartera educativa provincial. Una vez definidos los ganadores, se establecen los medios para generar tanto espacios de exhibición y difusión, como la edición de un cuadernillo con una selección de trabajos, distribuido en instituciones de la Dirección General de Cultura y Educación como material artístico y didáctico.

Este concurso atraviesa las categorías de ciudadanía y construcción de paz por el hecho de proponer espacios de participación, reflexión y memoria colectiva con respecto a acontecimientos de la historia reciente de Argentina. Así mismo, la posibilidad de participación de las distintas modalidades (es decir, de instituciones históricamente relegadas de este tipo de propuestas vinculadas a “lo común”) propició grandes repercusiones por su alto nivel de

inclusión. Debido a que condensa de un modo sumamente interesante distintas aristas de las categorías clave de nuestro proyecto, a continuación, y a modo de cierre de este apartado, presentamos uno de los treinta microrrelatos seleccionados, en este caso narrado por una estudiante de la modalidad de educación especial (Gerez, 2015: 59):

¿Dónde están los nietos?

El 24 de marzo de 1976 usurparon el gobierno constitucional. Desaparecían personas de todas las condiciones sociales. Las embarazadas fueron llevadas a Centros de detención. Allí nacían sus hijos y luego las mataban. Los bebés se vendían, entregaban o abandonaban. Aún hoy las Abuelas de Plaza de Mayo buscan sus paraderos. Buscaron en juzgados de menores, orfanatos e investigaron las adopciones de ese tiempo, trabajan con un gran equipo de médicos, psicólogos y genetistas, crearon un banco de datos genéticos.

Por todos los nietos, hoy hombres y mujeres, por nosotros, para preservar la historia y el derecho a la identidad.

Jessica Carolina Gerez - 21 años.

Centro de Formación Laboral No 1.

Educación Especial, Tres de Febrero.

Docente: María Eugenia Grunauer

Últimos apuntes en torno al estado de la práctica

Como anticipamos, no fue nada fácil encontrar y elegir las experiencias descritas; son muchas las que existen, pero pocas las documentadas. Esto nos coloca ante un reto importante: las y los docentes tienen demasiadas tareas, las demandas de las que son objeto no terminan en el horario escolar, y, de hecho, cada día

se generan nuevas, por lo que no existe el tiempo para registrar, sistematizar y dar a conocer sus acciones.

Tras el recorrido realizado en los apartados anteriores, que ha intentado “hilvanar” experiencias múltiples y muy diversas entre sí que aportan a la reflexión, los debates, las políticas y las prácticas en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía, a continuación expondremos una síntesis final.

En términos generales, respecto a las transformaciones y el impacto de las experiencias, es interesante advertir los siguientes puntos:

- La escuela se ha convertido en el epicentro de múltiples propuestas de transformación social y las experiencias se ponen en juego a lo largo y ancho de los territorios de maneras más o menos reconocidas por los discursos y las entidades oficiales, atentas al abordaje de prácticas pedagógicas desde una perspectiva situacional y relacional.
- Es de suma relevancia (aunque nunca suficiente) contar con un andamiaje normativo que motive/traccione/promueva/garantice experiencias alternativas respecto a la tradición excluyente que ha dejado marcadas sus fuertes huellas en nuestras sociedades actuales. Así, en los últimos años en los países involucrados en el proyecto que dio origen a este trabajo, se destaca la “jerarquización”, tanto a nivel normativo como práctico, de sectores históricamente desestimados por las políticas públicas en general, y las concepciones y prácticas pedagógicas en particular. Con esto nos referimos a sectores rurales, poblaciones indígenas, estudiantes en situación de discapacidad o de encierro, entre otros, que, a su vez, tienen el derecho a continuar desarrollando intereses “particulares” a la luz del derecho universal a la educación, en función de sus propias tradiciones, orientaciones o requerimientos.

- Además de los aspectos normativos generales, aunque íntimamente vinculado a ello, se encuentran pautas curriculares específicas con diferentes denominaciones y grados de importancia, las cuales son abordadas a lo largo de distintos años de la escolaridad y abarcan temas como violencia, paz, convivencia, educación sexual y diversidad cultural.
- Es muy clara la convivencia simultánea de muy diferentes formas de conceptualizar las implicancias de la inclusión y del derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- Es ineludible la consideración de los vaivenes referidos a las políticas públicas y el rol del Estado (entre políticas de ajuste neoliberal y políticas más atentas a los derechos, la construcción de paz y ciudadanía). A través de las distintas orientaciones de sus diferentes gobiernos, en ambos países se advierten los avances y retrocesos (en términos de estas construcciones) de manera muy clara. En este sentido, en las experiencias se observan procesos interesantes, como el que ocurrió en el caso de la Orquesta Puerto Musical: cuando hay un corte en el financiamiento de las actividades, sus protagonistas reivindican lo realizado y reclaman por lo que consideran un derecho adquirido, evidenciando el impacto que, en términos subjetivos y colectivos, tuvo la experiencia; y lo que ha acontecido con las experiencias relacionadas con la paz en Colombia tan promovidas y estimuladas en los años anteriores a la firma de los acuerdos de paz, y tan desestimadas en el gobierno actual.
- Entre los principios que más frecuentemente aparecieron para la descripción de las experiencias encontramos los siguientes: acompañamiento hacia la autonomía, las prácticas democráticas, la solidaridad y el trabajo colectivo; la posibilidad (y el desafío) de sostener las tensiones en pos de las diferencias, más que la intencionalidad unidireccional y certera de perspectivas modélicas; la posibilidad de mantener los conflictos y generar acuerdos y desacuerdos (aunque no sean sencillos los modos

de resolución) antes de la incorporación de regulaciones externas a los procesos producidos “en situación”.

- Sobresale la utilización de formas “otras” en las que la creatividad, la lúdica y el arte se hacen presentes. Así, se reconoce el valor de la reinención de los procesos educativos tradicionales, generando nuevas estrategias en las que los cuerpos, el movimiento, la literatura y la música están presentes.
- Se torna urgente enriquecer el debate y las propuestas alrededor de la ya clásica controversia en la relación inclusión-calidad de la educación. En indagaciones previas hemos advertido algunas de las tensiones que conlleva el desarrollo de una política pública diseñada para territorios extensos y complejos, como Colombia y Argentina, caracterizados por su enorme diversidad en términos sociodemográficos, políticos, culturales, económicos, etc. Por ejemplo, en un trabajo realizado en escuelas del distrito de Florencio Varela, Buenos Aires (Fabrizzi, 2019: 29), quedó en evidencia la asociación que las y los docentes entrevistados realizaban entre inclusión y “facilismo” en situaciones en las que se ven interpelados por el alto nivel de estudiantes desaprobados. Surge así una connotación negativa de la palabra “inclusión”, acompañada por una fuerte tensión entre el hecho de estar a favor de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, pero repudiar sus costos.
- Se torna fundamental un abordaje integral de los modos y las condiciones de evaluación y acreditación a lo largo de las trayectorias educativas, contando con la necesaria flexibilización de los componentes más duros y excluyentes de nuestros sistemas educativos, como suelen ser los tiempos del calendario para los distintos contenidos curriculares, los espacios y las estrategias para abordar dichos contenidos, el carácter capacitista, racista y etnocéntrico de las propuestas clásicas de la educación, etc. En este sentido, pensar en nuevos formatos institucionales (como lo plantean, de modos muy diversos,

varias de las experiencias mencionadas), en línea con la accesibilidad en términos físicos, comunicacionales, actitudinales, etc., constituye uno de los principales asuntos a incorporar en las agendas educativas en todos los niveles.

- Es tan compleja como necesaria la posibilidad de enriquecer los acuerdos intra e interinstitucionales considerando todas las voces posibles, de modo que se garantice mayor posibilidad de cumplimiento de pautas consideradas centrales para las comunidades en cuestión.
- Es fundamental reflexionar críticamente en torno a la autoridad pedagógica o a los roles asumidos dentro y fuera de los espacios educativos por parte de distintos actores: ¿en qué medida las y los estudiantes pueden contar con las y los referentes de las instituciones?, ¿cómo construir confianza cuando los lazos han sido tan dañados?, ¿cómo propiciar vínculos entre las instituciones y las familias en pos de los derechos de todas y todos?, ¿cómo propiciar los vínculos entre las instituciones educativas y las demás organizaciones de la comunidad?
- Es necesario continuar reclamando y trabajando por la mejor distribución y generación de recursos de todo tipo, tanto desde las distintas esferas del Estado, como garante ineludible del derecho a la educación, como desde las instituciones y organizaciones comunitarias: no alcanzan las normas ni las buenas intenciones cuando las condiciones de trabajo pedagógico profundizan la histórica desigualdad que conocemos.

Claramente, los puntos sintetizados en este último apartado no podrían nunca reflejar la riqueza de ideas, prácticas y sentidos que encontramos en cada experiencia identificada. No obstante, esperamos que sirvan para un abordaje reflexivo tendiente a un creciente apoyo y valoración de estas en tanto dinámicas pedagógicas que, más allá de las diferencias, buscan en todos los casos

crear nuevos presentes y nuevas proyecciones, hilvanando, seguramente, nuevos sentidos en pos de “lo común”.

Referencias

- Balut, A. (Coord.). (2015). *Relatos breves de un pasado pesado. 30 microrelatos, 30 ilustraciones sobre el último golpe cívico militar en Argentina*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Beech, J. (2006) “Informe del estudio de convivencia escolar en argentina”, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Disponible en: www.oei.es/valores2/InformaConvivenciaArgentina.pdf[DE117]
- Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012, 16 y 17 de julio) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al ingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina* [ponencia]. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile, Chile.
- Buenos Aires Ciudad (s.f.). *Red de Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades*. <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumano-yhabitat/habitat/red-de-nidos>
- Cerpa, A., Penagos, D., Gómez, F. y Martelo, I. (2017). *Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz*. <http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-1.pdf>
- Cobeñas, P. (2016). *Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Asociación por los Derechos Civiles. <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2017/08/Estudio-comparativo-de-escuelas-sobre-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-ADC-2016.pdf>
- Contacto Maestro. (2019). El abuelo está vivo. En: <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/experiencias-del-bicentenario-proyecto-de-memoria-historica>[DE118]
- Contacto Maestro. (2020, 13 de mayo). *Proyecto de memoria histórica “Pensar para transformar”*. <https://contactomaestro.colombiaapren->

- de.edu.co/experiencias-significativas/experiencias-del-bicentenario-proyecto-de-memoria-historica
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). Introducción[DE119] . En *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila Editores.
- Dirección General de Cultura y Educación. (s.f.). *Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Programa Orquestas-Escuela*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_cultura_en_la_escuela/default.cfm?path=musica/orquesta.htm
- Erazo Benavides, F. (2017). El cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática. En: <http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-7.pdf>. 21 páginas.
- Estraga, J. (2017). Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías Tejiendo memorias y caminando la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (103), 13-14. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1674>
- Fabrizzi, M. (2019). *El cambio de paradigma en la educación secundaria argentina. Concepciones de docentes de Florencio Varela frente a la Ley de Educación Nacional* [tesis de pregrado inédita]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Finalistas del Premio Compartir 2014. (2014, 7 de mayo). *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/finalistas-del-premio-compartir-2014/386320-3>
- Gerez, J. C. (2015). ¿Dónde están los nietos?[DE120] En A. Balut (Coord.), *Relatos breves de un pasado pesado. 30 microrrelatos, 30 ilustraciones sobre el último golpe cívico militar en Argentina*. Dirección General de Cultura y Educación, 59-60.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. MEN.
- Ley 1420 de 1884 (8 de julio). Ley de Educación Común.
- Ley 24.195 de 1993 (14 de abril). Ley Federal de Educación.

- Ley 898 del 2002 (17 de septiembre). Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio completando 13 años de escolaridad.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre). Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 del 2008 (9 de junio). Ley de aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 1618 del 2013 (27 de febrero), por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ley 1620 del 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733.
- Ley 1732 del 2014 (1° de septiembre), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 49.261.
- Ley 27.044 del 2014 (11 de diciembre). Ley de otorgamiento de Jerarquía Constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Londoño Calero, S. L., Lasso Toro, P. y Rosero Prado, A. L. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino*, (59), 107-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- Misirlis, G. (2009). Formación profesional y terminalidad de la educación: una propuesta curricular inclusiva[DE122] . En G. Misirlis (Comp.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita, 81-100.
- Premio Compartir. (2019). *María de Jesús Rengifo. Premio compartir al maestro 2019*. <https://premiocompartir.org/galardonados/2019/maria-de-jesus-rengifo>
- Proantioquia. (2016). *Los maestros cuentan*. Impresiones y Publicaciones VID.
- Puerta, I., Builes, L. F. y Sepúlveda, M. C. (2015). *Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Raimondi, A. y Martignoni, L. (2013, 17 al 20 de julio). *Escuela, planes sociales y experiencias de los alumnos: el caso del Programa Envión en un distrito de la Provincia de Buenos Aires* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Ciencia Política Sociedad Argentina de Análisis Político, Concepción del Uruguay, Argentina.
- Red de Educación para la Paz. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos*. PNUD.
- Red de Padres y Madres (PaPaz). (2020). *Cómo nace la red*. <https://www.redpapaz.org/category/sobre-red-papaz/como-nace-la-red/>
- Santillana. (2017). El cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática. En: <http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-7.pdf>[DE123]
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización[DE124] . En M. R. Neufeld y J. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA, 189-234.
- Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 223-234). Del Estante.
- Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19(2), 9-25. <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/444>
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización[DE125] . En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira. 11-33.
- Terigi, F., Toscano, A. G., Diez, M. L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M. y Perazza, R. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vargas, J. y Prada, D. (2017). Arte para la construcción de paz, convivencia y ciudad en el Colegio La Candelaria. *Magazín Aula Urbana*, (103), 3-4. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1663>
- Vázquez, M. A. (2017). Las orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al 'Programa Nacio-

nal de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 2(2), 83-106.

Otras fuentes de la información citada sobre las experiencias:

Concurso de microrrelatos sobre la última dictadura militar, Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2013, disponible en: <http://hoyrojas.com.ar/index1.php?id=00818&que=noticias>. [DE126]

Notas metodológicas desde el proceso de investigación entre Buenos Aires y Medellín

Adriana Arroyo Ortega, Yolanda Pino Rúa y Ada Cora Freytes Frey

Introducción

Pensar lo narrativo en el proceso de articulación de una investigación que se realizaría geográficamente entre Medellín y Buenos Aires implicaba un desafío, máxime si la búsqueda era construir narrativas con los docentes de aquí y allá, con las lógicas de un equipo de investigadores que era la primera vez que trabajan juntos, que se estaban conociendo entre ellos al igual que a los docentes y jóvenes con los que querían trabajar. Armar el entramado del proyecto mismo y especialmente de su metodología implicó construir acuerdos que se fueron generando de manera fluida, en lo que ayudó tanto la experiencia previa de varios miembros del equipo, como la realización de seminarios y encuentros virtuales que permitieron que los equipos de investigadores, docentes de las instituciones y estudiantes de maestría pudieran articular sus preguntas y acercarse a comprensiones y sentidos comunes para todos.

Desde este entramado inicial, la investigación en su desarrollo también permitió ir entendiendo que las vidas de los jóvenes y docentes que hacen parte de las comunidades educativas están

inmersas en múltiples experiencias de todo orden que inciden en los relatos que les van configurando. Frente a dichas vivencias, vale la pena preguntarse por los sentidos y las interpretaciones que los mismos sujetos realizan en torno a esas experiencias de vida, cuáles son los relatos que construyen de sí mismas y de lo que les rodea y cómo podría el hecho de poder narrarse desde lo metodológico y epistemológico reposicionar el pensamiento y trascender a la acción política.

La investigación narrativa nos ayuda a reflexionar sobre estas y otras inquietudes ya que, como lo expresa Ripamonti (2017: 90),

La investigación narrativa se inscribe en el campo de los actuales desarrollos de la investigación socio-educativa y en la modalidad de las metodologías cualitativas que tienen como objeto indagar, conocer, comprender, analizar prácticas educativas. En términos epistemológicos, este abordaje exige habitar la articulación / tensión del marco teórico, el problema y los objetivos de investigación y entre estos y el desarrollo metodológico; entendiendo el conocimiento científico como producción social, política, ideológica e históricamente situada, desarrollada desde dispositivos de financiamiento y reconocimiento en los que se expresan ejercicios de poder.

Las fuentes narrativas no se circunscriben al relato escrito u oral, su corpus va mucho más allá y puede constituirse por relatos de sí, narraciones orales, fotos, diarios, autobiografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, dibujos, entre otros, que son importantes recursos metodológicos para acercarse a las experiencias de los sujetos y colectivos sociales, a sus experiencias, lo que piensan y sienten. Por ello, la investigación narrativa en las últimas décadas ha venido teniendo cada vez más fuerza en las ciencias sociales y la educación, ya que en su forma de construc-

ción de conocimiento apunta no solo a la comprensión interpretativa del mundo, sino también a la transformación subjetiva de quienes participan en el proceso, que es precisamente parte de lo que hacía interesante el uso metodológico epistemológico de esta alternativa para la investigación.

En este sentido, la investigación narrativa no solo tiene potencia epistemológica y metodológica sino que además esta potencia se extiende a las posibilidades que les brinda a los mismos sujetos en términos de la autorreflexión sobre sus propias vidas, de la revisión de los caminos elegidos y de reconfiguración del sentido vital al narrarse.

Las narrativas como camino metodológico y apuesta epistemológica

Acercarnos tanto a las diversas situaciones que pueden vivirse en contextos escolares y socioculturales tan divergentes como los de una institución pública en Medellín y los de una privada, como a las dos instituciones públicas de Buenos Aires configura de entrada la posibilidad de tramas llenas de significados diversos mediadas por los escenarios culturales y las experiencias vitales de los sujetos que participaron de la investigación. Como lo explicita Arfuch (2010), “En tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa ‘puesta en forma de lo que es informe’, adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura” (2010: 87). Así mismo, permite vislumbrar formas de construcción y reconstrucción de la palabra docente y juvenil, que ha sido en muchos casos tan poco escuchada y no ha estado quizás suficientemente fijada en los tejidos de la sociedad, para, a partir de ella, poder entender con mayor precisión la diversidad y riqueza de esas experiencias.

Las instituciones educativas con las que nos encontramos tenían distintos estilos en términos de la dinámica escolar, pero todas estaban vinculadas por el compromiso de sus docentes o directivos con lo que pasaba en sus aulas y acogieron con afecto las indagaciones planteadas, especialmente cuando vinculaban en un proceso formativo a algunos de sus propios profesores, lo que facilitó las posibilidades de acercarnos a lo que sucedía en las propias escuelas, lo que pensaban los docentes, y los significados que los jóvenes les daban a lo que cotidianamente viven en los espacios escolares.

En ese sentido, el ejercicio narrativo no solo aparece como una posibilidad metodológica más, sino que también de alguna manera se piensa como una opción para ampliar las opciones narrativas de los mismos sujetos; para propiciar espacios de encuentro y pensamiento que no necesariamente estaban previamente llevándose a cabo en las instituciones educativas; para tratar de generar una democratización mayor de la palabra, de las historias contadas, y tener una escucha abierta y activa que propiciará el sentirse actores claves —tanto para docentes como para estudiantes— de las historias de su entorno escolar.

Metodológicamente el proyecto se sustentó en un enfoque cualitativo asumiendo una postura hermenéutico-comprensiva, a partir de la cual se logró comprender las construcciones de los jóvenes y maestros y sus relacionamientos escolares en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía en las instituciones educativas tanto en Medellín como en Buenos Aires.

La metodología se fundamentó en las múltiples narrativas, incluyendo la oralidad, la literatura, el juego y, en general, los lenguajes expresivos como la música, el teatro y las artes plásticas; de esta forma, las narrativas pudieron fluir desde lo discursivo, lo escrito y lo performativo.

La investigación tuvo cuatro fases y contó con la participación de los docentes de las instituciones educativas donde se desarrolló la experiencia investigativa. Las cuatro fases son las siguientes:

Fase cero o de alistamiento: la investigación se propuso como una experiencia de comprensión y aprendizaje en la que los ocho docentes de las instituciones educativas participantes hicieron parte del grupo de investigadores en calidad de auxiliares de investigación al igual que los estudiantes de maestría que se fueron vinculando al proceso. Este primer momento se generó en aras de propiciar el diálogo y la construcción de horizontes de sentido común alrededor de la investigación. Los encuentros se generaron de forma presencial en Medellín y de forma virtual en conexión con Buenos Aires, con jornadas de capacitación participativas para apropiar los contenidos teóricos y metodológicos del proceso investigativo. Este ejercicio permitió tanto fortalecer las habilidades investigativas de los maestros y los participantes del programa de maestría, como entender mucho más los dos contextos, sus diferencias y puntos de encuentro para generar herramientas para la multiplicación de procesos investigativos en las mismas instituciones educativas.

Fase uno o de reconocimiento: en esta fase se realizó un levantamiento de información o estado de la cuestión, identificando estudios previos relacionados con narrativas de maestros sobre paz, ciudadanía e inclusión, teniendo como marco de comprensión la escuela y las voces de los maestros y los jóvenes. La construcción del estado de la cuestión, que forma parte de un capítulo de este libro, permitió identificar el momento actual de la producción de conocimiento en los ejes y los campos centrales de la investigación, potenciando el proceso investigativo. Igualmente, en esta fase se generó el estado de la práctica o procesos educativos existentes alrededor de los ejes centrales de la investigación, de lo cual también se tiene un capítulo en este libro.

Fase dos o de creación: para este momento se diseñaron y realizaron los talleres que posibilitaron la generación tanto de la información, como de narrativas orales, escritas y performativas de los maestros y los jóvenes frente a la paz, la ciudadanía y la inclusión en la escuela.

Fase tres o de organización, análisis y validación: se organizó, clasificó y analizó la información según las categorías planteadas inicialmente y las categorías emergentes. La información fue analizada desde un enfoque de análisis categorial de narrativas (Cresswell). Todos los talleres fueron grabados con las consideraciones éticas previas de consentimientos informados, y con el conocimiento de los objetivos y fines de la investigación, contando siempre no solo con la autorización de los propios sujetos sino además con las de las directivas de las instituciones educativas. El análisis implicó un proceso de interrelación entre los objetivos planteados y los aspectos emergentes a partir de los talleres en términos de los aspectos comunes que se iban configurando a partir de las experiencias narradas. Se construyó una matriz de análisis que, en primer lugar, se alimentó de manera individual por cada investigador y después se cruzaron las matrices para generar una por ciudad que, aunque siguiera reconociendo los matices desde cada institución, pudiera explicitar los ejes en común alrededor de los objetivos y las emergencias de cada caso/ciudad. La matriz estaba en la búsqueda de poder identificar tanto la narrativa, la trama y un breve análisis de los personajes (Pinilla, 2007) como las regularidades alrededor de las que estaba orientada, lo que llevó a la identificación inicial de unas tendencias que luego se densifican hasta llegar a ser las categorías analíticas generadas desde los hallazgos.

Después, y con los resultados parciales, se procedió a validar dicha información con los docentes y jóvenes participantes. Finalmente, se realizará la difusión de los resultados de la investigación. ¿A la fecha no se ha hecho socialización?[DE127]

Memoria metodológica de lo vivido en Medellín

El trabajo de campo tanto en Medellín como en Buenos Aires se realizó principalmente a partir de talleres lúdico-creativos en los que se utilizaron diversas técnicas interactivas como forma de generar encuentros que permitieran la aparición de lo narrativo tanto con los docentes como con los jóvenes, aunque tuvieron algunas variaciones de una ciudad a otra. En el caso de Medellín, el enfoque metodológico guiado desde los procesos colaborativos y participativos permitió que los talleres se conviertan en un espacio de encuentro para escuchar las voces de los maestros y jóvenes frente a sus narrativas sobre paz, ciudadanía e inclusión, en un escenario de confianza, creatividad e intimidad.

Esta construcción metodológica se centró en el esquema mostrado en la tabla 1 en aras de poder vincular las técnicas propuestas con las preguntas que guiaron la indagación y el trabajo con los docentes.

Las tres categorías teóricas planteadas para la investigación (inclusión, construcción de paz y ciudadanía) guiaron también el accionar de la preparación del trabajo de campo. Así mismo, esta construcción fue enriquecida con los comentarios de los distintos miembros de la investigación en cada uno de sus roles.

El taller: escenario de construcción colectiva

La palabra *taller* la hemos tomado prestada de las artes y los oficios, y la hemos apropiado en las ciencias sociales para referirnos a un espacio de creación en el que es posible, a través de una acción planificada e intencionada, intercambiar conocimientos para develar nuestra comprensión del mundo o para generar nuevos aprendizajes.

El taller es usado para procesos de formación como un escenario en el que interactúan la teoría y la práctica, es decir, como un

Tabla 1. Preguntas y técnicas de investigación

Pregunta de investigación	Sujetos	Preguntas subsidiarias	Intención	Técnica
¿Cuáles son los saberes y experiencias que se han venido generando alrededor de la paz, la inclusión y la ciudadanía en las relaciones y prácticas escolares que agencian los jóvenes y maestros de las instituciones educativas participantes?	Maestros	¿Qué saberes o concepciones tienen los maestros frente a la paz, la ciudadanía y la inclusión?	Reconocer los saberes que han ido construyendo los jóvenes y maestros frente a la paz, la ciudadanía y la inclusión en el escenario escolar.	El periodista soy yo.
	Jóvenes	¿Qué saberes o concepciones tienen los jóvenes frente a la paz, la ciudadanía y la inclusión?		
	Maestros/as	¿Cuáles son las experiencias vividas por los maestros en relación con la paz, la ciudadanía y la inclusión en las instituciones educativas a las cuales pertenecen?	Reconocer en el territorio de la escuela las experiencias que han vividos los maestros y los jóvenes frente a la paz, la ciudadanía y la inclusión.	Cartografía social
	Jóvenes	¿Cuáles son las experiencias vividas por los jóvenes en relación con la paz, la ciudadanía y la inclusión en las instituciones educativas a las cuales pertenecen?		
		¿De qué otras formas los jóvenes agencian en su cotidianidad escolar la paz, la inclusión y la ciudadanía?	Identificar las formas cotidianas con las que por fuera de la institucionalidad los jóvenes agencian la paz, la ciudadanía y la inclusión.	Fotografía viva. Diario de experiencias.

¿Qué opacidades o aspectos a mejorar emergen en las prácticas educativas y de aula de los maestros a partir de sus narrativas de la escuela y cómo los perciben los jóvenes?	Jóvenes	¿Qué prácticas tiene la escuela o los maestros que no aportan o que dificultan la construcción de las paces, la formación ciudadana y la inclusión?	Reconocer los aspectos a mejorar en los que deben trabajar las instituciones educativas para lograr fortalecer la construcción de las paces [DE129], la formación ciudadana y la inclusión.	Taller "Construcción de guiones vitales y performativos".
¿Cómo potencia la escuela los espacios de inclusión, construcción de paz y ciudadanía para los jóvenes desde las prácticas educativas y de aula?	Maestros/as y jóvenes	¿Qué proyectos desarrolla la escuela que aportan a la construcción de paz, la formación ciudadana y la inclusión?	Reconocer prácticas tradicionales instauradas en el PEI y en otros escenarios formales de la institucionalidad	Taller "Conversando con el experto".
	Jóvenes	¿Qué prácticas de aula tienen los maestros que aportan a la construcción de las paces?	Reconocer prácticas individuales que los maestros desarrollan en el aula y que aportan a la paz, la ciudadanía y la inclusión.	Taller reflexivo "Maestros que aportan".
		¿Qué prácticas tienen los maestros que aportan a la constitución de sujetos políticos?		
		¿Qué prácticas tienen los maestros que aportan a la inclusión?		

lugar cómodo en el que los sujetos pueden dar cuenta de lo que son, sienten y viven para luego confrontarlo con nuevas construcciones experienciales y teóricas. En investigación social el taller conserva el mismo esquema, dando más énfasis a la experiencia. Así, el taller no solo permite sino que exige propuestas creativas en las que en la mayoría de los casos están presentes los lenguajes expresivos como mediadores de las conversaciones alrededor de la experiencia.

Técnicas interactivas para el encuentro narrativo

Según Quiroz et ál. (2002: 40),

Las técnicas interactivas son entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visible o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando construcción colectiva del conocimiento [...] (2002: 40).

Las técnicas interactivas se convierten entonces en pretextos para conversar, en provocaciones a través de las cuales el investigador reconoce, devela y descubre las narrativas de los sujetos, y, con ellas, las vivencias, experiencias, percepciones, anhelos, sueños, emociones, miedos y todo aquello que tenga relación directa con las preguntas de la investigación.

Cartografía social

La cartografía social surge como una herramienta de planificación y transformación. En este sentido, no solo permite recono-

cer, investigar y develar el conocimiento integral del territorio que poseen los grupos poblacionales y las comunidades, sino que se convierte en un valioso instrumento para la planeación participativa, fundamentalmente en la fase diagnóstica.

En este sentido, la cartografía permite construir conocimiento colectivo y participativo sobre el territorio, no solo para la comprensión sino también para la movilización social. Los mapas que se construyen dan cuenta del pasado, presente y futuro de los escenarios de vida, se encuentran anclados a la historia, la cultura, la geografía, el ambiente, la economía, pero también a los deseos, sueños y aspiraciones.

A través de la construcción de mapas fue posible reconocer en el territorio escuela las vivencias y experiencias de los maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la paz y la ciudadanía. En el trazado de los diferentes escenarios educativos aparecieron las voces de los sujetos, quienes dibujan y narran sus vivencias.

Taller “Conversando con el experto”

A través de esta técnica se buscó reconocer desde la institucional qué proyectos desarrolla la escuela para fortalecer la inclusión, la paz y la ciudadanía. En este encuentro que se hizo en conjunto con docentes y jóvenes se les pidió que ubicaran dentro de la institución educativa un experto, es decir la persona que ellos consideraban tenía claridades frente a los proyectos que se desarrollan y que están en el plan educativo institucional. El experto fue invitado al taller y los participantes le realizaron preguntas que dieron cuenta de la forma como la escuela (desde lo institucional) intenta fortalecer la paz, la ciudadanía y la inclusión. Este es un escenario de escucha: los participantes, cual periodistas, lograron que el experto ampliara sus respuestas y se generó una conversación muy valiosa alrededor de los entramados de la escuela en torno a las categorías del proyecto.

El periodista soy yo

Para reconocer los saberes de los jóvenes y maestros, los participantes se convirtieron en periodistas por un día y recorrieron la institución educativa preguntando a los jóvenes y a los maestros: ¿qué creen que es la paz?, ¿qué es la inclusión? y ¿qué es ser ciudadano? Al final los periodistas comentaron también su percepción del ejercicio y de las respuestas obtenidas.

Construcción de guiones vitales y performance

Este encuentro tuvo dos momentos fundamentales, un primero en el que los jóvenes construyen guiones de su vivencia cotidiana con relación con lo que dificulta la paz, la inclusión y la ciudadanía en la escuela y un segundo momento en el que se compartieron esos guiones y se performatizan con el grupo.

Fotografía viva

Se realizó con los chicos un taller de fotografía y luego se les pidió que durante una semana fotografieran o dibujaran las formas como ellos evidencian que los jóvenes agencian la paz, la inclusión y la ciudadanía en sus espacios cotidianos.

Diario de experiencias

En la misma semana, los jóvenes siguen de forma reflexiva sus propias prácticas y narraron por escrito en el diario de experiencias cómo ellos mismos agencian la paz, la inclusión y la ciudadanía en sus propias prácticas.

Taller reflexivo “Maestros/as que aportan”

En este encuentro a través del juego se construyó el perfil de un maestro/a que aporta y entre todos dibujaron siluetas de maestros/as (reales) en las que se plasmaron los aportes más significativos de ellos.

La realización de estos talleres se efectuó en medio de concertaciones de tiempo con los docentes, las directivas y los jóvenes de ambas instituciones, lo que implicó reprogramaciones o reorganización de los procesos. En una de las instituciones se presentaron también algunas dificultades de seguridad y la programación del trabajo de campo tuvo algunas afectaciones por las movilizaciones de final del 2019 que sacudieron distintas ciudades del país [DE141] y a las que también se vinculó en algún momento el sector educativo.

Memoria metodológica de lo construido en Buenos Aires

Un primer aspecto a tener en cuenta en relación con el trabajo de campo en el AMBA tiene que ver con la generación de las condiciones de posibilidad para su realización. Como ya se ha expresado, la construcción de los datos se asentó en técnicas participativas, favoreciendo la generación de las narraciones a través de talleres de discusión con diversos disparadores para poder abordar las distintas dimensiones que abarcó el proyecto. Ahora bien, es sabido que estas técnicas conllevan cierta complejidad en su implementación, ya que requieren la reunión de actores diversos en espacios y tiempos comunes, y tiempos lo suficientemente amplios como para lograr la reflexión, la expresión y el intercambio entre los participantes.

En Argentina, el desarrollo de la investigación no contó con el auspicio de ninguna de las jurisdicciones a las que pertenecían las escuelas involucradas. En consecuencia, el trabajo pudo realizarse, en primer lugar, por el compromiso e interés de los directivos y docentes que integraron el equipo de investigación, junto con los docentes investigadores de la Universidad Nacional de Avellaneda y la Universidad Nacional de Quilmes. Ellos fueron los que gestio-

naron la participación de la escuela en el proyecto, organizando los tiempos y espacios para que esto fuera posible. En segundo lugar, los talleres pudieron llevarse a cabo por la participación voluntaria de un conjunto de docentes que se sintieron invitados por sus colegas tanto a implicarse en este ejercicio de reflexión y debate sobre sus propias ideas y prácticas, como a favorecer la implementación de espacios similares con los estudiantes.

En este esquema está la potencia del trabajo realizado y también sus límites: potencia porque el carácter voluntario del involucramiento en el proyecto garantizó el compromiso de los docentes con el camino propuesto de análisis y discusión sobre ideas y prácticas educativas; límites porque los tiempos disponibles fueron escasos y la sensación que nos quedó, tanto a los que integramos el equipo de investigación, como a otros docentes participantes, fue que necesitábamos “una segunda vuelta”, que desgraciadamente se ha visto obstaculizada —o, por lo menos, pospuesta— por el contexto extraordinario del aislamiento social preventivo y obligatorio generado por la pandemia de la covid-19.

Como se mencionó, las propuestas de los talleres fueron coordinadas entre los equipos investigadores de Medellín y el AMBA. Medellín tomó la delantera en la propuesta de los talleres que arriba se describieron, pensando, como se ha discutido, distintas actividades para cubrir las preguntas de investigación que abarcaba el proyecto. El equipo de Argentina retomó esas propuestas y buscó adaptarlas a las condiciones antes descritas, teniendo en cuenta los tiempos disponibles y las culturas institucionales de las escuelas participantes. En efecto, los criterios de selección de estas dos instituciones fueron, por un lado, que ellas trabajaran con estudiantes provenientes de sectores cuyos derechos sociales y educativos hayan sido tradicionalmente vulnerados, quienes acumulan diversos tipos de desventajas que atentan contra la continuidad de sus recorridos escolares; por otro lado, que el ideario y la cultura institucional se caracterizaran por un compro-

miso activo en la búsqueda de estrategias tendientes a asegurar que estos estudiantes pudieran concluir su escolaridad secundaria. Lo último significa que en las dos escuelas había una tradición de análisis y trabajo colectivo sobre las prácticas pedagógicas.

Las escuelas son similares en esto y también en su relativamente corta historia institucional. Ambas surgen en el contexto de la búsqueda por garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria completa luego de la sanción en el 2006 de la Ley de Educación Nacional. Dado que en los hechos se registraba una alta tasa de abandono escolar en el ciclo superior de la educación secundaria (tres últimos años), y que, a pesar del tiempo y las políticas transcurridas, no se había logrado siquiera establecer la universalidad del ciclo inicial, obligatorio desde 1993, la aprobación de la ley fue acompañada en los años subsiguientes por numerosas políticas e iniciativas tendientes, sobre todo, a generar propuestas para los grupos sociales que consuetudinariamente no terminaban la escolaridad secundaria. Así, la Escuela de Educación Media n.º 6 (EEM N.º 6) del Distrito 5 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue creada en el 2009 y la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET- UNQ) en el 2014. Acá acaban las similitudes. Veamos las diferencias: la Escuela n.º 6 depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); la ESET de la UNQ, en cambio, no solo está localizada en otra jurisdicción (el Municipio de Quilmes forma parte de la Provincia de Buenos Aires), sino que además no depende de las autoridades de Educación de la Provincia, sino, como su nombre lo indica, de la Universidad Nacional de Quilmes⁵. Como está explicado a profundidad en el capítulo sobre esta institución,

5 Las Universidades Nacionales, en Argentina, dependen del Ministerio de Educación de la Nación (no de las jurisdicciones provinciales, como el resto del sistema educativo argentino). Pero además, tienen carácter autónomo, lo cual les da un amplio margen de libertad tanto en el manejo de sus fondos (cuyos montos, sin embargo, son fijados por el Presupuesto Nacional) como en la definición de sus políticas académicas

forma parte de una iniciativa desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación que planteó, en conjunto con algunas universidades, la creación de escuelas secundarias técnicas en zonas de vulnerabilidad social y educativa. Dado el carácter autónomo de las universidades, dicho esquema garantizaba a estas escuelas un margen de flexibilidad para ensayar estrategias que implicaran un abandono del formato y el régimen académico tradicional de la escuela secundaria en ciertos aspectos considerados expulsivos para los sectores populares. En tal sentido, la ESET de la UNQ consta de recursos —incluso la planta docente tiene cargos que no existen en las escuelas dependientes de las distintas jurisdicciones provinciales— y posibilidades de exploración de estrategias que no tiene la Escuela n.º 6, que forma parte del sistema educativo común de la CABA.

Como mencionamos, directivos y docentes de ambas instituciones integraron el equipo de investigación. Fue muy importante que participaran del proyecto un vicedirector de cada escuela, porque eso facilitó tanto una visión de conjunto de las instituciones, como los requerimientos organizativos del trabajo de campo. Las otras profesoras que forman parte del equipo estaban a cargo de materias específicas en dos casos[DE143]. Las docentes de la ESET desempeñaban además roles de coordinación de curso o de la especialidad, y la docente de la Escuela n.º 6 era tutora de un curso. Es de destacar la implicación que mostraron todos estos integrantes del equipo para dedicar tiempo extra a las actividades del proyecto cuando la cotidianeidad de sus tareas en la escuela presenta alta complejidad al tener que atender numerosos emergentes propios del contexto social difícil en que se encuentran ubicadas estas instituciones.

En relación con los talleres, se decidió trabajar por separado con docentes y estudiantes para aprovechar mejor los tiempos limitados disponibles, pero, sobre todo, para favorecer la expresión por parte de los estudiantes, siendo conscientes de las asimetrías

simbólicas entre docentes y estudiantes (Freytes Frey, 2015). En efecto, la experiencia de todos los integrantes del equipo nos hacía conscientes de que uno de los desafíos de la técnica elegida, en el caso de los estudiantes, eran las dificultades de ellos —y más particularmente en sectores populares— de expresar sus opiniones por vergüenza a quedar expuestos ante los adultos (e incluso ante sus pares, aunque esto hubo que trabajarlo desde la coordinación de los talleres).

En consecuencia, se optó por realizar tres talleres con docentes y seis con estudiantes, atendiendo también a la menor disponibilidad de tiempo de los profesores. Esto brindó la posibilidad de generar un proceso que, aunque se articula a lo construido conjuntamente con el equipo de Medellín, reconoce las singularidades de la experiencia de Buenos Aires en términos de su organización, estructura educativa y posibilidades temporo-espaciales.

Reflexiones sobre el trabajo colaborativo con los docentes

Estructurar los procesos del trabajo colaborativo conjunto no siempre fue fácil. Implicó el reconocimiento de los desiguales saberes, experiencias y formas de tejer sentidos que, como lo expresan Leyva Solano y Speed (2018), «Las personas y grupos “tienen a proveer más y mejor información cuando tienen algo en juego en los resultados” (Hale 2001: 15) y no sólo son reducidos a simples “informantes”, a “materia prima”, digna de ser analizada sólo por el “experto”» (p 457).

Por el contrario, participan —como sucedió en el caso de varios docentes— en el grupo que organiza los procesos y materiales, genera comprensiones, y aporta al diseño y ejecución de la investigación. Esto no implicaba que se diera un proceso homogéneo, dado que las características culturales, andamiajes de sentidos

y tiempos que se generaban entre las mismas instituciones y las dinámicas entre los investigadores de Medellín y Buenos Aires hicieron que la propia investigación, e incluso la misma escritura de este texto, tuviera ritmos más lentos de los que inicialmente se habían planteado. Sin embargo, de todas maneras se da cuenta de la riqueza de los procesos colaborativos, su potencial y desafíos. Aunque inicialmente les habíamos planteado a los docentes de ambos lugares que participaran no solo en la organización del trabajo de campo y en los seminarios de encuentro formativo, sino que también pudieran ser parte del proceso de análisis y escritura, estableciendo rutas para investigar juntos el material generado en las instituciones, al final los docentes de Medellín desistieron de esta posibilidad porque les implicaba en tiempo nuevos espacios de conversación, discusión y esfuerzos alrededor de las agendas y la programación de reuniones de trabajo, que desde su perspectiva ya se encontraban bastante saturadas por las responsabilidades escolares. Esto no sucedió en el caso de Buenos Aires, en el que los docentes participaron activamente en la escritura al ser un aspecto fundamental de la reflexividad generada por el equipo investigador que genera puntos interesantes en la producción y el debate académico estructurado.

De otra parte, y como un asunto fundamental, estaba también la relación con los docentes. En el caso de Medellín, tres de ellos pertenecían a una institución pública, la Gabriel Restrepo Moreno, y dos a una institución privada, el colegio Marymount, instituciones que, además de estar ubicadas geográficamente en dos extremos de la ciudad (en Manrique y el Poblado), tenían además condiciones socioeconómicas bastante distintas de sus estudiantes, docentes y familias. En este sentido, las trayectorias vitales y profesionales de estos cinco docentes se fueron conociendo en el transcurso del diálogo de manera conjunta con los cinco docentes de Buenos Aires para avanzar en la comprensión de que a pesar de tener contextos que aparentemente son disímiles y re-

cursos distintos, había problemáticas, preguntas e intereses que les unían.

En esta ruta investigativa, tiene una mención especial la incorporación de cuatro participantes del programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano⁶ que se unieron al caso de Medellín como asistentes de investigación y que generaron, además, una dinámica no solo de apoyo al equipo investigador, sino de nuevos interrogantes, de explicitación de desacuerdos o construcción de nuevos horizontes en el interior de la misma investigación, especialmente sobre las consideraciones éticas y las formas de abordar el proceso, elementos que no habían sido suficientemente incorporados y reflexionados por algunos participantes de la investigación.

Esto no implica que no se generaron tensiones en el proceso o que no se reconocían las condiciones de asimetría entre investigadores, estudiantes o docentes que forman parte de la investigación. Por esto se establecieron algunos mecanismos para disminuirlas, por ejemplo, que en cada una de las técnicas se intentara alternar el liderazgo en el trabajo de campo o que hubiera siempre en los seminarios permanentes la posibilidad de dialogar sobre lo que iba pasando en el propio devenir investigativo. Esto no fue perfecto y no soluciona de raíz las asimetrías existentes, pero propició que por lo menos estas pudieran generar procesos reflexivos sobre la manera en que realizamos la investigación misma y pensar específicamente los problemas epistemológicos y metodológicos de dicho proceso, incluyendo las apuestas éticas de la construcción científica, las teorías que habíamos construido previamente y lo que debíamos articular desde ahí como equipo para llegar a puntos de comprensión.

Por lo anterior, preguntarse por los modos de construcción colaborativa en el proceso de una investigación geográficamente

6 La Maestría se desarrolla en la ciudad de Medellín en el marco de la alianza entre CINDE y la Universidad de Manizales.

comparada y por la manera en que las narrativas como prácticas heterogéneas nos llevan a escuchar los relatos de otros y los nuestros no es un asunto menor, especialmente cuando lo narrativo aparece interceptado por los problemas y las circunstancias particulares de cada institución, ciudad y equipo de investigación que apropió el método, las técnicas y los instrumentos construidos, y generó con ellos su ruta crítica según las necesidades que se tenían.

Además de las apropiaciones metodológicas, el otro proceso que consideramos fue de vital importancia tiene que ver con la construcción de la senda analítica y las posibilidades de reflexión teórica. La teoría no se evidenció especialmente como un campo homogéneo o en el que las experiencias y saberes de los equipos fueran uniformes, por esto, como lo expresa De Oto (2017: 19), en la reflexión sobre la teoría

[...] adoptan una noción de teoría como pensamiento organizado cuyas reglas reflexivas están delimitadas por procedimientos mensurables y que se pueden afectar si se desplaza de su contexto de emergencia a otro. Homi Bhabha es quien, tal vez, más explícitamente defiende la idea de que la teoría es un campo de disputa específico que puede entenderse más allá de los registros oposicionales.

Así mismo, dicho campo lleva a pensar sobre cómo operan los registros de las teorías en las relaciones que sostenemos con los otros y con nosotros, y cómo construimos la interlocución entre las voces de los participantes de la investigación, nuestras propias voces y el andamiaje teórico que nos acompaña.

Aproximaciones finales

Recapitulando sobre este trazado metodológico construido, es de suma importancia acercarnos a los desplazamientos que esta construcción conjunta nos ha dejado después de más de un año de trabajar juntos: nos movemos en torno al conocimiento, pero también en torno a los afectos de los investigadores con los docentes, con los participantes del programa de maestría que se vincularon, con los jóvenes de las instituciones educativas y con los directivos que en ambas ciudades abrieron sus puertas a esta indagación. Se reconoce que la producción de conocimiento se genera con profundas implicancias rizomático-afectivas que desestructuran los márgenes en los cuales podemos pensar. Así, se expanden en alguna medida los límites de lo que podemos decir y la manera en la que podemos vivir desde una praxis crítico-narrativa no solo en relación con los relatos de los otros con los que generamos el escenario investigativo, sino, y sobre todo, en relación con nuestros propios relatos, con la senda de reconfiguración narrativa de lo que hemos venido siendo.

Hemos buscado en este capítulo narrar de manera cercana lo que fue el recorrido metodológico generado, la forma en que este proceso investigativo se hizo práctica, sin desconocer las tensiones pero también las emergencias y posibilidades que este ejercicio generó en términos de poder repensar las experiencias y los problemas epistemológicos, sus límites y el rebasamiento de estos como forma de ocuparnos colectivamente de los desafíos que el estatuto científico implica y las consideraciones ético-políticas de la investigación y del ejercicio narrativo.

Como horizonte narrativo sabemos que esta producción enriquecida tiene su correlato en las vidas de los maestros con los que nos encontramos y en las de los jóvenes que participaron, cuyas voces son las que tejen los resultados finales, sus cuerpos los ejes de una heteroglosia construida que nos lleva siempre a pensar

también el compromiso político de la investigación en términos no solo de la comprensión de lo narrado, sino, y sobre todo, de la sensibilidad profunda frente a esos otros seres humanos que comparten con los investigadores sus vidas, sus historias. Como lo explicitan Arroyo Ortega y Alvarado Salgado (2016: 122),

Reflexionar sobre la forma en que se ha venido construyendo el conocimiento es crucial, especialmente cuando en muchos casos el llamado ha sido a la distancia, al objetivismo metodológico, que sitúa al investigador de manera aséptica frente a realidades tan complejas como las existentes en América Latina, cargadas de injusticias, violencias y silenciamientos históricos y en que se termina objetivando a los niños, niñas y jóvenes, desconociendo sus posibilidades como seres humanos concretos, que aportan con sus voces de manera crítica y transformadora a la realidad social de la que son parte.

Así, es necesario desde los relatos académicos comenzar también a interrogar los límites, los propios y los del canon, sospechando así de nuestras propias prácticas, pero también permitiendo que otros, docentes y estudiantes, en suma con quienes generamos la investigación, puedan interrogarse e interrogarlas desde el reconocimiento tanto de la especificidad ético-política de lo investigativo como de la importancia de las narrativas como formas de expresividad desde el sentir y las plurales racionalidades con las que habitamos el mundo. Esperamos que esta senda metodológica incite reflexiones diversas y potentes en otros como las que se generaron en el marco de esta investigación.

Referencias

- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arroyo Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas*, XIV(25), 121-148.
- Leyva Solano y Speed (2018) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor en *Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras / Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]*. - 1a edición digital - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago. Tomo I, Libro digital.
- De Oto, A. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación pág 13 -31. En M. Alvarado y A. de Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Clacso.
- Pinilla, V. E. (2007). *Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Manizales/ Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E. y González Zabala, S. P. (2002). *Técnicas interactivas de investigación social cualitativa*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas pág 83 - 104. En M. Alvarado y A. De Oto (Ed.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Clacso.

Un nuevo tiempo, el encuentro de una nueva escuela

Pablo Benítez, Lorena Coronel, Ignacio Garaño y Tatiana Zlatar

Presentación

El presente capítulo tiene como objetivo general construir una aproximación reflexiva y analítica a las narrativas que surgieron en el proyecto de investigación que da origen a esta obra. Específicamente, se trabajará con las narrativas producidas en la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ).

En este sentido, nos proponemos, en primer lugar, contextualizar el origen y la propuesta político-pedagógica de la ESET-UNQ. En segundo lugar, indagaremos acerca del trabajo colectivo de docentes y estudiantes de la escuela en los talleres realizados y las narrativas producidas durante el 2019 en el marco de la investigación en torno a la conceptualización, la discusión, la reflexión y el análisis de las categorías de inclusión, ciudadanía y convivencia democrática, aproximándonos a las ideas, las tensiones, las prácticas y los sentidos que se construyen cotidianamente en la ESET-UNQ en relación con aquellas. Por último, intentaremos arribar a algunas reflexiones que puedan constituirse como un aporte para pensar los procesos de configuración, interrelación

y problematización de la inclusión, la ciudadanía y la convivencia democrática en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en las escuelas secundarias de nuestra región.

Contexto de creación y características generales de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes

En Argentina, a partir del 2003, se asume en materia educativa el compromiso de garantizar el derecho a la educación en todos los niveles y se comienza a trabajar en un modelo que acerque nuevas oportunidades de formación para todos.

A su vez, y como se menciona en capítulos anteriores del presente libro, en el 2006 el Congreso Nacional aprueba la Ley de Educación Nacional 26.206, que establece que “la educación es prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad más justa” (art. 16) y fija la obligatoriedad de los estudios secundarios, consolidando el concepto de la educación como un derecho. Además, a partir de la promulgación de la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, se marca un punto de inflexión en las políticas de inversión educativa que pone en el centro la responsabilidad del Estado en el sostenimiento del sistema educativo.

Con el propósito de alcanzar justicia educativa, el Ministerio de Educación de la Nación presenta un convenio marco en el 2014 a través del cual convoca a universidades nacionales para concretar la creación de nuevas escuelas secundarias en “aquellas zonas donde persiste la desigualdad social con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de esas zonas” (Resolución de Rectorado de la UNQ N° 01485), según expresa dicho convenio. Uno de los aspectos comunes a todas estas escuelas consiste en el replanteo de ciertos ele-

mentos básicos del formato escolar tradicional y la redefinición de lineamientos políticos, conceptuales, pedagógicos y organizacionales para garantizar el derecho a la educación secundaria de todos sus estudiantes.

El Consejo Federal de Educación, a través de las Resoluciones 84/09 y 93/09, estimula a las jurisdicciones y escuelas a llevar adelante experiencias que tengan en cuenta dos dimensiones intrínsecamente relacionadas: la académica o aquella que reflexiona y actúa sobre los distintos aspectos de la enseñanza, y la socioeducativa o aquella que piensa y diseña acciones sobre la experiencia vital de los jóvenes estudiantes y sus múltiples contextos (Andrade y Schneider, 2017).

En este marco de implementación de políticas de *inclusión educativa*^[5] y como parte del Proyecto de Creación de Escuelas Secundarias en las Universidades Públicas impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, en el 2014 se crea la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ). Se trata de una institución de relativa juventud no solo debido a los pocos años que lleva desarrollando su proyecto pedagógico, sino también porque sus iniciativas y propuestas revisten, sino innovaciones, muchas transformaciones en relación con el formato escolar tradicional que la educación secundaria tuvo en nuestro país desde su origen.

Cuando comenzó a funcionar tenía una matrícula de 71 estudiantes, actualmente tiene más de 500 con edades entre los 12 y los 19 años. Muchos viven en el barrio donde se encuentra la escuela y en otros cercanos, y pasan la mayor parte del día en sus instalaciones realizando actividades educativas, deportivas, recreativas y culturales. Como su jornada es doble, también desayunan, almuerzan y meriendan allí.

La propuesta de enseñanza que se desarrolla en la escuela lleva adelante lo que el Consejo Federal de Educación —a través de las ya mencionadas Resoluciones N° 84/09 y N° 93/09— definió como

esperable para la escuela secundaria obligatoria: nuevas formas tanto de agrupamiento de los estudiantes, como de acreditación y evaluación, la vinculación con la comunidad y el mundo del trabajo. En este sentido, se busca que todos los jóvenes

[...] ingresen a la escuela sin más condición que la de su edad, que construyan un recorrido escolar caracterizado por aprendizajes social e individualmente significativos, que las condiciones sociales de su existencia no se constituyan en obstáculo para el cumplimiento efectivo de su derecho a la educación, son, entre otros, los objetivos [y los desafíos] que guían las prácticas institucionales que se ponen en juego diariamente en nuestra escuela (Micó, 2018: 3).

Estos desafíos no resultan exclusivos de la experiencia de la ESET-UNQ, sino que se configuran como una tensión en todas las propuestas educativas destinadas a sectores que han sido vulnerados en sus derechos sociales y, por ende, sufren exclusiones educativas. En efecto, como puede leerse en capítulos anteriores, son diversos los autores que han analizado y conceptualizado los procesos de inclusión como indefectiblemente ligados a procesos de exclusión (Dussel, 2008; M. Krichesky, 2009, 2015; G. Krichesky, 2015; Trujillo, 2015).

En este contexto de crear una escuela que rompa con mandatos excluyentes (Brenner y Galli, 2016), la ESET-UNQ organiza sus decisiones sobre la base de dos principios político-pedagógicos fundamentales: inclusión y calidad, los cuales se articulan en la promesa de “inclusión con calidad”⁷. Estas dos categorías, que consideramos abstractas, se materializan y complejizan en las

7 Por una decisión metodológica, no abordaremos las conceptualizaciones y debates en torno a la categoría de calidad educativa, pero damos cuenta de su enunciación como principio del proyecto pedagógico de la escuela, articulado al de la inclusión, que sí fue motivo de análisis en la investigación, como queda expresado a lo largo del libro.

prácticas educativas y cobran envergadura en las experiencias reales de los sujetos. Su enunciación en planificaciones y documentos no es suficiente, por lo que se torna imperioso construir marcos, escenarios y regulaciones, y crear condiciones de posibilidad para su emergencia y práctica real. Con tales pretensiones, la ESET-UNQ ha puesto en marcha una serie de dispositivos pedagógicos y de cambios de la organización escolar en relación con las lógicas tradicionales. Ello va en sintonía con planteamientos que sostienen la importancia de las modificaciones en relación tanto con los formatos escolares (Terigi, 2008) como con las normativas y los acuerdos institucionales de convivencia (Núñez, 2019).

Desde su inicio en el 2014, se fueron definiendo estructuras organizativas pensando y repensando el rol docente, atendiendo a las trayectorias diversas de los estudiantes. Se construyó un conjunto de normas, el *Acuerdo institucional de convivencia* para regular la convivencia y la tarea dentro del proyecto institucional. Se generaron diversos espacios de participación (Consejo Escolar de Convivencia, Comisión de Mujeres, Centro de Estudiantes, Club de Periodistas, entre otros) y se promueven diversas actividades, algunas de ellas vinculadas a la economía popular, social y solidaria, para fortalecer la participación de la comunidad educativa, la identidad institucional y el vínculo con el barrio. Muchas decisiones fueron consolidándose y otras sufrieron evaluaciones que las demostraron improcedentes. Desde el proyecto pedagógico de la escuela se sostiene que la construcción de condiciones de posibilidad para que emerjan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje las categorías de inclusión y de calidad educativas es una tarea siempre inconclusa, un recorrido que no cesa, por lo cual no se puede pretender un final certero y único. Esa construcción se concibe como una manera de transitar la tarea de educar, la manera de hacer escuela, perspectiva desde la cual se reflexiona sobre estas prácticas.

La institución toma estas decisiones en el marco de un organigrama de equipos de trabajo en red que aloja a los jóvenes contemplando el plano socioeducativo y el académico en permanente interrelación. Desde este lugar, se asume el desafío de conducir un proceso de enseñanza que motive aprendizajes desarrollando un rol pedagógico que, lejos de ser neutral, invita a tomar el compromiso de incentivar una fuerza transformadora.

La escuela en los encuentros

En el marco del proyecto de investigación, se realizó un proceso de construcción de narrativas de docentes y estudiantes en torno a la inclusión, la ciudadanía y la convivencia democrática. En dicho proceso se gestó una serie de talleres en articulación con todas las escuelas intervinientes en el proyecto de investigación. En la ESET-UNQ se definió realizar dichos talleres con docentes, para los cual se convocó a profesores, coordinadores de grupo y profesionales del equipo de orientación escolar con el propósito de que el conjunto conformara un abanico de representantes suficientemente diverso. Así, fueron de la partida diferentes profesionales de distintos equipos de trabajo que componen la planta orgánica funcional de la institución.

Es importante señalar —como se explica en el capítulo “Notas metodológicas desde el proceso de investigación entre Buenos Aires y Medellín”— que todos los docentes que participaron de los talleres lo han hecho de manera voluntaria y por fuera de sus horarios de trabajo. Este gesto supone una disposición de tiempo y esfuerzo más allá de sus obligaciones y habla no solo de las características del equipo de educadores que compone la planta docente de la escuela, sino también de cuánto los convoca el encontrarse para reflexionar y discutir sobre cuestiones importantes para sus prácticas. Al mismo tiempo, este dato es relevante

para aproximarnos a una caracterización del grupo docente que participó de los talleres en el marco del proyecto.

Sobre esa condición de compromiso docente que se señala, cabe resaltar que la ESET-UNQ selecciona a sus docentes a partir de entrevistas que lleva adelante el Equipo Directivo, y en función tanto de la evaluación de las trayectorias formativas y profesionales de los postulantes, como de la presentación de una propuesta pedagógica. Es decir, en principio, se puede suponer que todos los docentes de la escuela adscriben al proyecto institucional y sus principios políticos. Esto no solo debe operar en la construcción de significados acerca de las categorías indagadas, sino que también resultó fundamental a la hora de convocar a la participación de los distintos talleres, ya que requerían una predisposición especial de su parte.

En relación con los talleres con estudiantes, se establecieron dos grupos: uno conformado por estudiantes del ciclo básico y otro por estudiantes del ciclo superior. La expectativa fue contar con las narrativas de jóvenes con trayectorias más nóveles en la escuela y las de otros con mayor recorrido.

Para el caso del ciclo básico, por cuestiones de practicidad y posibilidades, los talleres estuvieron destinados siempre a un mismo grupo de estudiantes: un tercer año coordinado por una de las integrantes del equipo de investigación. Ello permitió una continuidad sistemática en la puesta en marcha de los encuentros al enmarcarlos dentro del espacio curricular de Convivencia que se realiza una vez por semana.

Para trabajar con el ciclo superior, se solicitó a docentes —de diferentes años y orientaciones— la selección de algunos estudiantes cuya participación en los talleres no constituyera un obstáculo para su desempeño académico. Ello conformó un grupo inicial bastante populoso y de variada representación en relación con las trayectorias que la escuela propone, pero con cierta homogeneidad, lo cual se debió a que no fueron de la partida estudiantes cu-

yos docentes definieron que era necesario su permanencia en la clase y no salir de esta para participar de cualquier otra actividad. A diferencia del grupo del ciclo básico, el conjunto de estudiantes de ciclo superior no se mantuvo de manera idéntica a su conformación inicial. En algunas oportunidades sucedió que algunos docentes no permitieron a sus estudiantes asistir a los talleres, sosteniendo que era indispensable su participación en la clase; en otras situaciones fueron los propios estudiantes quienes pidieron quedarse en la clase y no participar de los talleres.

No podemos afirmar que esto último se dio de manera exclusiva en el grupo de jóvenes del ciclo superior. En ambos conjuntos hubo claras manifestaciones que indicaban que los estudiantes encontraban aburridas las dinámicas o reiterativas las temáticas. Un primer análisis permite generar la hipótesis de que el tratamiento de las categorías estudiadas es usual en las prácticas pedagógicas de la ESET-UNQ desde sus inicios, al igual que las experiencias cotidianas prácticas vinculadas a dinámicas de grupo, aula taller y otras. Esto le arrebataría novedad a los temas abordados y las estrategias planteadas, y, con ello, restaría interés en la participación.

No obstante, fue posible llevar adelante un conjunto de talleres en los tres grupos (docentes, estudiantes de ciclo básico y estudiantes de ciclo superior), registrando y sistematizando ciertas concepciones en el marco de la investigación. Algunas de ellas resultan comunes entre docentes y estudiantes, y otras, divergentes. De manera general, podemos decir que para los docentes participantes, las expresiones y los comentarios dejaron en evidencia su adscripción a políticas públicas, y especialmente las educativas, que propicien mayores y mejores espacios de construcción ciudadana, convivencia democrática e inclusión. Esta adscripción se concretiza en las valoraciones que ellos realizan sobre el propio proyecto pedagógico de la ESET-UNQ. En cambio, en los estudian-

tes se pudieron registrar construcciones más variadas, contradictorias, divergentes.

Miradas docentes en torno a la inclusión

En relación con la categoría de *inclusión*, las narrativas registradas en los talleres con docentes la asocian, en primer lugar, con el ejercicio de los derechos sociales y la restitución de derechos cuando están vulnerados. En la búsqueda de palabras que se vinculen con la categoría, se retoma la idea de restitución de derechos y se suman otras como la “comunicación a nivel de la escuela; diversidad; territorio; apertura de posibilidades; empatía; sociedad; la perspectiva de género”. Se la asocia, a su vez, con “lo contrario al mérito, a la exclusión y a la segregación”. Resulta significativo en estas primeras ideas el proceso de apropiación por parte de los docentes participantes de los sentidos que se vienen forjando en relación con la escuela desde su fundación, sobre los que hemos dado cuenta más arriba.

En las actividades, los proyectos y las líneas de trabajo que se vinculan a la inclusión, también encontramos una clara sintonía entre lo señalado por los docentes y las políticas pensadas desde la escuela.

Una de las propuestas educativas de la ESET-UNQ que surge con mucha fuerza entre los docentes es el espacio de Atención de las Trayectorias Diversas (de aquí en más, ATD). Este se encuentra tanto en el ciclo básico como en el superior y funciona en el organigrama académico como un espacio curricular dentro de la carga horaria habitual de los estudiantes. Allí se articula la organización grupal entre dos docentes de diferentes áreas con la finalidad de que cada estudiante reciba acompañamiento en caso de tener que recuperar, fortalecer o acelerar algún espacio curricular. En el ciclo superior se trata de un espacio organizado para aquellos estudiantes que, con una marcada sobreedad, se encuentran cer-

canos al egreso y deben finalizar el nivel educativo. El espacio lleva a cabo propuestas de multigrado que le permiten a cada uno el desarrollo de sus aprendizajes o la acreditación de espacios curriculares pendientes. Para los docentes participantes se plantea al ATD superior como un espacio académico pensado como lugar en el que se atienden la diversidad de las trayectorias educativas”.

Se mencionan también las posibilidades de estrategias en los ATD como la realización de un “Trabajo integrador final [que] está pensado para poder terminar, aprobar el cuatrimestre” y se subraya lo fundamental que resulta este “para trabajar otros temas”. Como ejemplos, en uno de los talleres un docente recupera un texto escrito por un estudiante en el que “habla de oportunidades, menciona la escuela como una segunda casa, poniendo en evidencia que se sienten cómodos, incluidos en la escuela”. Otro docente plantea que “se supone que vos frente al aula tenés esa mirada de atender a esas trayectorias diversas [lo que da lugar a] tareas diversas”, manifestando el compromiso con la adecuación de las prácticas de enseñanza a la diversidad de trayectorias escolares. Así mismo, otros dos participantes indican —en el primer taller— que “Además de un espacio para trabajar en el ciclo básico, es una forma de vida (entre risas)”. En estos ejemplos se pone de manifiesto la identificación docente con una construcción ideológica que propicia la inclusión de todas las diferencias que habitan el aula.

Además, se relatan otras dos políticas que caracterizan a la ESET-UNQ y que se materializan en roles institucionales específicos. Por un lado, “Se lleva adelante una tarea socioeducativa con acompañamiento personalizado”, con lo cual se refieren a la presencia tanto en ciclo básico como en ciclo superior de coordinadores de curso. Ellos, como

[...] profesionales docentes, desempeñan una tarea esencialmente pedagógica, acompañando a los estudiantes grupal e indivi-

dualmente. Son los encargados y las encargadas del seguimiento cotidiano de los y las estudiantes, los y las acompañan en su trayectoria escolar y actúan como enlace entre la escuela, la familia, la comunidad.

Por otro lado, mencionan el “Equipo de orientación escolar”, el cual está compuesto por profesionales de la educación que se dedican, desde diferentes perspectivas dados sus tramos formativos, a acompañar a los estudiantes en sus trayectorias educativas, en algunas ocasiones con adecuaciones de contenidos, en otras fortaleciendo sus quehaceres como estudiantes dentro de la escuela.

Estas menciones hacen alusión a la articulación de diferentes estrategias organizadas y pensadas institucionalmente desde un posicionamiento político que permite que transitar esta escuela se perciba como un camino diferente a la gramática tradicional. El hecho de que los espacios y equipos profesionales mencionados formen parte de la red estructural de la institución moldea las prácticas de enseñanza interconectándolas con la comunicación, el reconocimiento de la diversidad y la vinculación territorial que se intenta construir.

El ejercicio de reflexión sobre la tarea que deben hacer los docentes y que se visualiza en las narrativas permite entender el escenario de apertura a diferentes posibilidades en lo referente no solo a la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, sino también a la empatía en el reconocimiento de aquellos como sujetos de derecho. Esto, sin dudas, imprime la necesidad de una revisión de lo que se considera enseñar. El compromiso que se asume en este contexto no está exento de complejidades y es posible comprenderlo como una construcción en el sentido educativo que también se relaciona con los procesos que la obstaculizan —y que fueron planteados en los talleres— como la exclusión, la lógica meritocrática y la segregación, que son propias

del sistema del que forman parte estos docentes y que, además, los han formado.

En los relatos también encontramos algunas actividades que se desarrollan periódicamente, organizadas por la institución y promovidas desde distintas vertientes. Las narrativas docentes producidas en la investigación nos permiten elaborar una descripción de aquellas que consideramos necesaria porque, además, son recuperadas como tales en los talleres con estudiantes.

En este sentido, adquiere relevancia la *Comisión de Mujeres* presentada por los docentes como un

[...] espacio no curricular, donde se convoca a las pibas a pensar, trabajar, lo cual ha generado una incomodidad importante. Incomodidades necesarias. Fue una demanda que surgió acá, de las propias pibas, que tuvo su punto de partida en el Ni Una Menos⁸. Es un proyecto de extensión.

La comisión fue una propuesta impulsada por un grupo de jóvenes que consiguió ser cobijada por un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Quilmes, lo cual le dio carácter institucional a la propuesta. A través de ese proyecto, se convoca a las estudiantes a organizarse para representar los intereses grupales en cuanto a cuestiones de género que no solo se presentan en la escuela sino por fuera de ella. Allí participan representantes por cursos, se reúnen periódicamente y organizan, todos los 25 de no-

8 El 3 de junio del 2015 se convocó a una protesta en ochenta ciudades de Argentina en repudio al femicidio de Chiara Páez, una joven de 14 años que vivía en la ciudad de Rosario. Las expectativas de la convocatoria fueron ampliamente superadas, generándose una movilización sumamente masiva en todo el país, bajo la consigna "Ni Una Menos. Vivas nos queremos". Desde esa fecha cobró un fuerte impulso en Argentina la lucha contra las distintas violencias de las que son víctimas las mujeres. En ese marco también tomó mucha fuerza la movilización colectiva a favor del aborto legal, seguro y gratuito. Para conocer más sobre este colectivo, sugerimos ingresar a la página web: <http://niunamenos.org.ar/>.

viembre, el encuentro por el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

Además, las narrativas dan cuenta del *campeonato mixto de fútbol*, cuyo origen se vincula con diferentes problemáticas que se presentaban por el uso del espacio del patio, por lo cual se comenzó a intervenir pedagógicamente en los momentos de recreo de los ciclos básico y superior. A partir de ello, algunos coordinadores de curso fueron los encargados de organizar la propuesta y acompañar a los equipos en la toma de decisiones referidas a las condiciones para participar de este. Es importante señalar que los acuerdos materializados en las reglas para participar del campeonato surgen de encuentros entre coordinadores y estudiantes. Sobre esta cuestión, los docentes mencionan que

Todos los equipos tienen que tener mujeres, participan pibes y pibas y la participación de las pibas es una de las cosas más fuertes porque generó otro modo de interpelar a la comunidad. En ese sentido hay una diferencia con otras escuelas donde no las dejan jugar al fútbol. Hay una búsqueda, una disputa por las chicas que juegan mejor. Pero ahí se juega la exclusión, porque quienes no juegan bien no son queridos o queridas en los equipos.

Resulta relevante que los docentes estén al tanto de las construcciones de los acuerdos y de las características que toma el campeonato en la escuela —que son diferentes a los que se llevan a cabo en las otras instituciones que conocen—, y, además, que propongan pensar cuestiones que aparecen como “nuevos” problemas a resolver. Todo ello permite tanto continuar pensando en las formas en las que se vincula el quehacer propio del aula con la vida escolar de los integrantes de la comunidad educativa, como poner en evidencia la manera en que se valora la construcción de estos espacios de participación juvenil. Es decir, esta propuesta, que tiene lugar en los recreos, repercute en las aulas y también

construye sentidos en torno a la inclusión al proponer formas “otras” de jugar a un deporte popular tan arraigado en los integrantes de la comunidad educativa.

Así mismo, se recupera la *Orientación para el Egreso*, que se trata de un “Acompañamiento del egreso como una práctica de ir acompañando a los pibes que fueron egresando. Ahí hay una posibilidad de seguir pensando con (ellos y ellas), cómo se pueden pensar en relación con la educación y el trabajo”. Además, los docentes señalan que “Es importante continuar un proceso más allá de que terminan el secundario. Hay una vinculación concreta con la Universidad, se han gestionado becas específicas; quienes obtienen la beca son ayudantes de estudiantes mayores. Siguen en contacto, vienen, participan”. Uno de los docentes sostiene que la salida educativa a expo-carreras de la UNQ se vincula con la inclusión porque “para muchos y muchas de nuestros y nuestras estudiantes no es sencillo pensarse dentro de la Universidad y continuar estudios después del secundario”. Este punto nos permite observar no solo cómo estas actividades son pensadas y articuladas desde una perspectiva pedagógica que se sitúa en la vida escolar de los estudiantes, sino que la mirada es más amplia, considerando a la inclusión un proceso social. En este marco, resulta necesario, para que los estudiantes continúen transitando estudios superiores, problematizar la inclusión como un proceso más amplio que implica el derecho a la educación superior y que, por supuesto, se articula con otros derechos sociales fundamentales, como el derecho al trabajo, a la salud, a la vivienda digna, por mencionar algunos.

En los talleres también surgieron actividades que se realizan dentro de la escuela en vinculación con la comunidad. Por un lado, se mencionan los *Talleres de los Sábados de la ESET*. Estos se desarrollan —como su nombre lo indica— los días sábados, es decir, por fuera de la jornada escolar habitual, e invitan a chicos entre los 10 y los 18 años a participar de distintos talleres de arte. Para

los docentes “Es el resultado de un trabajo de largo aliento”. A su vez, resaltan que “en los talleres de los sábados participan chicos y chicas del barrio que no necesariamente son de la escuela y eso es inclusivo”. Muchas de las producciones que se realizaron en estos espacios fueron presentadas en la Feria de Economía Social y Solidaria. Como señalan los docentes participantes, los estudiantes han “sostenido el puesto. [...] Montar un puesto requiere de mucho trabajo y toma de decisiones”.

Además, se señala la *Feria de Intercambio Solidario*, una actividad que muestra el trabajo con la comunidad. Se destaca que hay estudiantes de la escuela que participan en ella organizando los puestos, cuestión que no solo implica la toma de decisiones y responsabilidades. Por esto, señalan que “se vincula este ejemplo con las otras categorías abordadas por la investigación”. A su vez, marcan la cuestión del trabajo en clave de cooperación y autonomía: “Hay muchas cosas que los chicos pueden hacer sin nosotros, que no tengan que estar mirándonos a nosotros diciéndonos lo que tienen que hacer”.

Entre las actividades que se organizan desde la escuela más esporádicamente, diseñadas con sentido pedagógico y en vinculación con la comunidad, tienen lugar también en los relatos de los docentes las denominadas *salidas educativas*. Ellos comentan que “se han realizado salidas educativas para ampliar los campos de acceso de los pibes”. Como ejemplo se menciona la visita al Parque de la Memoria, a la UNQ, al Cine Wilde, al Museo Nacional de Bellas Artes. Están motorizadas a partir de recursos que acompañaban las posibilidades de los pibes brindadas por la Universidad. También señalan que “actualmente esto está afectado por la crisis presupuestaria”.

Ahora bien, al indagar acerca de qué prácticas facilitan la inclusión, los docentes dan cuenta, por un lado, de la importancia de *trabajar en equipo*. En este sentido, señalan lo que sucede en los espacios de ATD, donde trabajan de manera conjunta dos docen-

tes. En ese marco, por ejemplo, los docentes sostienen que “Atender las distintas trayectorias de los y las estudiantes [...] supone situaciones que suceden más fácilmente cuando somos varios docentes los que podemos estar, saltan muchas cosas, desde las necesidades de ellos hasta lo que uno les puede dar”. A su vez, ponen en valor acciones que se vinculan fuertemente con *atender a la diversidad en el aula*. Allí tienen presencia la generación de “actividades múltiples, para ocuparnos de los pibes que sí necesitan” y el acompañamiento de particularidades. También se plantea el valor de otra característica de la escuela: el *trabajo por proyectos*, en el marco del cual “cada uno va haciendo determinadas cosas y después se une en algo común”.

Por otro lado, nos parece relevante resaltar que, al momento de pensar en las prácticas que obstaculizan la inclusión, los docentes sostuvieron que poner atención en grupos en detrimento de otros y la simultaneidad de tareas son elementos a tener en cuenta en este sentido.

Es posible observar, a través de estas narrativas, que asoma la preocupación por parte del colectivo docente de poder construir escenarios pedagógicos de vinculación con la comunidad, de reflexión en torno a las problemáticas sociales que nos atraviesan, de reconocimiento y atención a la diversidad, de acompañamiento a las trayectorias, de propuestas múltiples acordes a los distintos procesos transitados por los estudiantes de cada curso, sin que ello implique “dejar de lado” a un grupo de estudiantes para trabajar con otros. El desafío que se afronta es evitar la fragmentación, proponer y fomentar la autonomía en los jóvenes, lo que no implica dejarlos solos.

En este camino se pone en valor el trabajo con otros, y la construcción de relaciones y redes intra e interinstitucionales que permiten sostener un proyecto institucional inclusivo.

Perspectivas estudiantiles acerca de la inclusión

A partir de la decisión metodológica de trabajar en paralelo con un grupo de estudiantes de ciclo básico y otro del ciclo superior, nos resulta relevante marcar algunos matices en lo que surgió en los distintos talleres con cada ciclo^[8].

En el grupo del ciclo básico, entre las palabras que se asocian con la categoría de *inclusión*, los estudiantes expresan ideas como: “aceptar; entender; incluir algo que no es aceptado por la sociedad”. Por su parte, los jóvenes del ciclo superior la vinculan con los siguientes conceptos: género, talleres, derechos, igualdad, dar oportunidades a quienes tienen más dificultades. También la relacionan con la marginalidad (ligada a la idea de que la inclusión no es para todos). Encontramos en estas primeras asociaciones algunas *huellas* —en el caso de los estudiantes del ciclo superior— de una serie de políticas que lleva adelante la escuela para construir escenarios de inclusión educativa. La cuestión de que interpreten o lean dichas políticas en ese sentido puede vincularse con un recorrido de más años en la ESET.

Cuando indagamos acerca de políticas, actividades y propuestas de la escuela que tengan que ver con la inclusión, encontramos coincidencias con las narrativas de los docentes, ya que una de las primeras actividades que vinculan a la categoría inclusión es el fútbol: una estudiante habla de “Incluir a las alumnas en los partidos de fútbol, porque generalmente las dejan afuera”, postura con la cual varios estudiantes discuten planteando: “Nosotros no hacemos eso”. Otra estudiante sostiene: “No digan que ustedes no lo dicen, porque son parte de la sociedad”. Traemos esta discusión generada en el marco de uno de los talleres porque da cuenta de una situación de transformación de lógicas de vinculación en el deporte y la recreación que es habilitada por la institución, que entra en agenda entre los estudiantes, y que otorga una clave para pensar la escuela en términos relacionales y cotidianos. De

hecho, la situación de la incorporación de estudiantes mujeres en los partidos de fútbol aparece en distintos talleres del ciclo básico, del ciclo superior y con los docentes. El campeonato de fútbol mixto es mencionado también por los estudiantes del ciclo superior, aunque ahí no se da el debate que surgió en el ciclo básico. En el ciclo básico también se vinculó la inclusión con el espacio del taller de computación para adultos mayores, “porque los están incluyendo en la nueva tecnología”. Esta actividad es llevada a cabo por un programa externo de la escuela que invita a adultos mayores afiliados a la obra social PAMI para desarrollarlos sobre cómo utilizar las nuevas tecnologías de modo sencillo. Para lograrlo, se utiliza una de las aulas de informática que se encuentra en el ciclo básico.

En relación con las acciones de la escuela que se vinculan con la inclusión, estudiantes del ciclo básico recuperan la experiencia de un concurso sobre la temática de la discriminación: “Se trataba de una competencia de dibujos sobre la discriminación”. A la pregunta de quiénes participaron, responden que participan “los que saben dibujar”. La propuesta fue diseñada por el espacio curricular Construcción de la Ciudadanía mientras los estudiantes transitaban segundo año. Realizaron distintos tipos de anuncios para convocar participantes de ambos ciclos, recopilaron las producciones y luego definieron ganadores. Para finalizar el concurso, publicaron los dibujos en uno de los paneles de la escuela. Durante el taller, observan fotos del panel y explican que “esta foto es de los que participaron aunque no hubieran ganado”. Lo relacionan con la categoría de *inclusión* porque “participaban todos los que querían, no era obligatorio”.

Otra de las políticas que vinculan los estudiantes con la inclusión es el dispositivo de ingreso a la escuela. Un estudiante de ciclo básico señala una situación concreta al respecto: el sorteo para ingresantes. A través de una fotografía sacada por él, se observa —con un plano desde arriba— a los padres y madres esperando

para anotar a sus hijos en la inscripción. Están esperando que se den los resultados del sorteo. Él explica que la sacó porque le pareció interesante. Lo vinculan con la categoría de inclusión porque “incluye a los padres en la escuela. Se ingresa por sorteo (o por hermanos) para que sea justo para todos. Hay que anotarse”. El sorteo se realiza “con la presencia de la familia”. Aparece una tensión expresada por uno de los estudiantes: “Refeo porque no todos entran”. Se plantea que el sorteo tiene que ver con las vacantes y la posibilidad material y edilicia de la escuela para generar condiciones pedagógicas que no atenten contra las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, uno de ellos cuenta que “empezó este año en otra escuela a la que iba eran treinta y tres anotados pero la mayoría dejaba a mitad de año”.

Entre los espacios de la escuela relacionados con la inclusión se menciona el comedor porque “En algunas escuelas no hay comedor. En las privadas no hay comedor”. Este se constituye, en efecto, como un espacio de encuentro donde estudiantes, docentes, no docentes y equipo de conducción se reúnen a compartir no solo la alimentación, garantizada por la escuela, sino momentos cotidianos de intercambio y conversaciones, en los que también se forjan vínculos y pertenencia a la escuela.

En cuanto a las actividades, los proyectos, los programas, las políticas, los espacios y las situaciones de la escuela que puedan relacionarse con la inclusión, podemos ver que para los estudiantes del ciclo superior se plantea otro repertorio distinto al del ciclo básico (a excepción del campeonato de fútbol mixto, que también es recuperado en este grupo). Se menciona “la inclusión de todos y todas en este taller” realizado en el marco de la investigación y “en cualquier actividad”; el viaje de egresados; el espacio ATD superior y el esfuerzo de docentes para “enfocar a los y las estudiantes para que entren a la actividad”.

De estos planteamientos, resulta interesante tomar, por un lado, el dispositivo solidario para juntar fondos para el viaje de egresa-

dos. Los estudiantes lo relacionaban con la inclusión “porque es colectivo todo, ayudarnos entre todos, es un sistema propuesto por los directivos. Hacemos una feria donde se vende ropa y participan 4º y 5º y la plata se la lleva 6º”. En relación con el espacio de ATD superior, señalan que “juntaron a los chicos que deben muchas materias o son muy grandes o tienen enfermedad”. Más adelante retomaremos estos dos ejemplos para profundizar en el análisis de algunas tensiones que surgen al respecto.

La ciudadanía desde los docentes

En relación con la *ciudadanía*, entre los docentes aparece de manera contundente la cuestión del respeto y la defensa de los derechos, la participación, la libertad de expresión, la comunicación, y el trabajo sobre los conflictos que emergen y sobre la construcción de acuerdos.

Entre las diferentes acciones institucionales que, en el marco de los talleres, se enuncian en relación con la categoría de ciudadanía, es interesante señalar que muchas de estas acciones o propuestas tienen lugar más allá de los límites de las prácticas cotidianas del aula. Son aquellas actividades que se organizan durante el año con fines especiales (como ejemplos significativos mencionan los torneos de fútbol y el campeonato de ajedrez en tanto posibilidades de un ejercicio de la ciudadanía a través del juego).

Sin embargo, cuando la dinámica del taller pone de relieve esta cuestión, los docentes referencian de qué modo las prácticas áulicas se encuentran al servicio de estos proyectos y comienzan a mencionar espacios institucionalizados en los que la ciudadanía estudiantil es ejercida: asambleas áulicas, espacios de tutorías, Consejo Escolar de Convivencia, Comisión de Mujeres, Consejería de Salud Sexual y Reproductiva y Centro de Estudiantes. También surge la referencia a lo normativo que regula el funcionamiento

de estos espacios —el Acuerdo Institucional de Convivencia y el propio Régimen de Estudios—. Además, se enuncian acciones en concreto que ponen en juego saberes ciudadanos y que pueden ser ejercidos por los estudiantes para las decisiones que los involucran en el espacio educativo. Entre estas actividades, toman relevancia en las narrativas las elecciones de representantes en los diferentes organismos de participación juvenil, la participación en el Consejo Escolar de Convivencia, las articulaciones con otros organismos del Estado y de la sociedad civil, los espacios de orientación para los estudiantes en condición de egreso en articulación con instituciones de estudios superiores, y la vinculación con programas nacionales y provinciales en los que se demanda participación política del estudiantado, por mencionar algunos ejemplos que aparecieron en los talleres.

Así mismo, en relación con la categoría de ciudadanía emerge en las narrativas la necesidad de construir espacios de reflexión colectiva que permitan a los educadores reconocerse en sus propias acciones. De hecho, con el transcurrir de los talleres y con la invitación a pensar en esta categoría dentro del aula, surgen cuestiones relacionadas a los quehaceres docentes frente a situaciones que irrumpen como problemáticas (por ejemplo, el robo de un teléfono celular,) con la posibilidad o no de dar la palabra en los encuentros. En este sentido, señalan la importancia de “ver en qué parte tenemos responsabilidad como docentes” porque “hay muchos adultos con responsabilidades institucionales que intervienen en una situación, aunque no se sepa”. Se hace hincapié, entonces, en explicitar las acciones que se realizan: “Hay que decir ‘Se hicieron cosas’. Cuando explicitás, después los chicos exigen esas acciones y esas explicaciones”. Aquí resulta fundamental comprender que son varios los actores que intervienen en las situaciones que acontecen, lo cual complejiza los modos de comunicación de aquello que “se hace” para intentar resolverlas. De esta manera, se sostiene la necesidad de una comunicación clara

y fluida de cara a los estudiantes de las medidas que se toman en la institución para resolver los conflictos que van apareciendo cotidianamente.

Ahora bien, en el marco de los talleres se señalan, también, los aspectos que obstaculizan la participación ciudadana en la escuela. Allí se pone el acento en las ocasiones en las que se le presta “atención a la voz de los más participativos (en contraposición a dar lugar a quienes son más introvertidos)”. También se menciona el “doble discurso” —por ejemplo, en el uso del celular, en irse de la clase— que, en realidad, tiene que ver con la emergencia de lo que sucede e impacta en el sostenimiento de algunas decisiones tomadas. A su vez, se señala como obstaculizadora la práctica de “Asumir actos injustos. Los pibes además saben con quién hacer qué, con tal profe hacen una cosa y con otro no”. Estos obstáculos señalados por el grupo docente que participó en la investigación dan cuenta de un ejercicio de autocrítica y reflexión sobre la propia práctica, que también se introduce en terrenos más incómodos que dan cuenta, creemos, de un clima de trabajo donde es posible (re)pensar tanto actitudes como lógicas de trabajo cotidiano y de vinculación entre docentes y estudiantes.

Todas estas acciones, que se recuperan a partir de la interpelación que proponen los talleres, colocan a los docentes participantes como observadores de lo que acontece en la institución de manera cotidiana y sistemática. En efecto, podemos decir que fue sumamente potente observar el reconocimiento de los profesores en estas prácticas y percibir de qué modo ejercitaban el análisis y la reflexión como si se tratara de un primer acercamiento.

Los jóvenes reflexionan acerca de la ciudadanía

Los estudiantes del ciclo básico asocian la categoría de *ciudadanía* con palabras como “cultura; convivir; compañía de las personas; sociedad; trabajo; ser ciudadanos”. También hay una mar-

cada relación con la asignatura Construcción de la Ciudadanía, vinculándola con los “derechos”. A su vez, por oposición, se la relaciona con los conceptos de “xenofobia, patriarcado y maltrato”. Además, se la vincula —también por oposición— con la crisis económica generada por el Gobierno nacional que tuvo mandato entre el 2015 y el 2019 a través de la palabra “macrisis”^[9]. Por su parte, los estudiantes del ciclo superior asociaron a la ciudadanía con palabras como “nacionalidad; personas; derechos; país; democracia; relacionado con convivencia”.

En esta actividad, a diferencia de lo que pasó con la categoría de *inclusión*, fueron los estudiantes del ciclo básico quienes ahondaron más a profundidad con las primeras ideas, incorporando la asociación de la categoría con elementos del contexto político y económico que atravesaba el país al momento de la realización de los talleres. En el caso de los estudiantes del ciclo superior, la vinculación estuvo más ligada a ideas generales que en el sentido común pueden relacionarse más rápidamente con el concepto de ciudadanía.

Una categoría que aparece con bastante fuerza en este apartado es la de “derechos”. En relación con estos, los estudiantes del ciclo básico enumeran los siguientes: derechos humanos, a la educación, a jugar a la pelota, derechos del niño, a la libre expresión y a la salud.

Otra cuestión central que es preciso señalar es que también en estas primeras ideas que se plantean en el marco de los talleres encontramos huellas de las políticas de la escuela y del trabajo pedagógico que se propone a nivel institucional. Uno de los ejemplos que clarifica esta cuestión sucedió en un encuentro con el ciclo básico, en el que, a partir de imágenes que se capturaron de la escuela con el fin de reconocer en distintos espacios las categorías trabajadas, una estudiante cuenta el sentido de un afiche pegado en una cartelera:

A mí me interesó lo de los estándares de belleza, porque eso estamos trabajando en Ciudadanía. De la violencia. Sobre los que los medios de comunicación y el Gobierno imponen a las mujeres sobre cómo tienen que ser. No hace falta ser como dicen los medios de comunicación para encajar en algún lugar.

Ahora bien, pensando en las políticas específicas que los estudiantes del ciclo básico vinculan con la ciudadanía, encontramos coincidencias con las relaciones establecidas por los docentes. Entonces, aparecen en las narrativas estudiantiles acciones como la elección de representantes del curso en el Consejo Escolar de Convivencia. Mencionan también el Centro de Estudiantes, aunque aclaran que “no está funcionando actualmente”. Otra estudiante elige a la “Comisión de Mujeres, por los derechos de las mujeres”, y cuenta que en ese espacio “Comemos, contamos problemas en la escuela de violencia de género. Se reúnen una vez por semana”. Vemos cómo este vuelve a aparecer, habiendo sido mencionado en relación con la categoría de *inclusión*. Se recupera también el acuerdo escolar de convivencia y se plantea, en ese sentido, que la ciudadanía está relacionada con “respetar las reglas de la escuela.”

En el taller en el que analizamos imágenes o fotografías, un grupo de estudiantes de ciclo básico relaciona a la ciudadanía con una foto que muestra una escena de violencia institucional: frente a la pregunta de qué vieron en la foto, los estudiantes dicen: “dos policías abusando de su poder y golpeando una persona”. Lo relacionan con la ciudadanía porque es “lo que pasa en la ciudad. [...] El abuso de poder”.

Otra fotografía elegida muestra a mujeres jugando al fútbol profesionalmente. Los estudiantes la relacionan con la categoría porque la vinculan al patriarcado: “El patriarcado naturaliza [...] todo, que el equipo de fútbol sea de varones. Que haya mujeres rompe la naturalización”.

Podemos observar en estos ejemplos de imágenes elegidas una relación en el trabajo de vinculación de la categoría ciudadanía con políticas que impulsa la escuela y que emergen a lo largo del trabajo en los talleres no solo con estudiantes sino también con docentes. Consideramos, en diálogo con el apartado sobre inclusión, que la cuestión de la transversalización de la agenda de género en la escuela en, al menos, dos políticas significativas que irrumpen en varias oportunidades en las narrativas (campeonato de fútbol mixto y Comisión de Mujeres) es sumamente relevante a la hora de pensar en la fundamentación de la elección de la fotografía y su vinculación con la ciudadanía.

En el caso del ciclo superior, se suman otros aportes en relación con la vinculación entre las actividades, los proyectos, los programas, las políticas, los espacios y las situaciones de la escuela que puedan relacionarse con la categoría de ciudadanía. Los estudiantes mencionaron los recreos, “porque nos formamos como ciudadanos”; la materia Construcción de la Ciudadanía, debido a que es un espacio que “ayuda a pensar mejor en la sociedad” y donde “veíamos cosas de derechos” y “derechos relacionados con nosotros” derechos de niños, niñas y adolescentes”; las salidas educativas, “porque podés convivir con la gente de afuera y aguantar a tus compañeros”; el hecho de ser estudiante; las elecciones del Consejo Escolar de Convivencia —espacio ya mencionado—, porque “tienen que participar representantes de todos”; y la Feria Solidaria, “porque es para todos. Claro, van muchos ciudadanos”. A la pregunta acerca de quiénes son los ciudadanos, responden: “Nosotros, los vecinos y vecinas. Van muchos vecinos y vecinas. Son abiertas”. Aquí vemos cómo, si bien hay matices y diferencias, también se dan coincidencias con algunas ideas planteadas por los docentes en los talleres.

En cuanto a la selección de imágenes en relación con la categoría de ciudadanía, eligen una fotografía que

[...] muestra que hay ciudadanos que viven en la villa. Un río que está lleno de mugre. Piden limpieza. Se nota que no pueden vivir ahí. Piden por los derechos: a tener una vida digna, a tener una vivienda, a tener un río limpio, a tener trabajo, ir a una escuela.

y otra que muestra “una marcha del colectivo trans. También están luchando por sus derechos. Quieren ser respetadas, que las traten igual”.

La recuperación de estas imágenes para reflexionar acerca de la ciudadanía muestra nuevamente cómo los estudiantes, en sus narrativas, incorporan la preocupación por la vulneración de los derechos sociales y específicamente el interés por una visibilización de la cuestión de género.

La convivencia democrática desde el posicionamiento docente

En las narrativas surgidas de los talleres con docentes, la *convivencia democrática* es asociada, en primer lugar, con las ideas de respeto, reconocimiento y puesta en valor de las políticas de memoria, verdad y justicia. A su vez, se resalta el trabajo con los estudiantes sobre la violencia institucional y la importancia de la igualdad en el ejercicio de los derechos. Además, se toma la comunicación horizontal entre estudiantes, docentes y directivos como una acción vinculada con la convivencia democrática. En efecto, la dimensión comunicacional es otra de las cuestiones que ya hemos señalado para dar cuenta de reflexiones en torno a las otras categorías, con lo cual resaltamos que su persistencia en las narrativas la ubica como significativa en las representaciones de estudiantes y docentes.

Ahora bien, para profundizar en el abordaje de la categoría *convivencia democrática*, resulta relevante recuperar lo surgido en la actividad acerca de la elección de fotografías vinculadas a las

categorías que problematizamos en el marco de la investigación. En ese contexto, una docente elige una imagen en la que se ve a otra docente jugando al vóley con estudiantes en una salida del grupo de ATD superior. Explica que, a esa salida, en el marco de la convivencia, “asistió la mayoría de chicos y profes”, cuando no es común que los estudiantes de ese grupo estén presentes en las clases ordinarias. Aclara que eligió esta foto porque es “hermosa”. También elige el volante de la Feria de Intercambio Solidario “porque salió en el taller anterior conversar sobre esa experiencia y porque es una actividad que muestra el trabajo con la comunidad”. Otra docente selecciona una fotografía que muestra cartelera en la que se expresa el trabajo que se hace en la escuela respecto a los derechos de los chicos y la convivencia, algo que en la escuela se hace “todo el tiempo”.

Una profesora comparte otra foto en la que comenta que “se ve la convivencia democrática” porque se observa el trabajo de docentes de la orientación. Entiende que el vínculo y la articulación entre nosotros, al igual que compartir y decidir juntos es lo importante. También afirma que se ve la articulación entre los ciclos básico y superior, y que “los chicos contaron sus proyectos con su propia voz”.

Un docente selecciona una foto en el laboratorio de ciencias. Dice que es la primera que tomó el primer día que entró a la escuela y es de cuando aún el ciclo superior cursaba en la Universidad porque el edificio de la escuela no estaba terminado. Le llama la atención “que el grupo de chicos en el que había tanto bardo⁹ y problemas, al entrar al laboratorio eso cambiaba drásticamente”. Sostiene que cuando entraban allí “se convertían en técnicos” y explica que eso pasa mucho con el laboratorio, que funciona como un espacio de convivencia en el que se resuelven muchas cosas, “momentáneamente, pero que se resuelven”. Así mismo,

9 La palabra bardo es usada coloquialmente en Argentina para expresar desorden.

elige otra foto de un chico que tiene muchos problemas para estar en el aula y que cuando se lo llevó a hacer una práctica de laboratorio logró concentrarse, manejar materiales, etc. Afirma: “Y eso es inclusión, además”. La otra foto que selecciona muestra la imagen de una bandera de reclamo gremial que se expuso en el frente de la escuela: “En ese momento, a pesar de los paros, se trabajó con los chicos y chicas en el aula, se explicaba las razones de por qué parábamos”. Dice que le parece una muestra de convivencia democrática y ciudadanía.

A su vez, encontramos tres ejemplos que dan cuenta de la interrelación entre la categoría de convivencia democrática y las otras dos que abordamos en el marco de la investigación. Por un lado, un docente elige una fotografía que muestra una mesa repleta de materiales y cuenta que es una clase sobre derechos sexuales y reproductivos. Dice que la escuela tiene una fuerte impronta de la perspectiva de género y que la foto se vincula con convivencia democrática y ciudadanía: “Y con inclusión, también [...]”, agrega. Todos quienes participan en el taller se ríen porque sigue apareciendo la dificultad para separar las categorías o entenderlas desvinculadas. Por otro lado, una docente elige una fotografía que muestra una intervención en los baños de adultos de abajo realizada con los estudiantes de la orientación en Comunicación, “porque les llamó la atención que los baños tengan indicaciones binarias con la perspectiva de género que asume la escuela”; cuenta que se hizo un corto audiovisual que relata cómo una chica que se identifica como varón siente la presión de otros por tomar esa decisión. Al regresar con angustia al salón, con sus compañeros deciden hacer esa intervención. Frente a dicha imagen, la docente plantea: “Veo inclusión, convivencia democrática”. Por último, una docente selecciona una fotografía que

[...] es de la salida a visitar a los productores agrícolas de La Capilla en (el partido de Florencio) Varela. Muestra a los y las es-

tudiantes en asamblea porque esa fue la manera en la que se decidió la salida y algunas de sus características. Pero además porque en ese proceso de toma de decisión democrática se incluyó a grupos que originalmente no iban a participar.

Aquí puede observarse en una situación concreta el ejercicio de la ciudadanía y la participación democrática confluyendo en una decisión colectiva que implicó también una acción inclusiva.

Una de las cuestiones que surge de estas narrativas es la relación estrecha que entablan los docentes entre la convivencia democrática y los vínculos con los estudiantes. La comunicación —como subrayábamos—, la generación de ámbitos de trabajo, aprendizaje y escucha, el hecho de compartir opiniones, posicionamientos y luchas, forjar lazos que trasciendan el contexto áulico-curricular, los contenidos a “enseñar” se erigen como claves para entender cómo los docentes que participaron en la investigación conceptualizan la convivencia democrática. Los organismos de representación de ciudadanía estudiantil también se ponen en juego a la hora de abordar el conflicto y construir acuerdos de convivencia.

Estudiantes construyendo la convivencia democrática

Entre las palabras que asocian los estudiantes del ciclo básico con la categoría *convivencia democrática* aparecen “igualdad; convivir; una comunidad que tiene cierta libertad; sociedad; comunidad; convivir en democracia”. Se plantea la idea de que “convivimos en la escuela”. Frente a la pregunta sobre por qué lo creen así, responden: “Porque estamos todo el día encerrados. Porque es nuestro derecho”. Aparece también la idea de “libertad de expresión”. Por otro lado, como ideas contrarias a la convivencia democrática se plantean las siguientes: “muerte; violencia; desigualdad”. Los estudiantes del ciclo superior, por su parte, relacionan la convivencia democrática con palabras como “derechos; discusión; de-

bate; todos tienen su opinión; igualdad”. Encontramos en común en ambos grupos una palabra que consideramos sumamente significativa para pensar la categoría en interrelación con las de inclusión y ciudadanía: *igualdad*.

Entre los espacios que los estudiantes del ciclo básico relacionan con la convivencia democrática mencionan el Taller de Educación Sexual Integral, en el cual “se puede opinar sobre la sexualidad y las identidades sexuales”. También recuperan el Club de Periodistas, en el que “se hacen visibles los temas a los que nadie da importancia”. A su vez, señalan el Consejo Escolar de Convivencia, espacio en el que “se habla de los problemas que pasan en la escuela”. En esta misma línea valoran el “espacio de convivencia con Lorena¹⁰”. Por otro lado, como viene emergiendo en relación con las otras categorías, aparece mencionado el ATD porque es un “espacio donde ayudan con las materias que necesitan refuerzo”. En el caso de los estudiantes del ciclo superior, señalan la Comisión de Mujeres “porque es donde pueden debatir las mujeres sobre problemas que tienen ellas en el colegio. Es el lugar donde todas nos podemos ir a expresar sobre las cosas que nos pasan en la escuela y fuera de la escuela”. También se plantea la materia Política y Ciudadanía, en la que “se habla sobre cuando la policía nos para en la calle. Estamos haciendo un libro con ilustraciones sobre violencia policial con el taller de arte”. Por otro lado, dan cuenta del Consejo de Convivencia, en el que “se debaten las problemáticas del colegio. Se vota y hay representación de toda la escuela”. También valoran el Centro de Estudiantes, donde expresan una crítica hacia el colectivo estudiantil del que forman parte debido a que, al momento de la realización de los talleres, no está funcionando activamente:

10 Coordinadora socioeducativa del curso e integrante del equipo de investigación.

[...] es muy feo que no haya. Hubo gente encargada de desarticularlo. Sería más escuchada la voz y la opinión de los estudiantes. Se podría reclamar desde otro lugar, no solo como alumnos o alumnas. Se podrían armar proyectos, organizar el viaje de egresados. El centro de estudiantes se dividió, algunos dijeron que no se podían juntar por exámenes, por ejemplo, y no se hicieron más reuniones.

Rescatan también el espacio de convivencia, que definen como una “materia del ciclo básico que nos ayuda mucho a integrarnos. En el ciclo superior se puede pedir”. Una estudiante da cuenta, de hecho, de haberlo solicitado por una situación que expresa en el marco del taller: “Lo pedimos porque es refeo, en [el curso de la orientación] ‘Alimentos’¹¹ nos llevamos mal. Hay mucha falta de respeto y no se logró solucionar”. Otro grupo participante del taller con el ciclo superior también valora la experiencia transitada en este espacio: “A nosotros nos gustaba mucho sentarnos y debatir los temas, y llegábamos a una solución”.

Por último, consideran la medida de fuerza gremial desarrollada por los docentes una actividad vinculada a la convivencia democrática denominada *paros activos*^[13]: “hacían actividades. Charlábamos, era de recreación, era de información, nos contaban por qué eran los paros”. Es interesante cómo la recuperación de este ejemplo vinculado a la convivencia coincide con su consideración en el taller con docentes, como señalamos.

En cuanto a la elección de imágenes que se vinculen con la convivencia democrática, en el taller con el ciclo básico aparecen dos que nos parece significativo mencionar. Una primera fotografía elegida es acerca de una marcha (contra el hambre); la eligen “porque hay un grupo de personas conviviendo para protestar por sus derechos” entre los que señalan “el derecho a comer”.

11 Una de las orientaciones del ciclo superior es en técnico en tecnología de los alimentos.

La segunda imagen da cuenta de la inauguración del Hospital El Cruce en Florencio Varela; la eligen porque “el hospital es para todos”, por lo que sostienen que “tiene que ver con la inclusión, también”. En línea con las preocupaciones que emergen en los talleres al trabajar sobre las categorías de inclusión y ciudadanía, vemos cómo nuevamente la cuestión de los derechos sociales (en este caso el derecho a la alimentación y a la salud) adquiere centralidad en la reflexión estudiantil.

En el taller con estudiantes del ciclo superior, las imágenes elegidas tienen que ver, por un lado, con una fotografía de las Abuelas de Plaza de Mayo frente a fotos de desaparecidos; la eligen porque “recuerda el período donde no hubo democracia en la Argentina”. Por otro lado, escogen —como los estudiantes del ciclo básico— la fotografía que muestra una movilización por el Hospital del Cruce; sostienen que “esto es convivencia democrática: que la gente se pueda movilizar en paz, defender lo que quieren”.

Encuentros entre la inclusión, la ciudadanía y la convivencia democrática: desafíos, tensiones y potencias

A través de estas múltiples miradas que fueron materializándose a lo largo de los talleres es que podemos recuperar algunos elementos que toman fuerza en un proceso de configuración de estudiantes y docentes como sujetos políticos de una escuela que, como pudimos dar cuenta en el primer apartado, se propone generar otras lógicas y vínculos pedagógicos que se diferencien de recorridos transitados por instituciones educativas apegadas a improntas tradicionales.

En el proceso de realización de los talleres, pudimos vislumbrar que en la escuela se fomentan, construyen y habilitan espacios para expresarse, discutir, disentir y desplegar incluso ideas po-

líticamente incorrectas, que tensionan a las políticas diseñadas para llenar de sentido, dar profundidad y articular a la promesa de inclusión con la calidad de la que hablamos en el primer apartado. En efecto, los estudiantes encuentran distintos espacios y dispositivos que los contienen desde quiénes son, cómo piensan y sus prácticas, pero también los acompañan fortaleciendo sus trayectorias educativas y su formación como estudiantes de nivel secundario.

Existe un reconocimiento a la institución por parte de los estudiantes con quienes trabajamos en la investigación a través de la recuperación de prácticas, políticas, acciones y actividades que facilitan y construyen escenarios que podríamos pensar de fortalecimiento de procesos de inclusión, construcción de ciudadanía y convivencia democrática.

A su vez, ese proceso genera tensiones en el colectivo estudiantil, porque crujen los imaginarios sociales hegemónicos que atraviesan a quienes conforman la comunidad educativa. Los estudiantes son convocados a escenarios y situaciones que podríamos caracterizar como *incómodos*. Como intentamos dar cuenta más arriba, esto puede verse en lo expresado en las narrativas surgidas en el marco de los talleres.

Por un lado, estudiantes mujeres cuestionan a algunos de los estudiantes varones que, aún con políticas desplegadas desde la escuela que fomentan el fútbol mixto, no las dejan jugar. Algunos varones discuten esto, no reconocen las actitudes excluyentes, pero deben dar la discusión porque las compañeras fundamentan que, si bien existe la política escolar al respecto, todavía sucede que las dejan afuera en ocasiones.

Por otro lado, quienes no participan del espacio de ATD superior manifiestan en el marco de los talleres que no les dan lo mismo las acciones que suceden en la escuela relacionadas con atender a las trayectorias, y tanto acompañar como ayudar a otros compañeros para transitar la escuela. No lo impugnan, no lo sancionan,

pero lo señalan: sostienen que “tienen más privilegios que nosotros, los llevan al campo de deportes una vez por semana, por ejemplo”; “Hay alumnos que salen afuera, que no quieren hacer nada. Los profesores se enfocan más en ellos”.

La evidencia de las divergencias en relación con la idea de inclusión entre los jóvenes se vislumbra en sus intervenciones, en las que emparentaron la idea de inclusión con postulados cercanos a la integración de sujetos con posibilidades y capacidades diferenciales. Esto quiere decir que, para algunos estudiantes, los dispositivos y prácticas pedagógicas que despliega la ESET-UNQ y sus docentes en favor de asegurar la inclusión son esfuerzos para “ayudar a los chicos que les cuesta más”. Es decir, siguen concibiéndose por algunos de los estudiantes como respuestas remediales, aunque se identifiquen como justas y necesarias. Sin embargo, estas representaciones no dejan de manifestar cierto contenido segregatorio.

Tomamos otro ejemplo que puede aportar al análisis surgido en los talleres con estudiantes del ciclo superior y mencionado más arriba: el dispositivo solidario para juntar fondos para el viaje de egresados. En el taller aparecían algunas posturas que mostraban cierta disconformidad con el mecanismo, vinculadas a algún malestar relacionadas con realizar un esfuerzo para que el grupo de 6° sea el que utilice los fondos recaudados, “se lleve la plata”. Aquí el debate que tiene lugar en el marco del taller entre los estudiantes muestra el contrapunto que permite ver que el trabajo concreto sustentado en la solidaridad, en lo colectivo, en el esfuerzo para acompañar un viaje que hará otro grupo de estudiantes —que no es el propio—, si bien incomoda e interpela, también siembra otras lógicas del hacer con compañeros de la escuela para un objetivo que redundará en consecuencias positivas para otros estudiantes que están por egresar. El círculo virtuoso propuesto es que más adelante compañeros que “vienen detrás” lo harán por quienes estarán en sexto en el futuro.

En línea con estos planteamientos, una de las cuestiones expresadas por los docentes es que en la escuela se construyen prácticas a contrapelo de modelos expulsivos, meritocráticos, liberales o individualistas. Como puede observarse, lo colectivo, la solidaridad y lo comunitario son dimensiones que atraviesan y van tramando una impronta de trabajo que llega a tomar cuerpo a distintos niveles y escalas de la vida en la escuela. Aunque eso suceda de maneras espinosas por momentos, lo cierto es que esta decisión se sostiene y, entre otras consecuencias, permite que la diversidad irrumpa en la escuela. Así mismo, la idea de irrupción implica que ello no sucede de manera armoniosa, pasiva, periférica o dócil. Muchos de los jóvenes que asisten a la escuela —algunos participaron en la investigación— se posicionan activamente en la vida institucional, se hacen escuchar, valoran y cuestionan políticas de la escuela, y se suman a espacios, los sostienen, los habitan, los disputan, los cuestionan y los demandan.

Los estudiantes de la escuela están atentos y ávidos de ocupar espacios de participación y ejercitar una ciudadanía política que los arraiga aún más, los posiciona en la escuela, los hace parte. Consideramos que esta pertenencia, en tanto proceso participativo, se va consolidando de a poco, con múltiples aristas, de manera no unilineal ni unidimensional, y adquiere centralidad en los procesos de inclusión, ciudadanía y convivencia democrática que se forjan de manera entrelazada en la ESET-UNQ.

Observamos que espacios que se valorizan con fuerza en los talleres, tanto por estudiantes como por docentes (como la Comisión de Mujeres y los espacios de ATD, por tomar dos ejemplos muy presentes), se configuran no como dispositivos asistenciales, asistencialistas o voluntaristas, sino como *propuestas pedagógicas*.

Entonces, sostenemos que lo pedagógico excede a lo curricular: se enseña y se aprende —por nombrar solo algunos ejemplos— en la Comisión de Mujeres, en los campeonatos de fútbol mixtos, en

la Feria de Economía Social, en el comedor, en el ámbito de ATD superior y en los espacios institucionales de convivencia.

Ahora bien, algunos estudiantes que participaron en la investigación expresan descreimiento o escepticismo al respecto de algunas de estas acciones: “Estuve y no se resuelve nada”; “A nosotros no nos funcionaba, decíamos: ‘vamos a hacer esto’ y después no se hacía nada”; “Yo participé y estuvimos con un caso y nunca se resolvió”. Estos planteamientos, aunque emergen de manera minoritaria en los talleres, de todas formas tienen lugar, y son escuchados por los equipos docentes y de conducción, los cuales interpelan a los estudiantes y los invitan justamente a participar, a meterse para cambiar lo que sea necesario.

Esa ida y vuelta que surgió en los talleres tiene un carácter político que nos resulta relevante mencionar: en primer lugar, la decisión política de la institución de dar lugar a la escucha, y promover espacios de participación, crítica y expresión de ideas por parte de los estudiantes. Se los considera sujetos a los que no se subestima. Ello emerge de manera clara en los talleres a través de la apertura de instancias de debate frente a estas posturas, la invitación a ejercitar la fundamentación, el establecimiento de límites en términos del respeto hacia quienes conviven con ellos en la escuela y, en este sentido, el trabajo de los docentes para transformar situaciones de agresión, de no escucha, de cargadas, de burlas, evitando que estas acciones, que por momentos tuvieron lugar en los talleres, fraccionen el encuentro pedagógico, lo resientan o lo suspendan. La demarcación de límites se acompaña con la reflexión, con la pregunta, con nuevas aperturas a la participación y la expresión de las ideas.

Vemos, pues, cómo las categorías de inclusión, ciudadanía y convivencia democrática pueden vincularse fuertemente a la participación (Krichesky y Pérez, 2015; Southwell, 2013) para pensarlas en clave transformadora, reflexión que también ha sido abordada en capítulos precedentes. La escuela, en tanto espacio institucional,

configura una trama política (Southwell, 2013) en la que docentes y estudiantes son sujetos activos, y la generación y sostenimiento de espacios de participación resultan centrales para fortalecer lo que Southwell (2013) llama “alfabetización ciudadana”.

En este sentido, resulta central recuperar en el análisis la tarea de los diferentes equipos de trabajo que articulan acciones en el hacer cotidiano e institucional para cobijar a los estudiantes, comprendiéndolos en su humanidad y contexto. Dicha tarea se inscribe en lo que Isabelino Siede enuncia y define como “amor político” (2007: 246). Sin dudas, se presenta desafiante el hecho de que la institución se haya establecido desde lo normativo centrada en la justicia social, la equidad y la calidad educativa con inclusión social. Como se mencionó, la creación de las condiciones de posibilidad para que esto suceda invita al ejercicio constante de reflexión y construcción de un posicionamiento político que coloque, desde la enseñanza, a los estudiantes como sujetos de derecho.

Referencias

- Andrade, G. y Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Revista Voces en el Fénix*, (62). <https://www.vocesenelfenix.com/content/creaci%C3%B3n-y-experiencia-de-las-escuelas-secundarias-universitarias-desde-una-perspectiva-no-e>
- Brener, G. y Galli, G. (2016). Introducción. Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado[DE157]. En G. Brener y G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía.
- Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Krichesky, G. (2015). Una perspectiva para el análisis de las prácticas de enseñanza que construyen procesos de inclusión/exclusión. En A.

- Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 131-141). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela[DE158] . En G. Misirlis (Comp.), *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Unsam Edita.
- Krichesky, M. (2015). Inclusión y obligatoriedad. Tendencias y discursos de actores de la gestión educativa. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez, A. y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre). Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.075 del 2006 (9 de enero). Ley de Financiamiento Educativo.
- Micó, G. (2018). *Una escuela, muchas escuelas. Los trayectos alternativos para la recuperación de Espacios Curriculares y/o la aprobación del Ciclo Básico y el Ciclo Superior. Una oportunidad para estudiantes con trayectorias no encauzadas*. Documento de trabajo ESET de la UNQ [no publicado].
- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en argentina. *Estudios Sociales*, XXIX(56), 155-177.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y G. Galli (comps.) *Inclusión y calidad como políticas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, Buenos Aires, La Crujía.[DE159]
- Resolución de Rectorado de la UNQ n.º 01485. Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Quilmes n.º 68/14. Anexo: Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales.
- Resolución CFE 84 del 2009 (15 de octubre). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

- Resolución CFE 93 del 2009 (17 de diciembre). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.
- Schneider, D.; Alvarado, S.; Benítez, P. (2016): “Los espacios de atención a las trayectorias diversas en la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ – Prácticas de enseñanza y aprendizaje para la inclusión educativa”. En Gómez, J. P. (ed.) Jornadas de Enseñanza Media Universitaria Pedes in terra ad sidera visus: revisando prácticas (pp.44-53). ISBN 978-987-42-2294-7. San Miguel de Tucumán. Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán - Consejo de Escuelas Experimentales. <http://wi491452.ferozo.com/Uploads/Articulos/Docs/6f952e43b3634.pdf>
- Siede, I. (2007). *El sentido político de la tarea docente en la educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Trujillo Reyes, B. F. (2015). Inclusión educativa. Balances y perspectivas. En A. Pérez, y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 47-63). Universidad Nacional de Avellaneda.

Documentación Normativa

- CFE (2009). Resolución 79/2009: Plan Nacional de Educación Obligatoria. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>
- MEN (2008). Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000993.pdf>
- UNQ - CS - Resolución N°470 Creación de la ESET-UNQ y constitución del Programa Especial de Formación Preuniversitaria Dependiente de Rectorado. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=1914>

Alta en el cielo, con los pies en la tierra: narrativas desde la Escuela Media de la Villa 21-24

Virginia Saavedra, Jordana Secondi, Andrea Pérez y Ada Cora Freytes Frey



Figura 1. Alta en el cielo. **Fuente:** profesora Lucía Cossío

Primeras aproximaciones:

La Escuela n.º 6 del 5º. Inicios y horizontes

La Escuela de Educación Media n.º 6 del Distrito Escolar 5º (EEM n.º 6 del 5º) está ubicada en la Villa 21-24, en el barrio de Barracas, a minutos del centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ciudad capital de Argentina. Fue creada como respuesta a un antiguo reclamo de la comunidad barrial.

Desde los primeros años de la década de 1970, con la formación de la primera junta vecinal, se manifestó la importancia de tener una escuela secundaria en el barrio (Godoy, 2014). Luego de varios debates y posiciones diversas, se creó esta escuela en el 2009 bajo el impacto de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 del 2006) que estableció la obligatoriedad del nivel medio en Argentina. Hasta el momento (2020) es la única escuela secundaria pública de la villa.

La creación de la escuela se inscribe en una línea de continuidad con las escuelas municipales de enseñanza media (EMEM históricas) creadas en 1990 y 1991 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de proyectos pedagógicos conocidos por sus aportes en términos de ruptura de paradigmas tradicionales y por iniciativas que hoy son parte de las políticas públicas socioeducativas; responden al contexto histórico y barrial, a la participación y la organización política, al igual que a la militancia política y comunitaria de los años setenta que ya demandaba la presencia de una escuela secundaria para las y los vecinos de la Villa 21-24 y asentamiento Zavaleta de esta ciudad.

En los inicios de la experiencia, en el 2009, estaba todo por construir, incluso el edificio. La escuela apenas contaba con dos aulas, por lo que al año siguiente, durante los meses iniciales del 2010, las y los estudiantes tuvieron que turnarse para asistir a la escuela, ya que no había lugar suficiente para la cursada en simultáneo de los primeros y los segundos años. Poco a poco se fue constituyendo la “comunidad educativa” y la institución logró conseguir los recursos que faltaban. Fue necesario realizar un largo plan de lucha en conjunto con el sindicato Unión de los Trabajadores de la Educación (UTE), con organizaciones políticas del barrio y con las familias. De esos momentos de lucha y organización se fueron forjando lazos y aprendizajes institucionales, fortaleciendo la confianza y generando vínculos, roles y actividades inesperadas: docentes, estudiantes, madres y padres pintando o arreglando la

escuela, preparando un festival, cortando la calle, armando carteles, diseñando recorridos escolares alternativos. Con el trabajo colaborativo y participativo se fue transformando en una escuela del barrio, donde vecinas, vecinos, docentes y estudiantes podían encontrarse, acompañarse, compartir, hacer circular la palabra, enseñar, aprender y acceder al goce de derechos.

En el 2013 la escuela alcanzó dos conquistas que constituyen hechos pedagógicos muy potentes. Por un lado, la primera promoción de egresadas y egresados —que además fue la primera generación en su familia en acceder a los estudios secundarios— terminó quinto año, haciendo realidad una demanda histórica de la comunidad de la Villa 21-24. Acompañar al primer grupo de jóvenes que pudieron estudiar en su propio barrio fue un hecho importante para la comunidad ya que materializó un sueño de generaciones. La presencia de la escuela implicaba un intento de reparación de las muchas heridas causadas por la falta de acceso al goce de los derechos en una población históricamente vulnerada. Al mismo tiempo, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires —luego de años de reclamos— se comprometió a construir el edificio con las condiciones solicitadas y diseñadas por toda la comunidad educativa, dando cuenta de que la lucha y organización colectiva hace más fuerte a la comunidad y sus integrantes en pos de acceder a aquello que se propone.

La 6 fue la primera escuela en la Ciudad de Buenos Aires con orientación en educación física. En las propuestas pedagógicas que se hacen desde dicha orientación, hay espacios curriculares formales que proponen aprendizajes con abordaje deportivo, recreativo y de extensión comunitaria de estas actividades. Así mismo, en dichos espacios formales cobra relevancia el enfoque solidario, participativo y colectivo en su planificación. Allí se analizan, cuestionan y acuerdan los paradigmas de competencia, los de actitud deportiva, los de desempeños personales y los de alcances comunitarios.

Desde que se creó la escuela existen los talleres de música, que resultaron prácticas pedagógicas muy potentes en las que lo comunitario y lo participativo se constituyeron en rasgos distintivos. Compartir saberes y responsabilidades, y escucharse fueron prácticas cotidianas que ganaron protagonismo en la forma de trabajar. A partir de la importancia que cobró la música, surgieron dos definiciones importantes: la primera fue que la nueva orientación para la acreditación del nivel secundario de esta escuela debía estar vinculada a la actividad artística (incluso así lo expresaron, en votación, las y los estudiantes y sus familias). De este modo, otra vez, la escuela se transformó en “pionera” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al ofrecer la orientación artística en el marco de la educación media y la nueva escuela secundaria (NES). La segunda definición refiere a la puesta en funcionamiento de la Orquesta de Música Latinoamericana “Violeta Parra”, en el marco del Programa Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de la Ciudad de Buenos Aires.

Es en este contexto que lo comunitario, lo colectivo, lo territorial y la participación para construir el acceso al goce de derechos son rasgos que elegimos para definir y caracterizar el proyecto ético-político institucional, sus puntos de partida, recorridos y horizontes posibles.

La escuela en contexto: una construcción colectiva con la comunidad de la Villa 21-24

En Argentina se llama “villas” a barrios que, a diferencia de los “formales”, se caracterizan por sus faltantes: se trata de sectores de la población de las grandes ciudades ubicados en un espacio, con delimitación bastante definida, que cuentan con acceso precario a servicios básicos y con pocos recursos para reemplazarlos. Por ejemplo, el suministro de agua es deficitario y no puede re-

emplazarse por un pozo; lo mismo sucede con la luz eléctrica, el gas, el servicio cloacal, y los servicios de recolección de residuos, de correo postal y de asistencia médica de urgencia. En una villa, todo esto no funciona como en el resto de la ciudad.

Las villas son parte de la ciudad sin estatus de ciudad (Cravino, 2008: 46). Por ejemplo, quienes allí residen —en la mayoría de los casos— no pueden demostrar tener derechos propietarios (ni individuales ni colectivos) sobre sus hogares, aunque sean generaciones de una misma familia las que han vivido y siguen haciéndolo en el mismo lugar por décadas. Los espacios de atención de la salud y las instituciones educativas de proximidad no guardan una relación adecuada (en términos de satisfacción de necesidades básicas) de oferta respecto a la demanda por la cantidad de habitantes. Una parte de la población es la que sufre la falta de trabajo, oportunidades de desarrollo de intereses personales, resguardo y cuidado, y soporta ser zona liberada por omisión y con complicidad de las fuerzas de seguridad. También aguanta el permanente desarraigo a causa de migraciones forzadas por situaciones económicas desfavorables. La villa, como espacio urbano, carga con prejuicios, estigmas y discriminación al ser evaluada socialmente con parámetros de ciudadanía construidos desde una mirada europeizada, foránea, despopularizada, individualista, meritocrática y con un imaginario negativo sobre los sectores empobrecidos. Toda esta carga de prejuicios, estigmas y discriminación claramente afecta, de modos singulares, las condiciones en que quienes allí residen despliegan sus trayectorias vitales, al igual que las tramas en que se configuran los procesos de identificación y el ejercicio de la ciudadanía.

La vida y la convivencia en las villas está repleta de participación y organización, de lucha por conquistar derechos y defender lo conquistado. Si bien lo faltante aquí significa vulneración de derechos, al mismo tiempo construye y fortalece lógicas de solidari-

dad, de trabajo territorializado en red, de lo comunitario para dar respuestas a los emergentes de las realidades.

Como contrapunto de la histórica deuda que, como sociedad, tenemos en torno a estos sectores (aquellas miradas estigmatizantes que tienden a fijar una imagen homogénea y asociada a la peligrosidad social), se advierte que en las villas hay encuentros sociales, diversidad de expresiones culturales y artísticas, producción de contenidos comunicacionales, fiestas, actividad económica, creatividad, saberes teóricos y prácticos construidos por transmisión y por experiencia, y modos de encarar y de proyectar la vida tan válidos como tantos otros.

Muchas y muchos de los estudiantes de la villa son, para sus familias, la primera generación en incorporarse y transitar el nivel medio, y, en ocasiones, las y los adultos responsables no saben cómo —o no cuentan con herramientas para— acompañar esta escolaridad. Por eso, la EM 6 del 5° se propuso diseñar y poner en marcha líneas de trabajo tendientes a fortalecer sus posibilidades. Se trata de habitar (Duschatzky, 2002) los momentos y espacios institucionales a partir de las singularidades de cada estudiante con el fin de hacer escuela, revisitarla (Nicastro, 2011), hacer comunidad.

La escuela en este texto: construcciones narrativas

Todo lo desarrollado hasta aquí contribuye a comprender las razones por las cuales esta experiencia resultó de gran interés en el marco del proyecto que nos convoca. La escuela cuenta con un proyecto político claro que pone el foco en el derecho a la educación y la participación de todas las personas en las decisiones que de algún modo las afectan, con todos los conflictos que ello implica. Se trata de una experiencia enmarcada tanto en las desavenencias y contingencias propias de los vaivenes de las políticas

públicas, como en las encrucijadas entre las pesadas herencias y las novedades que irrumpen a cada instante la vida de las aulas y los patios, los pasillos de la escuela y los pasillos del barrio.

En línea con los objetivos del proyecto, en particular el referido a reconocer y comprender las construcciones de estudiantes y docentes y sus relacionamientos escolares en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz en las instituciones escolares participantes, el propósito del presente trabajo es recorrer parte de esa vida escolar a través de lo narrado por distintos protagonistas a lo largo de talleres en los que se abordaron las categorías centrales del proyecto, es decir, inclusión, ciudadanía y paz. En un intento por identificar las distintas voces, y tras varios encuentros del equipo de trabajo promotor de la iniciativa (conformado por colegas de la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Quilmes, y parte del equipo directivo y docente de la EEM n.º 6 del 5), se realizaron, por un lado, tres talleres con alrededor de veinte docentes, mientras que, por otro lado, se trabajó en seis encuentros con más o menos dieciocho estudiantes. Las pautas para el abordaje de los talleres fueron conversadas y elaboradas en concordancia con los lineamientos pactados con el equipo de Colombia, pero las precisiones que encuadraron los encuentros fueron ajustándose a partir de las singularidades de la institución. Como se anticipó, el trabajo presenta el resultado de las reflexiones compartidas antes, durante y después de los talleres, identificando aspectos destacados por las y los participantes de estos en torno a las mencionadas categorías a la luz de los intercambios realizados con el equipo de investigación más amplio conformado por docentes de nivel secundario e investigadores de Colombia y Argentina.

Palabras y sentidos de las y los docentes

En el transcurso de los talleres realizados para reflexionar con los docentes respecto a la inclusión, la ciudadanía y la construcción

de paz surgieron intercambios interesantes vinculados a “los espacios institucionales” en tanto condiciones de posibilidad. Los talleres con docentes se llevaron adelante en el marco de encuentros institucionales semanales que están encuadrados en la Ley n.º 2.905 de la Ciudad de Buenos Aires de “Régimen de Profesores por Cargo” del 2008. En el 2010 en la Ciudad de Buenos Aires se intentó, a partir de esta ley, que las y los docentes de escuelas secundarias tuvieran más horas en las instituciones para fortalecer la pertenencia a estas. Así los cargos pueden ser de 12, 14, 24, 30 y 36 horas cátedra. Esto termina con los nombramientos docentes por “horas cátedras sueltas” y tienen un 30 % de horas institucionales: de este modo, cada docente tiene un número de horas frente a curso y otras horas rentadas para hacer proyectos institucionales que favorezcan el acompañamiento de las trayectorias académicas de sus estudiantes. Parte de estas horas institucionales son las dos horas cátedra semanales dedicadas a una reunión. Este espacio habitualmente lo utiliza la escuela para abordar diferentes asuntos. En general, se realiza una reunión al mes con todo el equipo docente y tres reuniones semanales seguidas con diferentes organizaciones para discutir cuestiones académicas —proyectos o propuestas pedagógicas, criterios de evaluación y estrategias de seguimiento pedagógico, etc.—. Los temas se abordan por áreas de estudios o por proyectos pedagógicos afines.

A partir del proyecto de investigación, la propuesta concreta fue repensar/conversar los “sentidos comunes” otorgados a las categorías inclusión, ciudadanía y paz, cada una de las cuales claramente se presentaba como multívoca y tan relevante como imprecisa en su delimitación. Cabe aclarar que, si bien no dieron lugar —ni pretendían hacerlo— a definiciones ni acuerdos claros respecto a los temas abordados, los encuentros sí permitieron desplegar inquietudes de suma relevancia de cara a la revisión conjunta de algunas características del cotidiano escolar.

Con respecto a la *inclusión*, algunas ideas que surgieron en los intercambios son las sintetizadas a continuación:

En primer lugar, surgieron tensiones e incomodidades en la asociación entre inclusión y retención de matrícula, entre inclusión y calidad educativa; concretamente, las preguntas son las siguientes: si solo garantizamos la vacante, la silla ocupada: ¿estamos sosteniendo la inclusión?, ¿en qué medida? La inquietud forma parte de los debates actuales en distintos ámbitos académicos y en contextos de política educativa. Claramente se vincula tanto con una noción romántica y pretendidamente despolitizada de la inclusión, como con la noción de inclusión excluyente (Gentili, 2011), de un “como si” las transformaciones sucedieran, pero sin trascender los aspectos normativos, dando cuenta de violencias culturales históricas que muchas veces permean las voluntades de sus protagonistas.

Por otro lado, las y los docentes manifestaron que, en ocasiones, asociaban la inclusión con la incorporación de estudiantes “con discapacidad” y con proyectos conjuntos con la modalidad de educación especial.

Así mismo, una idea que también fue destacada refiere a la asociación entre inclusión e incorporación de sectores vulnerados históricamente en términos más generales, entre los que se encuentra la población que recibe la Escuela n.º 6, ubicada en una villa.

Entre las principales inquietudes que surgen a raíz de todo lo comentado, se destacan las siguientes: ¿están las escuelas preparadas para la inclusión?, ¿tienen las y los docentes la formación necesaria? En menor medida surgió la inquietud por las condiciones del trabajo institucional, por las desigualdades sociales que dejan huella en las distintas trayectorias, entre otras. Se advirtieron diversas formas de entender la “inclusión”: en algún caso se aludió a cierta lástima hacia las y los estudiantes y a la recuperación de prácticas que finalmente no los piensan como “sujetos activos o sujetos de derecho”. Finalmente, las y los docentes destacaron

tanto la vinculación con los procesos de urbanización del barrio y con los derechos en general, como la relevancia que asumen los tiempos escolares para que la “inclusión” tenga lugar: los ritmos singulares, las trayectorias, la diversidad.

En definitiva, las distintas ideas fueron consolidando nuevas preguntas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de estos conceptos?, ¿dónde se despliega la inclusión?, ¿es una política pública?, ¿es una práctica comunitaria, institucional o áulica?, ¿quiénes son los sujetos de la inclusión?

En cuanto a la *ciudadanía*, tanto en los talleres con docentes como en los talleres con estudiantes se advirtió una vinculación estrecha con el ejercicio de los derechos, y, en ese marco, una asociación directa con la experiencia cercana de las elecciones presidenciales que tuvieron lugar en el 2019 en Argentina: en primer lugar, se resaltó que estas facilitaron la problematización del tema de la ciudadanía en las aulas en tanto había estudiantes que estaban por ejercer el derecho al voto por primera vez en sus vidas. De una manera u otra el asunto quedó puesto en evidencia en tanto se abordaron desde los aspectos más “procedimentales” hasta cuestiones complejas como las vinculadas con las implicancias de la participación a través del voto, la necesidad de interiorizar la forma de gobierno del país, las propuestas políticas de cada candidato, y los distintos modos y espacios en los que se produce la participación ciudadana.

Entre las y los docentes también se habló de asignaturas como Formación Ética y Ciudadana, las cuales cobraron relevancia en tanto instancias de revalorización de la política para un buen ejercicio de la ciudadanía. Hubo docentes que enfatizaron que sus estudiantes “construyeron ciudadanía” al presentarse a votar por primera vez sin tener la obligación de hacerlo. También se destacó la asociación de la ciudadanía con la diversidad de ideas, el respeto y la valoración tanto de la diversidad como del compromiso. En esa línea, se ponderó la escuela en tanto espacio de ejercicio de

la ciudadanía diferente respecto a otros espacios, remarcándose que es claro que varía el *cómo* se ejerce y que es indudable que allí se ejerce.

En relación con la *construcción de paz*, los talleres realizados con docentes dieron lugar a reflexiones en torno a los siguientes puntos: en primer lugar, a la idea de paz en plural, en tanto las instituciones afrontan distintos tipos de situaciones y dimensiones. Quizás, según explicitaron, sería necesario hablar de “construcción de paces” en vez de “construcción de paz”. Esta noción “plural” parece dar cuenta de un análisis político y territorializado de las implicancias de los conceptos abordados, considerando que no es lo misma la concepción de paz para un sujeto o colectivo que para otro. En tal sentido, se destacó también la asociación más directa de la paz con la “no-violencia”, la “no-discriminación”, y la deconstrucción de prácticas y lógicas históricamente instaladas. Por tanto, a la pluralidad de paces se agrega una definición “por la negativa” con la intención de contribuir al recorte. En otro orden, las y los docentes manifestaron vincular la paz con la necesidad de problematizar o retomar lo que “los chicos traen de afuera” (en vinculación con formas de expresarse, vestirse, etc.) y, por otro lado, con la necesidad de revalorizar/jerarquizar la palabra en los momentos de resolución de conflictos.

Finalmente, la paz fue asociada con las “orientaciones” que brinda el título que acredita la terminalidad de esta escuela, es decir, con el deporte y el arte, y en ese marco, con lo colectivo y lo reglado, con el respeto a lo considerado “diferente” en contextos de acuerdos. En estos casos se jerarquizaron las “diferencias” con el pleno goce de los derechos dando cuenta de la necesidad de promover el valor de todas las personas.

Al recorrer las reflexiones de docentes, lo destacado hasta aquí da cuenta, por un lado, de las tensiones producidas entre cierta “herencia normalista” del sistema escolar decimonónico, y, por el otro, los retos que implica la instauración de la obligatoriedad es-

colar del nivel secundario en países como el nuestro, en donde las desigualdades se han profundizado (Pérez et ál., 2018; Schwamberger y Pérez, 2020) mientras continúan acechando, a determinados sectores, ciertos espectros elitistas que se mantienen alertas con la pretensión de controlar devenires. Las y los docentes parecen dejar clara su adhesión a un enfoque de derechos atento al valor de las diferencias, al trabajo en pos de la mejora de la “calidad educativa” para todas y todos, al valor de la diversidad, etc. Así mismo, en ese marco surgen distintas voces que buscan mayor discusión en pos de nuevos acuerdos y desacuerdos: ¿qué implicancias prácticas tiene la inclusión en nuestras aulas?, ¿qué roles nuevos nos demanda?, ¿con qué nuevos actores tenemos que articular?, ¿cuál es y cuál debería ser la función de las escuelas de nivel secundario?, ¿cómo garantizar el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana?, ¿cómo promover el ejercicio de la ciudadanía en contextos escolares?

Palabras y sentidos de las y los estudiantes

En el caso de los talleres con estudiantes, los encuentros fueron desarrollados en el marco de la materia Espacio de Definición Institucional, la cual se dedica a reflexionar acerca del último año de la escuela y las posibles articulaciones con el nivel superior. La cantidad de tiempo con la que contábamos para abordar estos temas fue menor que en los encuentros con docentes. Sin embargo, en este caso hubo mayor posibilidad de escritura individual de lo trabajado. A continuación, compartiremos algunas de las reflexiones que surgieron en esos encuentros: se encontrarán tanto las expresiones orales como algunos fragmentos de sus reflexiones escritas en papel.

Cabe anticipar que, al igual que en el caso de las y los docentes, se advirtió claramente la vinculación cercana entre los conceptos inclusión, ciudadanía y construcción de paz. No obstante, la noción de ciudadanía resultó, en ocasiones, más compleja y menos pal-

pable en el caso del estudiantado, requiriendo más conversación que en los talleres con docentes.

En cuanto a la *inclusión*, las y los estudiantes coincidieron en que existen muchas maneras de abordarla, en tanto hicieron referencia a situaciones concretas vinculadas tanto con asuntos como la discapacidad y las “distintas capacidades”, como con “preferencias sexuales”, con el acto de acercarse a alguien que se encuentra aislado o discriminado, con las diferencias entre clases sociales, entre distintas culturas y entre idiomas, etc. Uno de los fragmentos escritos por estudiantes en uno de los talleres da cuenta de la “autoexclusión por hablar diferente”, que se refiere a lo que le ocurrió a un compañero cuando migró hacia el barrio desde otro país. Otro de los fragmentos que resulta significativo en este marco es el siguiente: “Muchos chicos no tienen dinero para comprar las cosas de la escuela, hojas, lapiceras...[DE165] Y hay compañeros que hacen chistes y estas personas se sienten mal”.

En definitiva, en las narrativas hubo cierta asociación entre inclusión y la idea de “respeto por las diferencias”, por un lado, y “compañerismo”, por el otro. En relación puntual con la experiencia en esta escuela, en la que el diseño curricular está orientado a la educación física, surgió algo interesante respecto al deporte y las habilidades o dificultades que surgen en ese sentido. En uno de los textos escritos por estudiantes, se destacó la tensión habitualmente existente con el deporte y la competencia:

[...] no está bueno dejar afuera a las personas porque los deportes se hacen por diversión. Lo que hay que preguntarse es la diversión para quién. Porque los que juegan, juegan bien y se divierten jugando, son buenos deportistas, pero los que no juegan no se divierten. También es un problema si se los incluye a los que no juegan bien y los que juegan bien y se aburren.

En otros casos también hubo asociación entre inclusión y deporte al hablar de “autoexclusión”. Es habitual, dada la lógica competitiva de los deportes tradicionales, asociar “buen rendimiento y capacidad” con la posibilidad de participación activa, y “mal rendimiento y poca capacidad” con la realización de actividades “alternativas” mientras que el equipo deportivo avanza en el deporte en cuestión.

Entre las narrativas de este grupo de estudiantes se encuentran representadas muchas de las tensiones que complejizan todo fenómeno social: «Cuando te enojás te dicen: “es broma”. Pero no te dejan jugar. A veces los profes tienen que obligarlos a que dejen jugar. A mí no me gusta la violencia y las peleas, pero alguna vez casi peleo porque no me gusta que no me dejen jugar».

Uno de los estudiantes comentó su preocupación por un compañero que tiene la autoestima muy baja: “porque los compañeros lo apartan, sobre todo, de las actividades de educación física: hacen bromas, dicen chistes, pero él no se ríe”. Como contrapunto, en un texto escrito por otro estudiante aparece otra perspectiva que resulta de interés para repensar todo lo anterior:

A veces en la escuela hay muchas personas diferentes y no nos bancamos todos. Hay gente con la que te ves todos los días, pero ni te hablás o pensás que son muy diferentes a vos o que creés que no te caen bien. Pero hay actividades también de la escuela como educación física, o los talleres, que hacen que te conozcas con gente con la que no compartís el mismo curso. A veces te hacés amigo, a veces tenés un buen vínculo de conocidos. Un ejemplo es lo que pasa en los campamentos: como hay actividades colaborativas y grupales todos tenemos que trabajar y tenemos que trabajar en equipo. Entonces no importan viejas rivalidades o viejas peleas... trabajás juntos y te divertís.

Así mismo, los aspectos vinculados a la competencia en el deporte que aparecen para un grupo de estudiantes como un problema que desmotiva la participación, resultan radicalmente diferentes cuando la escuela se posiciona frente a otras instituciones, es decir, cuando se alude a la identificación con el deporte de modo colectivo:

Nosotros competimos en muchos torneos y no siempre somos bien recibidos porque tienen miedo de que somos de la villa y que podemos ser malas personas o peligrosos. El deporte tiene reglas iguales para todos. Así nosotros podemos demostrar con nuestro juego y nuestra calidad que somos buenos deportistas [...] y que podemos hacer cosas buenas. No por nacer o vivir en una villa somos lo peor. A otras escuelas que son del “centro” no les gusta perder con los “villeros”.

En otro fragmento, se afirma: “Yo desde que compito en los torneos tengo mejor la autoestima y sé que porque soy pobre puedo igualmente conseguir lo que me proponga”.

En cuanto a *la ciudadanía*, hubo una asociación directa entre el concepto y una determinada población que vive en una ciudad en términos de “soy ciudadano de”. Tras los primeros intercambios se inició un proceso de profundización con muchas preguntas. El hecho de que el 2019 había estado colmado por noticias y acciones referidas a las mencionadas elecciones presidenciales parecía haber movilizadado mucho el tema en distintos espacios curriculares, de modo que, si bien se manifestaban más inquietudes que certezas, hubo un escenario muy movilizante para compartir ideas como “derechos”, “leyes”, “voto”, “documento de identidad”, “participación política (no solo en términos partidarios)” y “futuro”.

En un texto escrito por un estudiante, se encontró la siguiente afirmación respecto a la ciudadanía: “[...] no entendí bien qué sig-

nifica (ciudadanía), pero hablamos de los derechos. Por ejemplo, que los docentes no te pueden faltar el respeto. Hay profes que cuando un alumno le dice que no entiende, no vuelven a explicar, le dicen “yo ya lo expliqué”.

Otro fragmento va en la misma línea:

Los estudiantes tenemos derecho a que nos expliquen cuando no entendemos y que nos hablen con respeto; los profesores no se pueden enojar porque los estudiantes no entienden. Tienen que explicar mejor y todas las veces que se pida y de una forma que sea fácil.

Cabe mencionar la idea de extranjería para repensar la ciudadanía, las prácticas pedagógicas y, más generalmente, la vida en las escuelas: como en cualquier otra escuela, en las narrativas ya comentadas se encuentran destellos de una serie de tensiones y problematizaciones entre “el adentro y el afuera”, entre “lo legítimo y lo ilegítimo”, entre algo (una generación, una institución, una orquesta, un pasillo) o alguien (un equipo directivo, un docente, una compañera de curso, una mamá) que hospeda, y algo o alguien que llega “en desventaja”, que busca un lugar en un “orden” medianamente armado, que requiere incomodar para ser o acomodar su ser para pasar desapercibido. Las inquietudes interesan en la medida en que, desde la perspectiva del estudiantado, se advierte la experiencia “del extranjero” frente a la hostilidad de la sociedad, aun mientras transitan territorios reconocidos como propios. En contextos de pobreza urbana, signados por lógicas neoliberales y meritocráticas, esta escuela tiene mucho para sostener y promover en pos de la reivindicación de las identidades territoriales y el pleno goce de los derechos; el desafío se advierte día a día en la materialidad de los cuerpos y de las proyecciones. En cuanto a *la educación para la paz*, el tema giró en torno al “buen trato” y la “ayuda” entre las y los estudiantes para luego remarcar

la necesidad de que también exista respeto entre estudiantes y docentes y viceversa. Las y los estudiantes hicieron alusión a que, si bien existe un buen trato generalizado por parte del equipo docente, existen casos que requieren ser tratados con profundidad, en especial cuando a partir de algún problema puntual aparecen muestras de resentimiento hacia el grupo o hacia alguna o algún estudiante. En uno de los fragmentos, una estudiante explica:

Yo no tengo buena relación con los profesores porque en general son muy ortivas. A veces no digo todo lo que pienso para no chocar, pero en general no me tienen paciencia y yo me canso fácilmente. A veces falto o llego tarde y me critican mucho. Pero para mí faltar, llegar tarde, no tiene que ver con la nota y ellos me bajan la nota. O me hacen hablar con la directora como si fuera que hice algo mal. Yo me predispongo mal y ya no quiero, y no me interesa nada de sus materias.

Una de las estudiantes recordó una situación puntual de maltrato de un profesor por un trabajo en “mal estado”. Resulta significativa la frase de esta estudiante: “No me dejó tener otra oportunidad”. La palabra *oportunidad* parece tener peso propio en barrios como la Villa 21-24, históricamente vulnerados, en donde la ausencia de oportunidades es moneda corriente, y donde la escuela en general, y esta en particular, tiene mucho para decir y transformar en el desafío cotidiano de remar contra cierta (lógica cultural) corriente. Así mismo, es interesante el fragmento referido a la calificación: ¿con qué criterios evaluamos en el sistema educativo?, ¿qué es lo que se pondera con la nota?, ¿quiénes, cuándo, dónde y cómo se construyen esos acuerdos?, ¿en qué medida universalizarlos?, ¿sobre qué base y con qué perspectivas? Al referirse a los talleres, uno de los participantes escribió algo de sumo interés en este marco:

[...] no pasa en todos los colegios [conversar sobre inclusión, ciudadanía y paz] porque no siempre importa lo que piensan los estudiantes. Aunque la paz y la inclusión no se cumplen. Hay mucha discriminación por tus capacidades en el deporte y tu forma de hablar o vestir. Más desde los alumnos que desde los profes. Pero se hacen bromas que no dan risas y excluyen.

En otros casos se destaca la asociación entre “inclusión” y las condiciones de la escuela para que las y los estudiantes se adapten bien y participen:

Yo soy nueva en esta escuela. Entré en cuarto año. Venía de otro país y no hablaba bien porque vivía en el campo. En la escuela yo veo la inclusión en cada aula: todos los profes se preocupan porque entiendas, porque puedas participar de las actividades por si te falta alguna fotocopia o si alguien te puede prestar una carpeta para copiar. Hay algunos compañeros que no prestan o no comparten, pero son muy pocos. A esta escuela por ejemplo viene un chico discapacitado que no puede ver porque es ciego. Acá en la escuela todos lo aceptan y nadie le hace burla.

En cuanto a las relaciones entre pares, en el grupo de estudiantes se identifica la existencia de situaciones generadoras de violencia: la discriminación entre estudiantes (a veces ocurre con burlas que parecen menores, pero que implican el uso de palabras con la intención de insultar, generando enojos, aislamientos, enfrentamientos) y los modos de relacionarse (como gritos, peleas, “juegos de mano”). Se trata de aspectos que entorpecen la comunicación respetuosa y la posibilidad de entenderse. La educación para la paz tiene que ver con aprender a tramitar a través del diálogo y la reflexión estas dinámicas que generan sufrimiento y exclusión en algunas y algunos estudiantes, lo cual aparece en sus narrativas al reflexionar sobre el contexto escolar y el extraescolar.

En este contexto, las y los estudiantes comentaron la existencia del Consejo de Convivencia. Al respecto, quienes participaron de este comentaron que implica una responsabilidad y una incomodidad a la vez por tener que hablar y opinar respecto a asuntos que muchas veces involucran a compañeras y compañeros del propio grupo. No obstante, también manifestaron que es un espacio necesario. Según lo que se fue conversando en el taller, en ocasiones cuesta que las y los estudiantes hablen abiertamente en el marco de las reuniones del Consejo, razón por la cual es un trabajo arduo el que lleva adelante la institución para fortalecer la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

***Inclusión, ciudadanía y paz en construcción:
¿qué hace la escuela?***

En este apartado se busca reunir todas aquellas ideas que surgieron en los talleres cuando se inició la reflexión en torno a las distintas acciones que se generan desde la escuela en pos de la inclusión, la ciudadanía y la paz. Dado que la mayoría de las acciones fueron mencionadas en los talleres realizados tanto con docentes como con estudiantes, serán abordadas en este mismo apartado, haciendo las aclaraciones consideradas oportunas según el caso. Tanto docentes como estudiantes fueron identificando iniciativas que resultan de relevancia para comprender las lógicas propias de esta institución en la compleja trama que la conforma, es decir, entre las trayectorias profesionales y convicciones de quienes la fundaron, las políticas jurisdiccionales y nacionales, las características históricas del sistema educativo argentino, los conflictos y abordajes emergentes, las particularidades del barrio y sus históricos reclamos, etc.

A continuación, se irán presentando, a modo de punteo, algunas de las iniciativas destacadas por docentes, por un lado, y estudiantes, por otro lado, acompañadas de una breve descripción que

favorecerá la contextualización y creación de un marco de interpretación.

En cuanto a *inclusión*:

- “Bienvenida a los primeros años”. Se trata de una tradición de esta escuela en particular que, tras los primeros años de la institución, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires formalizó con el nombre de EPA: “Empezando Primer Año”. El paso de la educación primaria a la secundaria suele ser un cambio significativo, un pasaje que deja atrás muchos rituales: se comienza en una nueva escuela, se conocen nuevos compañeros y compañeras, se deja de tener dos maestras para tener entre diez y doce profesores que entran y salen del aula cuando se termina la hora. Así, hasta el 2016¹² la Escuela n.º 6 tenía una propuesta de actividades planificadas para la “Bienvenida”. Los primeros días de clases se tomaba un tiempo para compartir y conocer al grupo de ingresantes. Docentes se organizaban en parejas o tríos pedagógicos y realizaban actividades con las y los estudiantes “nuevos” con el reconocimiento de la institución como espacio y colectivo de personas con roles diferenciados, como una propuesta de convivencia con características muy particulares por ser un espacio educativo. A veces enfatiza en el carácter lúdico, otras en producciones más convencionales del dispositivo escolar, y otras poniendo en juego habilidades personales o grupales propias de las trayectorias formativas ya recorridas. Luego de tres o cuatro días de

12 A partir del 2017 se desarrolla la propuesta ministerial llamada “Empezando Primer Año” (EPA) que tiene el mismo propósito que la “Bienvenida”, pero con dinámicas, metodologías, recursos y un esquema que desde la escuela (en relación con la experiencia institucional previa) se considera restrictivo en tanto impide contar con diversidad de miradas para obtener información más amplia, proponer agrupaciones diferentes que pongan de manifiesto cuáles resultan más enriquecedoras, y recibir a ingresantes a primer año considerando contextos diferentes. Según expresan referentes del equipo directivo, “A nuestro criterio, esta acción generalizada en todas las escuelas de la ciudad acota el trabajo de alto impacto que podíamos llevar adelante anteriormente en esa instancia de los recorridos escolares.”

trabajo, en una reunión de docentes se exponían las observaciones realizadas y las sugerencias que cada quien, a partir de su experiencia, podía percibir como enriquecedora. Con toda la información recabada se tomaban decisiones respecto a los grupos que conformarían cada división para la cursada, previendo fortalecer vínculos de compañerismo y solidaridad, y tratando de desarticular alianzas de aporte negativo por generar distracciones, dispersiones, enemistades, etc. También podían anticiparse qué tipos de dinámicas, consignas, recursos o propuestas didácticas podían ser facilitadores u obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje. Estas decisiones tomadas en un ámbito de trabajo grupal y colectivo generaban consensos básicos para la tarea pedagógica que, por supuesto, requería ser monitoreada y ajustada, pero inauguraba una escena de condiciones cuidadas y propositivas para el trabajo áulico y la convivencia escolar.

- Talleres a contraturno. Desde que comenzó la escuela, se ofrecieron espacios para poder “estar más tiempo en la escuela”. Si bien, en un principio, el equipo directivo suponía que esto sería un gran aporte para las y los jóvenes, fue, sin duda, la institución la que más se enriqueció. La oferta de talleres y espacios de producción comunicacional, expresiva y artística en contraturno permitió mayor posibilidad de compartir encuentros entre docentes y estudiantes a partir de destrezas, intereses, gustos y curiosidades. Encontrarse en grupos más reducidos y sin la presión de la acreditación dio lugar tanto a la construcción de cierto bagaje identitario, como a la emergencia de deseos, expectativas y enormes posibilidades de producir contenidos por las y los estudiantes. Así, la oferta de talleres a lo largo de la historia fue muy diversa: artes plásticas, cerámica, radio, revista, audioteca, cine. Los espacios extracurriculares que cobraron más relevancia son los que se vinculan con las orientaciones: de-

portes y música. De este modo, en la escuela se puede *estar* de maneras *otras*: reglas, acuerdos, encuentros con pares y adultos. Se puede acceder a lo que, en general, se contempla como restringido, y romper estereotipos de posibilidades y opciones en el plano deportivo y en el musical, pero también en términos comunitarios y sociales.

- Tutorías. Son espacios pedagógico-académicos, pero también para instancias personales. Las tutorías refieren a tres horas cátedras rentadas para un docente referente de cada curso: una de esas horas está prevista para estar frente a un curso, las otras dos son extraclases para que se realicen reuniones y entrevistas con estudiantes y familiares responsables. Se trata de consolidar el seguimiento académico de cada estudiante de ese curso.
- “Recuperando materias” (REMA). Se trata de un sistema de acreditación de las materias por parciales, una iniciativa de la escuela institucionalizada luego por el gobierno de CABA. Como parte de la propuesta institucional para acompañar las trayectorias, el sostenimiento y el egreso de los jóvenes, se ofrecen espacios de clases a contraturno en los que, en grupos muy reducidos de estudiantes, se puede trabajar, revisar contenidos, practicar y ejercitar aquellas materias que resultan más complejas. Además, hay un espacio también a contraturno para recuperar materias pendientes de aprobación: ocho encuentros de una vez por semana, dos horas cátedra en las que se aborda y se evalúa la asignatura. Estos espacios de trabajo, además de acompañar las trayectorias educativas, repercuten en el rendimiento del resto de las materias en curso.
- La educación superior como horizonte posible. Desde una perspectiva que valora lo comunitario, lo colectivo, lo territorial y la participación para construir el acceso a derechos, la institución intenta acompañar y orientar a estudiantes del último año que deciden continuar estudios superiores. Se rea-

lizan actividades de articulación con universidades e institutos de nivel terciario.

- Vinculación de egresadas y egresados con la institución escolar. Una cantidad considerable de exestudiantes vuelve a la escuela una vez que han egresado. En ocasiones regresan para visitar un lugar considerado importante para sus vidas, otras veces para buscar apoyo para continuar sus trayectorias educativas o laborales. En tal sentido, se destaca que la escuela está por concretar la comisión de graduadas y graduados, que seguramente significará un aporte tanto para quienes egresan como para la institución y la comunidad. Así mismo, ya hay exestudiantes que forman parte de la Asociación Cooperadora de la escuela o que forman parte del Consejo de Convivencia, órgano colegiado en el que se deciden respuestas frente a transgresiones a las pautas acordadas para estar en la escuela. También hay exestudiantes que cubren suplencias en cargos de preceptores, formando parte —al menos por un tiempo— de la institución en un rol pedagógico.
- Participación de estudiantes con roles diferentes a los tradicionalmente asignados. Un ejemplo se advierte con la radio, espacio en el que deben asumir responsabilidades de producción de contenidos, coordinación de tareas o planificación de actividades, realizar los arbitrajes en competencias deportivas, ser jurados para evaluar producciones de pares, ejercer “curadurías” para muestras de trabajos, coordinar actividades recreativas para los cursos del ciclo básico, etc. Todo esto reconoce habilidades y capacidades *otras* de estudiantes, y da cuenta de la valoración institucional al respecto.
- Salidas didácticas, visita a museos, etc. Se trata de actividades que permiten correrse del cotidiano escolar y barrial para conocer otras realidades y abrir nuevas inquietudes. Estas salidas fueron destacadas por el equipo docente como acciones pedagógicas vinculadas al eje de inclusión. Se expresó que la

mayoría de las y los estudiantes no suelen salir del barrio y que conocer lugares de la ciudad como museos o bibliotecas, o participar en eventos culturales como la Feria del Libro resulta de una gran potencia pedagógica: permite romper prejuicios, acceder a lo vedado. En el taller de estudiantes también se destacó la visita a periodistas deportivos como modo de aproximación a futuros formativos y laborales posibles.

- Madres y padres estudiantes. Se destaca que es habitual la generación de iniciativas y la buena predisposición para ir resolviendo el acompañamiento de estudiantes —durante el embarazo o una vez nacida la criatura— de maneras singulares.
- Sexualidad. Según lo destacado en los talleres, muy particularmente en los encuentros con estudiantes, en esta escuela la sexualidad de las personas “no es un tema tabú” y, si bien existen situaciones puntuales —de hecho, una estudiante comenta algunos conflictos—, se abordan con cierta naturalidad en comparación con lo que ocurre en otras instituciones.
- Vestimenta. En el grupo de estudiantes se destacó la importancia que tiene el hecho de que la escuela no presente obstáculos respecto a la vestimenta con la que se asiste a la escuela. Expresaron que otras instituciones no tienen esa apertura, que para ellas y ellos es necesaria no solo porque es importante respetar las posibilidades de cada persona, sino también porque es relevante que cada uno “se muestre como quiere mostrarse”, que manifieste con qué quiere identificarse: la importancia de que “cada uno se vista como quiera”. Un estudiante expresó:

Yo fui a otra escuela y no te dejaban vestirte de forma libre. Acá se respeta la religión o la cultura de todos y su vestimenta. Hay chicos que no fueron a otras escuelas y se quejan todo el tiempo y esta escuela es muy buena y te da mucha libertad.

En cuanto a *ciudadanía*:

- Sistema de Consejo de Convivencia. Esta instancia toma protagonismo aquí también al hablar de ciudadanía. Las y los docentes comentan que en el último año se hizo una revisión del código con la participación de estudiantes y docentes. Necesariamente cuenta con la colaboración de representantes de distintos “actores y actrices” de la escuela. Se abordan causas que dieron lugar a los conflictos, se analizan situaciones y soluciones posibles, se pone en acto el ejercicio político de participar, argumentar, defender un posicionamiento, resolver de maneras colaborativas, etc.
- Proyecto de Concientización Escolar. Los y las docentes destacaron este proyecto llevado adelante por estudiantes de 5° con los de 1°. Los primeros diseñan y realizan talleres para los segundos que se centran en el cuidado del edificio escolar, el respeto por las normas de convivencia y el valor de participar de los talleres a contraturno que se ofrecen en la escuela. Así mismo, se destaca la experiencia de cuando se hizo un chequeo para identificar si las y los estudiantes figuraban en el padrón frente a una eventual instancia de elecciones.
- Centro de Estudiantes y su importancia por el protagonismo que otorga tanto a las y los jóvenes como a la construcción de autonomía. Las y los docentes contaron que el Centro de Estudiantes aún está en la primera fase de discusión y construcción, y que entre el 2018 y el 2019 se trabajó con su estatuto. Al respecto, las y los estudiantes mencionaron que el Centro funciona más en el turno de la mañana, porque es el momento en el que está la persona que mayor protagonismo tuvo en la iniciativa. Destacaron que es un espacio para discutir, “ir a marchas, participar de ollas populares. Sirve para hacer reclamos a la escuela”. Entre los temas más controvertidos para llegar a acuerdos, las y los estudiantes destacaron el aborto

(existen muy distintos posicionamientos que fueron discutiéndose a raíz tanto de las distintas realidades que afectan a la escuela y al barrio, como de movimientos como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito) y el lenguaje inclusivo.

- Taller para votar: las y los estudiantes recordaron la experiencia del taller para votar, que sirvió mucho para el momento de presentarse en las elecciones.

En cuanto a *construcción de paz*:

- Jornadas sobre Educación Sexual Integral (ESI). Si bien hay tres jornadas al año (una por trimestre) con fechas obligatorias establecidas por el Ministerio de Educación de la ciudad, los contenidos de la ESI son transversales, por lo que se abordan en diversas actividades en las distintas materias durante todo el año¹³. Quizás una de las más importantes fue una instancia de formación que hicieron estudiantes de la escuela como promotoras y promotores de género. Esta capacitación está diseñada con las oficinas de acceso a la justicia en barrios vulnerados, concretamente, con la Dirección General de Acceso a la Justicia (Atajo) del Ministerio Público Fiscal (Procuración General de la Nación), junto con organizaciones del barrio y algunas docentes de la escuela. Se propicia la capacitación e intercambio de experiencias entre docentes de la escuela como parte de la agenda de trabajo del taller de educadores.
- Sistemas de convivencia. Lo referido a las normas de la escuela (que se tienen que consensuar y respetar) surge también como tema prioritario al abordar la paz.
- La experiencia de tutorías (hay tutores por curso) y la posibilidad de trabajo entre compañeras y compañeros a partir del

13 Algunas reflexiones acerca de la ESI en esta escuela fueron abordadas en Saavedra y Secondi (2019).

favorecimiento de espacios para garantizar ciertas condiciones pedagógicas es un aspecto destacado aquí también. En el equipo docente queda explícito el valor otorgado al diálogo entre distintas materias en tanto, como lo manifiestan, no es frecuente encontrarlo en otras escuelas secundarias. Por su parte, entre las y los estudiantes se destacó el aporte de las tutorías para quienes ejercen el rol y para quienes están iniciando su trayectoria en la escuela. Una de las estudiantes expresa: “La tutoría te permite dar cuenta (entender) por qué son alborotados algunos estudiantes”, contribuyendo a la posibilidad de complejizar los fenómenos que atraviesa la institución y los modos de resolverlos cuando los roles tradicionales son interpelados. El hecho de tener asignada la responsabilidad de acompañar mientras se está recibiendo acompañamiento, abre el juego a interpretaciones situadas, a la dimensión ética vinculada al cuidado y a la práctica pedagógica.

- Actividades que trascienden los espacios curriculares habituales. Tanto docentes como estudiantes destacaron la relevancia que, en esta escuela, asumen los torneos y otras actividades organizadas en espacios y momentos diferentes a los propuestos por el currículo tradicional. Entre estas actividades se encuentran experiencias diversas como los torneos (que asumen relevancia por cómo contribuyen a abordar cuestiones organizativas y el trabajo conjunto para el establecimiento de reglamentaciones), los campamentos y la orquesta (claramente destacada por estudiantes en tanto con ella “la escuela va a todos lados”). Tanto docentes como estudiantes destacan la posibilidad que todos estos espacios generan para la interacción entre grupos diferentes a los de las cursadas, como ocurre con los campamentos, que también suponen experiencias de “convivencia intensiva” y que promueven diferentes modos de comunicación, motivación, identificación, revisión de estereotipos, etc. En muchos casos, se trata de experiencias

que permiten el ejercicio de roles diferentes a los que tenían, y la posibilidad de armar planificaciones, coordinar tareas y participar de instancias de arbitraje. También —y esto es algo destacado en el taller de estudiantes— hay aquí una valoración respecto a la posibilidad de conocer otras escuelas, otros grupos de estudiantes y docentes. Las y los estudiantes mencionaron los “juegos en recreación” como espacios asociados a la paz, en tanto en esas instancias “nos olvidamos que nos ‘odiamos’; nos divertimos”.

- Diccionario trilingüe. En el taller de docentes se detectó una labor desarrollada por el área de comunicación: se encuentra trabajando en un diccionario de castellano, inglés, guaraní. Se trabajó todo el año para producir esa muestra, tarea que implicó, entre otros asuntos vinculados a la paz, la valoración de cada persona, poniendo en términos de igualdad las distintas lenguas, y dando relevancia a las familias y la comunidad en su conjunto.
- Muestras institucionales. En líneas generales, se destaca la predisposición para trabajar con emergentes a lo largo del año, pero, además, existen al menos dos muestras institucionales en el año en las que las producciones son la excusa para compartir momentos y abordar temas complejos de la agenda socioeducativa, como los referidos a las violencias, el femicidio, etc.

En definitiva, resultó muy significativo el hecho de que hubo docentes que explicitaron que, tras los intercambios desarrollados en el taller, habían advertido la enorme cantidad de acciones y proyectos realizados por la escuela en torno a la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz. En el caso del estudiantado, se advirtió la recuperación de acciones destacadas por sus docentes, aunque con mucho menos énfasis en la violencia de género (muy presente entre adultos) y mucho más énfasis en situaciones de

discriminación y maltrato por otros motivos, como los referidos a aspectos culturales, de clase social, de capacidad/habilidad, etc. Así mismo, cabe destacar que, en ambos casos, tras la identificación de las distintas acciones institucionales, se advierte una importante presencia de iniciativas “extraclase”. Esto resulta interesante para repensar el espacio pedagógico, sus límites y potencialidades dentro del aula en los cursos convencionales. ¿Será que hay que “salir” para que la inclusión se verifique? En tal caso, ¿hacia dónde habría que “salir”?, ¿cómo y cuándo? En cuanto a la generación de responsabilidades y la construcción de autonomía, de acompañamiento hacia el mundo de la adultez, tanto estudiantes como docentes destacan los espacios de tutoría en tanto posibilitan empatía, y generación de lazos y ciudadanía.

Finalmente, en vinculación con la paz, un aspecto central para docentes y estudiantes es el que aportan los Consejos de Convivencia, no solo porque involucran a todos los y las integrantes de la comunidad educativa, sino porque, además, lo hacen de manera “incómoda”. Así, se sostiene la incomodidad con miras tanto a trabajar la participación política con fines de reclamos y reivindicaciones, como a definir argumentos y posicionamientos que dan prioridad al uso de la reflexión y la palabra allí donde había primado la violencia o ausencia de diálogo.

Instantáneas e imagin(acción). Cuando todo suma

En uno de los encuentros se había solicitado a los docentes participantes de los talleres que fotografiaran —en el contexto escolar— una imagen que pudieran asociar con alguna de las categorías centrales del proyecto y las acciones que, en ese marco, pone en marcha la escuela. Con el uso de un proyector, en el siguiente encuentro se pudo compartir cada imagen con las y los participantes, situación que habilitó una serie de reflexiones que resultan de gran relevancia en este marco.

Con las y los estudiantes, y en función de los tiempos disponibles, se resolvió realizar una actividad similar. No obstante, al no contar con imágenes propias, se repartieron publicaciones periódicas que contenían fotos o ilustraciones. Tras hojear las publicaciones, las y los estudiantes eligieron una foto a partir de la cual comentaron, de manera escrita, sus apreciaciones.

A continuación, se presentan algunas ideas compartidas en cada uno de esos encuentros.

Las imágenes de las y los docentes

Participación, confianza, potencia. En una de las fotos compartidas se encuentra una estudiante de tercer año en el Taller de Escalada, espacio curricular que no existe en ninguna otra escuela de CABA. La estudiante está equipada con los recursos propios de la actividad (casco, sogas y arnés), practicando sobre la palestra ubicada en el patio de la escuela. La imagen fue fotografiada desde el piso, enfocando hacia el lugar donde la estudiante se encuentra ejercitando varios metros arriba. Dado que la actividad se realiza al aire libre, se visualiza claramente a la estudiante, sujetada por el equipo, mirando hacia abajo, con el cielo celeste y varias nubes de fondo en un día soleado (figura 1). Es muy elocuente la asociación realizada por la profesora que sacó la foto, quien la tituló “Alta en el cielo”, expresión que evoca una de las canciones patrias más resonantes en las instituciones escolares argentinas: “Aurora” (la canción a la bandera nacional). Lo que comentan las y los docentes refiere en gran medida a la importancia de ese espacio en términos de construcción de confianza, ya que se trata de una actividad que requiere de la participación de, por lo menos, dos personas: mientras que una de ellas está en un extremo, la otra confía en el cuidado mutuo. La confianza en el cuidado se vuelve central. En una tarde de palestra se pone el cuerpo, se ejercita el cuidado y se fortalece la confianza, se comparte el arnés y el agarre; se necesita sujetar, comunicar, proponerse nuevas

metas compitiendo con lo alcanzado la semana anterior, entendiendo que a la cima se llega con el acompañamiento y sostenimiento de otra persona. Podemos notar que la práctica de esta actividad deportiva puede constituirse en metáfora del modo en que la escuela ha encontrado hacer propuestas pedagógicas que pretenden la igualdad educativa: no solo por poner a disposición de la comunidad de la Villa 21-24 el acceso a una actividad habitualmente vedada o restringida para la mayoría de las personas, sino por entender que cuando las prácticas pedagógicas tienen lo colectivo y lo solidario como fundamento restituyen derechos históricamente vulnerados y conquistan nuevos. Sabemos que nadie crece, nadie “llega alto” sin otras y otros, sin un colectivo que “nos contenga, nos sujete y aprenda junto a nosotros”. Los docentes reafirman: no hay (nunca debería haber) un techo.

Creatividad, diversidad, género. Otras tres imágenes compartidas forman parte de una serie de fotografías tomadas en encuentros de arte del Taller de Mural. Entre lo destacado por el equipo docente, cabe mencionar que se trata de un taller que necesariamente implica un trabajo de tipo colaborativo (en tanto el mural no responde a una creación individual) que está atravesado por reflexiones y acuerdos previos en torno a cuál es el mensaje —en un sentido colectivo y político— que se intenta transmitir. Además de la preparación en términos técnicos, este tipo de talleres implica la búsqueda de material sobre otros murales, la problematización y discusión respecto a los temas de interés para la creación de la obra, la identificación de grandes referentes del muralismo en distintos países y de experiencias barriales, etc. En esta ocasión, la labor estuvo orientada a la cuestión de género y el valor de la diversidad. En las imágenes se encuentran estudiantes trabajando con los materiales (las telas y las pinturas) sobre una gran mesa ubicada en una de las aulas. La última foto cuenta, además, con la participación de una estudiante que parece estar colaborando para colgar la tela en uno de los balcones centrales

del edificio escolar. En la obra terminada se encuentra la imagen de tres jóvenes mirando hacia delante; alrededor hay mariposas y colores que habitualmente representan la diversidad de género. *Palabra, identificación, ¿discapacidad?* En otra imagen compartida aparece un estudiante realizando una actividad junto con un profesor en el marco del proyecto de “Audioteca”. La foto muestra a ambos trabajando en un escritorio equipado con computadoras y micrófono. Las ideas que se destacan al hablar de esta imagen refieren a la importancia de tomar conciencia del valor de la palabra, las pausas, el mensaje de los textos. Se refiere a la necesidad de “aprender a decir” lo que queremos decir para que otras personas lo entiendan, a la emoción que surge al editar algo en función de ese mensaje, etc. El equipo docente destaca también la experiencia que ha tenido con este estudiante en particular, considerando que es una persona ciega que claramente ha interpelado a la institución, generando experiencias de suma riqueza para la institución, de la mano de nuevas preguntas y respuestas, y muchos aprendizajes a nivel individual e institucional. Una reflexión de Siede (2006) resuena en este marco al recordar esas valoraciones en las que parte del equipo docente parece haberse sentido “incómoda” y “sin preparación” frente a la incorporación de un estudiante que no tenía prevista la “inclusión” de esa escuela:

La mirada de cada docente no cambia, por sí misma, ninguna realidad, pero cambia las valoraciones y la actitud frente a ella. Permite recrear la convicción de que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación y es, también, someter el propio saber a la crítica de sujetos que piensan su propio destino en el espacio público de la escuela. En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir (2006: 45).

Cuidados en comunidad; la inclusión cuestionada. En una de las imágenes que más llamaron la atención se encuentra uno de los profesores paseando a un bebé en cochecito a lo largo de uno de los pasillos del edificio de la escuela. Lo destacado por el equipo docente en el taller refiere a la ternura que les provocó ese día ver a un profesor ocupándose del bebé de una estudiante mientras que ella estaba rindiendo una instancia de recuperatorio de evaluación en febrero tras haber cursado con muchas dificultades. Para que la estudiante pudiera concentrarse, el docente paseó al bebé. Se habló de ejercicio de ciudadanía, de la idea de inclusión y de cómo todo este escenario fue posibilitado gracias a que formamos parte de una trama mayor, compartida con otras y otros. Situaciones de acompañamiento como la mencionada son habituales en esta escuela, pero claramente no ocurren en todas las instituciones, y, en ese sentido, en el intercambio surgió el relato de muchas otras experiencias en las que parece primar la estigmatización, la naturalización de la discriminación y el hostigamiento, la interrupción del acceso a la educación muy en línea con ciertas tradiciones aún latentes: apartar, “que el embarazo adolescente, la vergüenza, no se vean”. Por otro lado, surgieron inquietudes de relevancia que dan lugar a nuevas reflexiones: es verdad que para esta escuela es un gran orgullo el modo en que acompañan a las y los estudiantes que están iniciando su maternidad/paternidad, pero ¿en qué medida estamos garantizando, desde las políticas públicas, el derecho a la educación —de quien está iniciando ese proceso— si el único modo de asistir al espacio de estudio es en compañía de la criatura?; y, por otro lado, ¿acaso esa criatura no debería estar en una institución educativa maternal para garantizar cuidados y aprendizajes adecuados a su edad en vez de estar en un aula de nivel secundario?

Paseos, recreación, diversión: mundos otros y caminos hacia la autonomía. Entre las imágenes que más conmoción generaron en el taller se encuentra la foto tomada sobre un micro de línea (un

autobús de carácter público) en una ocasión en que planificaron una salida a un teatro tradicional de la ciudad como actividad de la escuela para ver la obra “La guiada”. Por lo que comentó el equipo docente, en general a las y los estudiantes no les gusta salir en compañía de otros cursos, pero esa vez, cuando fueron al teatro, fueron juntos y se mostraron con una excelente predisposición para compartir la salida sin inconvenientes. Surgió la reflexión de que al salir juntos encuentran motivos para solidarizarse/compartir o llevarse bien. Además, las y los docentes enfatizaron la importancia que tiene que viajen en micro de línea —y no en micros escolares— en tanto se trata de “salidas ‘guiadas’ por los estudiantes” que son quienes, por supuesto, mejor conocen tanto el barrio como los medios de transporte cercanos. Entre las reflexiones de las y los docentes que cabe destacar aquí —por las inquietudes que generan— se encuentran las siguientes: “para la mayoría, se trataba de la primera vez en sus vidas que veían una obra”; “qué poco recorren la Ciudad de Buenos Aires nuestros pibes”. Todo lo mencionado es vinculado no solo con conceptos como inclusión y ciudadanía, también aparece con fuerza la dimensión territorial, los sentidos compartidos, la experiencia de sentirse parte de algo y la constancia de saberse sujetos valiosos, conocedores, “otros significativos” para las demás personas. En un barrio que tiene déficit de transporte público, el hecho de que la escuela traccione estas salidas es una manera empecinada de acceder a una experiencia teatral, entre tantas otras dimensiones de la vida cultural de la ciudad, más allá del barrio.

Las imágenes de las y los estudiantes

De inclusiones y decisiones. Las imágenes elegidas por las y los estudiantes fueron asociadas, en su mayoría, con la palabra inclusión, y en este marco general refieren a las siguientes ideas: en primer lugar, la necesidad de que todas las personas sean aceptadas como son, sin priorizar su apariencia y los recursos con los

que cuentan. La imagen que aporta esta reflexión fue tomada un día de sol, en el patio de una escuela de montaña, claramente alejada de los centros urbanos. Se observan aproximadamente treinta estudiantes frente a un mástil mientras que dos jóvenes izan la bandera argentina.

La otra imagen asociada a la inclusión también tiene a varias personas como protagonistas, y está acompañada de una reflexión vinculada a la posibilidad de compartir espacios y conversaciones. Se trata de una foto tomada a una ronda de unas veinte personas sentadas en sillas conversando de manera amigable. En una tercera imagen, que es un dibujo caricaturesco, hay unas diez personas alrededor de una pelota que representa el mundo. Todas ellas son muy diferentes entre sí, y parecen representar distintas profesiones, clases sociales, identidades, etc. El texto que escribió el estudiante que eligió esta imagen en asociación con la inclusión dice lo siguiente: “El derecho a la igualdad y a la aceptación y el ‘no’ a la discriminación. El derecho a ser tal cual somos y no ser excluidos. Pensar que tu apariencia no engañe y ser alguien transparente”.

Finalmente, cabe destacar dos imágenes que son asociadas por las y los estudiantes con la cuestión de género y con los avances que, en términos de derechos, se han logrado dando cuenta de la inclusión. En la primera aparece una joven con su bebé sobre sus brazos, sonriendo delante de un pizarrón de escuela: “esta imagen para mí es inclusión. Una chica en estos tiempos, sí puede estudiar teniendo un hijo, ya que en varios colegios hay guardería o inscriben a sus bebés en otras guarderías y los dejan salir para poder retirarlos”; en la segunda imagen la estudiante encuentra un grupo numeroso de personas jóvenes compartiendo un baile o actividad lúdica tomadas de las manos en movimiento. La asociación con la inclusión refiere a “que puedan hacer una actividad entre las mujeres y hombres sin que los separen por el sexo”.

Que los chicos hagan cosas de chicos. En tres imágenes diferentes aparecen menciones directas y claras a lo escrito en el título de este apartado. Una de las fotos fue tomada a un grupo de niños que miran a la cámara con una gran bandera que dice “queremos nuestros maestros”; el estudiante afirma: “negarles a estos niños su derecho a la educación es violencia y discriminación”. La siguiente foto muestra a un grupo de niñas, niños y jóvenes caminando por la calle de tierra mientras conversan. En este caso, la frase escrita por el estudiante es la siguiente:

Creo que en los barrios más bajos de la ciudad sería necesario que haya más talleres o juegotecas para que los chicos no estén en la calle y hagan cosas de chicos. También que tengan un lugar donde puedan estar bien por un rato donde puedan merendar.

Finalmente, otra foto elocuente elegida en el marco del taller es la que fue tomada a un grupo de niños y niñas que escuchan con mucha atención la lectura de un libro por parte de un adulto: “Para mí esta foto tiene que ver con ‘ciudadanía’. Veo que un adulto está enseñando, leyendo un libro a los chicos que parecen de clase baja. Les está leyendo sobre algo del derecho a la comunicación”. *¿Puede haber paz con desigualdad?* Una de las imágenes muestra a personas adultas y niños en situación de guerra, extrema precariedad, desesperación y dolor, refugiándose. Quien escribe al respecto afirma asociar a la imagen con la educación para la paz: “Lo que veo es maltrato hacia las personas de bajos recursos. Tener un poco más que otro no permite lastimar a otras personas”. En otra foto (esta vez tomada a una obra artística) se encuentra pintado un niño que parece estar solo dormido y enfermo sobre la cama de un hospital. La reflexión de quien eligió esa foto fue la siguiente:

Esta imagen me hace ver cómo están las cosas en el mundo, que hay poca ayuda para los lugares pobres ‘marginados’. Tendríamos que pedir que profesionales vayan a atender a los chicos y gente mayor reciba esa ayuda que nadie les da.

Quien escribe se siente interpelado, identifica marginación e injusticia, piensa en una acción.

Por su lado, otra imagen asociada a la paz es la que contiene un dibujo de dos soldados armados que se encuentran conversando. La reflexión de quien escribe pone de manifiesto la tensión y mutua interdependencia entre paz y guerra a partir de la siguiente expresión:

Educación para la paz: la guerra busca paz, pero la paz es excusa de guerra. La guerra son peleas [...] donde jóvenes que no se conocen se pelean. La paz es algo que va y viene. Donde hay paz es porque hubo guerra.

Finalmente, cabe señalar la asociación realizada por un estudiante respecto a la cuestión de género y la paz tras elegir una foto tomada en un gimnasio en la que aparece un grupo de jóvenes que parece estar cursando una clase de educación física: “Esta imagen es ‘educación para la paz’ porque están por jugar todos juntos, mixto. Hay veces que juegan varones de un lado y mujeres del otro, pero en esta foto van a jugar mixto a conocerse, a hacerse amigos”.

Apuntes finales en torno a las narrativas de estudiantes y docentes de la Villa 21-24

El objetivo del proyecto de investigación que guio las indagaciones y el análisis que presentamos en este capítulo apuntó a reconocer

y comprender las construcciones de las y los estudiantes y docentes y sus relacionamientos escolares en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz en las instituciones escolares participantes. En tal sentido, de lo discutido hasta acá podemos derivar algunas conclusiones generales, antes de subrayar los puntos más importantes en relación con las tres dimensiones exploradas. En primer lugar, llaman la atención las vinculaciones entre, por un lado, representaciones y significados en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz, y, por el otro, las acciones que la escuela desarrolla para construir cotidianamente estos aspectos. En tal sentido, las discusiones y los intercambios en los talleres configuraron una reflexión situada sobre el denso trabajo que los integrantes de la comunidad educativa desarrollan para construir inclusión, ciudadanía y paz. Esta reflexión no es nueva en la institución, sino que, como se ha explicitado en los análisis realizados, es permanente, con espacios institucionales específicamente dedicados para ello. Aun así, las y los docentes participantes valoraron los talleres en tanto permitieron hacer una síntesis y visibilizar la multiplicidad de acciones, espacios y prácticas que la institución desarrolla en pos de la inclusión, la ciudadanía y la paz.

En segundo lugar, otro punto significativo son las numerosas convergencias entre las miradas de docentes y estudiantes. Los espacios y actividades rescatados por el equipo docente en los talleres eran los mismos que mencionaban y discutían las y los estudiantes. Eso nos llevó, en el apartado respectivo, a no distinguir entre la perspectiva de docentes y estudiantes al dar cuenta de las acciones desarrolladas en clave de inclusión, ciudadanía y paz. También nos habla de un trabajo institucional reconocido y visible para la comunidad educativa.

En tercer lugar, en los talleres aparecían constantemente las vinculaciones entre estos tres conceptos: si se trabajaba cada término en grupos distintos (por ejemplo, para sistematizar las acciones realizadas en relación con cada eje), muchas de las ex-

perencias y los espacios asociados a uno de ellos se repetían en relación con otro. Un ejemplo claro es el sistema de convivencia (tanto en lo que hace a la construcción de normas como al Consejo de Convivencia): es un elemento clave en la construcción de vinculaciones pacíficas y constructivas en la escuela y, a la vez, un espacio de aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación y la definición democrática y consensuada de normas y criterios de aplicación de estas.

En tal sentido, la idea de derechos (el derecho a la educación, pero no solo eso, el conjunto de derechos humanos en general y de niñas, niños y jóvenes en particular) es un hilo común que une a los tres conceptos. Como ha sido discutido ampliamente por la teoría política, no se puede hablar de ciudadanía como garantía de derechos y participación en la construcción de un orden colectivo si no se aseguran las condiciones para dicha participación, si no se respeta y reconoce la diversidad de perspectivas, intereses y necesidades, y si no se construyen los canales de diálogo, negociación, construcción de acuerdos y resolución pacífica de conflictos. Como una estudiante sintetizó magistralmente en uno de los talleres: “Negarles a los niños su derecho a la educación es violencia y discriminación”.

Más allá de esta convergencia, del análisis realizado se desprenden algunos puntos fuertes en relación con cómo en la Escuela n.º 6 del 5º se construye cotidianamente inclusión, ciudadanía y paz que queremos subrayar en el cierre de este capítulo.

Con respecto a la inclusión

Entre las ideas fuerza se destacan: respetar, aceptar, valorar las diferencias, en sus múltiples expresiones (diferencias sociales o de clase, género, país de origen, capacidades); superar discriminaciones, desvalorizaciones y estigmatizaciones; respetar ritmos,

trayectorias y necesidades diversas; abrir nuevos horizontes y posibilidades.

Entre las acciones a destacar se encuentran:

- Diversas acciones y espacios de acompañamiento a las trayectorias, desde el ingreso (“Bienvenida a los primeros años”) al egreso (educación superior como horizonte posible, iniciativas para vinculación y participación de egresados), instancias de atención a los distintos ritmos de aprendizajes y necesidades (talleres, tutorías, rema). Lo anterior se vincula teóricamente con la idea de que inclusión no es simplemente ampliación del acceso, sino que involucra, además, participación activa y acompañamiento institucional (Krichesky y Pérez, 2015) en todo el recorrido hasta el egreso.
- Trabajo de deconstrucción de discriminaciones, respeto a la diferencia y espacio para el abordaje de las situaciones según las singularidades y necesidades diferentes. Se pondera como positivo la decisión institucional respecto a la apariencia y la vestimenta, asociada con la libertad y la configuración identitaria que asume protagonismo entre jóvenes a lo largo de este periodo de sus vidas. Esta medida institucional es destacada como una particularidad pocas veces identificada en otras escuelas, dando lugar a la pregunta por la relevancia histórica que ha tenido la “imagen/apariencia” de las personas en el marco de la tradición higienista argentina que influyó de manera determinante en la cultura escolar a través de la corriente normalista. Destacamos a continuación una reflexión de interés en este marco en tanto asocia la complejidad de los procesos de identificación con la normalización y el higienismo que marcaron claramente los pilares del sistema educativo argentino:

La articulación entre nacionalismo e higienismo sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica. Este paradigma médico es lo que confiere su particularidad al armado de la matriz discriminatoria en el país (Villalpando, 2005: 261).

- ¿Cuáles de estas huellas del proyecto educativo moderno pueden continuar favoreciendo las trayectorias de nuestros estudiantes hoy y qué de todo esto sería más conveniente desestimar según las realidades contemporáneas y locales?
- Trabajo específico de ampliación de horizontes de posibilidad y de intento de romper lógicas de segregación socioterritorial. Genera específicamente acceso a prácticas y bienes culturales de los que estas y estos jóvenes son sistemáticamente excluidos: pone a disposición recursos (palestra, estudio de radio, instrumentos para la orquesta, laboratorios); genera espacios para estar, y desarrollar la creatividad y las capacidades (talleres a contraturno); enriquece la experiencia de vida de las y los jóvenes a través de las salidas educativas, la participación en torneos, las actividades de la orquesta —que constituyen también espacios de reconstrucción de la autoestima y valoración de las propias capacidades—; abre horizontes de continuidad educativa al acercarles las posibilidades de educación superior.

Con respecto a la ciudadanía

Entre las ideas fuerza se destaca el trabajo sobre la conciencia y el respeto de los derechos en línea con la educación para el impulso de la participación política y social comprometida y responsable. Entre las acciones a destacar se encuentran:

- Espacios de participación en la construcción democrática de las normas y en su implementación (Sistema de Convivencia).
- Impulso (con la puesta a disposición de los medios necesarios) para una participación política responsable de las y los estudiantes: este impulso se advierte claramente en las actividades realizadas en torno a las elecciones (inclusión en el padrón electoral, Taller para Votar) y, en menor medida, en el desarrollo de un sistema de representación estudiantil en la escuela que aún se encuentra en las primeras etapas del desarrollo (Centro de Estudiantes).

Con respecto a la construcción de paz

Entre las ideas fuerza se destacan elementos significativos que pueden ser puestos en relación con las discusiones teóricas planteadas al comienzo del presente libro. Al tratar esta categoría en los talleres, se generaron narrativas que describían, interrogaban y problematizaban los modos de vinculación en la escuela: entre docentes y estudiantes, entre estudiantes de un mismo curso y de distintos cursos, entre los actores de la escuela y de la comunidad barrial. Como se ha señalado en el marco teórico, la construcción de paz aparece como un aspecto multidimensional que tiene que ver con los afectos, las formas de comunicación, la creatividad para gestionar los conflictos, las pautas y posturas ético-morales, y las prácticas políticas de convivencia democrática (De la Pava, 2016). También hemos visto que tanto en Colombia como en Argentina esta dimensión lleva a preguntarse por las relaciones que la escuela establece con su contexto socioterritorial y con las pautas culturales de relacionamiento que allí imperan (García et ál., 2020; Redupaz, 2015). En tal sentido, en los talleres se ha señalado la necesidad de tomar en cuenta, reconocer, problematizar y deconstruir lógicas y modos de vinculación que el estudiantado trae como parte de su socialización previa. Esto ha sido plantea-

do por docentes, pero también por estudiantes cuando reconocen entre sí formas de trato que generan dolor y sufrimiento en otras personas (discriminación y estigmatización a partir de las diferencias, exclusión, gritos, insultos, peleas). Así mismo, las y los estudiantes han incluido en esta interrogación y deconstrucción ciertos modos de trato de algunas y algunos profesores.

Entre las acciones a destacar se encuentran las vinculadas a actividades y espacios escolares orientados a construir modos de relacionamiento más democráticos, solidarios y colaborativos, particularmente los talleres en contraturno, los campamentos, las actividades intercurso, las jornadas sobre ESI y las muestras institucionales (que ponen en cuestión modos violentos de relacionamiento, particularmente aquellos ligados a las diferencias de género).

La dimensión afectiva cobra una importancia fundamental en las narrativas exploradas: tanto docentes como estudiantes se refieren a la necesidad de construir cotidianamente prácticas valorizadoras de cada persona, que muchas veces intentan revertir procesos de desvalorización y estigmatización de largo plazo, habituales en contextos escolares tradicionales y en la sociedad en general. En esta línea, la participación de la escuela en torneos o la presentación de la orquesta en distintos eventos barriales o extrabarriales es especialmente valorada por las y los jóvenes en tanto demostración de lo que pueden hacer. Así mismo, se destacan acciones tendientes a visibilizar y valorar las diversas identidades y tradiciones nacionales que confluyen en la escuela, como el diccionario trilingüe. Otro aspecto ligado con lo afectivo es la centralidad que adquiere en los relatos de docentes y estudiantes el cuidado del otro, que permite construir confianza mutua y una convivencia en paz. Así, la escuela aparece en el discurso de las y los jóvenes como un lugar propio, no exento de tensiones y desafíos pero, como expresaba un estudiante, “un lugar para estar bien por un rato”.

También resulta central el valor dado a la palabra en la expresión y resolución de conflictos. Son diversos los espacios en donde esto se manifiesta: en la realización de actividades que impulsan la reflexión y la deconstrucción de estereotipos que generan diversos tipos de discriminación, en la implementación de tutorías como espacio de acompañamiento y canalización de conflictos o en el Consejo de Convivencia. En relación con las tutorías, las y los estudiantes de 5° valoran particularmente los dispositivos en donde orientan y acompañan a estudiantes de los primeros años, en tanto esto les facilita una ubicación más reflexiva sobre sus propias prácticas, y favorece la comprensión y el “ponerse en el lugar del otro”, elemento muy necesario desde el punto de vista de la convivencia en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010). Finalmente, es de destacar el lugar que adquiere el trabajo sobre las normas y las posibilidades de participación de los estudiantes tanto en su definición como en su implementación en el marco del Sistema de Convivencia. Es cierto que, como hemos visto, este tipo de esquema de gestión de la convivencia ha sido impulsado y reglamentado por las políticas nacionales y jurisdiccionales (Cuchan y D’Arcángelo, 2017), no obstante, han sido numerosas las resistencias institucionales en su concreción y muchas veces estas políticas han sido vaciadas de sentido a nivel institucional. En los talleres realizados en la Escuela n.º 6 del 5º, en cambio, tanto docentes como estudiantes valoraron el papel del Sistema de Convivencia en la construcción de paz en la escuela. Así mismo, las y los docentes apreciaron el trabajo sobre las normas que puede hacerse a través de lo deportivo y lo musical.

Para finalizar este capítulo, queremos retomar un planteamiento presente en los objetivos específicos del proyecto en el que se enmarca este trabajo: identificar opacidades o aspectos a mejorar en las prácticas educativas a partir de las narrativas construidas. En tal sentido, la metodología de talleres o grupos de discusión so-

bre la que se basa esta investigación tiene el potencial justamente de poner a la luz las opacidades como aspectos invisibilizados o naturalizados en una institución al favorecer tanto una reflexión sistemática y colectiva como la confrontación de perspectivas y roles institucionales diversos. Más allá de esto, en el análisis realizado queda claro que la Escuela n.º 6 del 5º logró conformar, en su breve historia —y seguramente en línea con el espíritu fundacional asociado a las “EMEM históricas”—, una tradición atenta a la interrogación sobre las propias prácticas y la reflexión crítica entre sus estudiantes.

Una primera opacidad tiene que ver con las prácticas pedagógicas más habituales que se desarrollan en las distintas asignaturas. Como se ha visto en este capítulo, al discutir los significados asociados a la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz y, particularmente, las acciones que la escuela lleva adelante en relación con estas categorías, se mencionaron una multiplicidad de proyectos, actividades y dispositivos que complementan la enseñanza cotidiana de las materias (talleres a contraturno, torneos, salidas educativas, campamentos, tutorías, Consejo de Convivencia, etc.). De hecho, hubo un taller específico que puso el foco en las prácticas a nivel del aula —tanto de docentes como de estudiantes— y, si bien allí las y los docentes participantes valoraron algunas estrategias (los proyectos entre áreas como potenciadores de los aprendizajes, la habilitación de momentos de circulación de la palabra para construir ciudadanía, el trabajo en grupo como favorecedor —pero no siempre— de la convivencia, la gestión del espacio), también se tendió nuevamente (a pesar de la consigna) a referirse a acciones extraáulicas como las enumeradas. La excepción fue un debate muy interesante, que solo quedó planteado, acerca de los modos y criterios de evaluación de los aprendizajes. En contraposición, en los talleres con estudiantes el foco estuvo puesto en los modos en que las y los docentes explican, la disposición a repetir las explicaciones (lo cual remite al

respeto por los diversos ritmos de aprendizaje), el respeto hacia las producciones de las y los estudiantes (por ejemplo, trabajos y evaluaciones) y el trato hacia el grupo, señalando ejemplos específicos en los cuales la ausencia de estos elementos generaba sensación de exclusión y desaliento en el estudiantado. Así mismo, en relación con la construcción de paz, consideraron fundamentales las maneras en que las y los docentes tratan a sus estudiantes, señalando los efectos estigmatizantes y el enojo que generan ciertas bromas, etiquetas y faltas de respeto en las vinculaciones cotidianas. En cambio, se valoraron las intervenciones docentes en la resolución de conflictos y peleas.

Una segunda opacidad, muy relacionada con la anterior, son las “microexclusiones”, que se producen no solo en estos aspectos de las interacciones entre docentes y estudiantes poco discutidos, sino también en los lazos entre estudiantes. Hubo referencia a los efectos de las dinámicas de discriminación y exclusión que a menudo atraviesan los vínculos entre estudiantes, generando sentimientos de vergüenza, timidez y desaliento que propician, según expresan estudiantes, una “autoexclusión” de actividades y procesos de aprendizaje. En particular, hubo referencia a que las actividades deportivas —valoradas como hemos visto por generar impactos positivos en el respeto a las reglas, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la valoración de las propias capacidades— pueden tener efectos expulsivos y discriminatorios sobre estudiantes con menos aptitudes para algunos deportes, al ser dejadas y dejados de lado en prácticas y competencias.

Una tercera “opacidad” tiene que ver con la diversidad de miradas y criterios entre docentes en relación con los modos prácticos de construir la inclusión, la ciudadanía y la paz. Las escuelas, como ha señalado Stephen Ball, son instituciones complejas, “pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (1989: 35). Los talleres con docentes mostraron puntos de acuerdo importantes que se traducen en la multiplicidad de acciones que hemos ana-

lizado. Sin embargo, también se esbozaron divergencias en concepciones y criterios que informan las prácticas cotidianas de los equipos docentes. Dos aspectos significativos en los que aparecieron estas diferencias fue en torno al significado de la inclusión y a las pautas de evaluación. Por las propias limitaciones de los tiempos dedicados a los talleres, estas diferencias no pudieron ser profundizadas durante la investigación, pero esto quedó como una asignatura pendiente tanto para el equipo investigador como para otras y otros docentes participantes de los debates. Estas divergencias “opacas” tienen efectos sobre la inclusión, la ciudadanía y la paz en la escuela cuando no aparecen criterios claros para las y los estudiantes. En efecto, estos se refirieron al desaliento, el enojo y la rebeldía que generan lo que consideran criterios injustos de evaluación y valoración al igual que las diferencias y decisiones de las y los docentes que consideran arbitrarias (en tanto no claras y justificadas).

A propósito de los encuentros con estudiantes, cabe destacar la incidencia que parecen tener, en los modos de valorar a la escuela, sus trayectorias institucionales: quienes asistieron a otras escuelas secundarias antes de llegar a esta institución suelen ser más positivos en sus reflexiones, en cambio quienes hicieron toda la secundaria en la Escuela n.º 6 suelen ser más duros y críticos al momento de valorarla.

En cuanto a las y los docentes, y considerando que los talleres tuvieron lugar en un momento de crecimiento de la escuela (en el sentido de que recientemente se había iniciado una nueva orientación y había aumentado la cantidad de estudiantes y de docentes de la escuela), cabe señalar dos cuestiones centrales: por un lado, si bien puede resultar que diez años de antigüedad de la escuela es mucho tiempo para su consolidación, en términos institucionales, y en relación con la tradición habitual de las escuelas secundarias de CABA, se trata de un periodo muy corto que, a la vez, suele percibirse como que “pasó muy rápido”; por otro lado,

aunque en línea con lo anterior, al haberse atravesado en ese periodo por procesos de recambio de docentes, se advierte que no hay tantas miradas unificadas al momento de reflexionar sobre los temas tratados, por eso, en gran medida, hay tanto la diversidad de apreciaciones y comentarios, como también la sorpresa de algunas y algunos docentes al enterarse de ciertas decisiones institucionales que desconocían antes de los talleres.

Resulta de interés compartir una situación que se presenta como constante y que refiere a la construcción de institucionalidad a partir del sostenimiento de la tensión, de lo incómodo, de lo disruptivo. Claramente se advierte la revisión y el distanciamiento respecto de las prioridades “modélicas” características de la tradición pedagógica para dar lugar a perspectivas y respuestas más o menos inciertas, parciales, pertinentes, pero siempre abordadas en situación. Como expresa Duschatzky (2001), cabe distinguir entre la “gestión como fatalidad” —que supone ajustar las múltiples realidades a determinados “deber ser” — y la “gestión como ética”, entendida como posibilidad: “no es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado sino un hacer apoyado en la capacidad de ‘leer’ las situaciones y de decidir frente a su singularidad” (2001: 142).

La escuela también es una agencia de políticas de cuidado, vela por la integridad de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Pocas instituciones sociales tienen la capacidad y posibilidad de construir un capital de confianza tal que, incluso en épocas de receso, de distanciamiento o de no presencialidad, sigue pensando la construcción de respuestas de cuidado y amorosidad que el tejido social y organizado sabe producir. Tanto docentes como estudiantes valoraron la posibilidad de compartir temas de interés común, en el caso del equipo docente, con mayor atención a “cómo podemos resolver ciertos problemas complejos” y, en el caso del estudiantado, dando prioridad a la puesta en palabras de situaciones habitualmente invisibilizadas o no dichas, y a la posi-

bilidad de compartir conocimientos y posicionamientos en torno a los derechos en la vida cotidiana. Aun los estudiantes que consideraron los espacios de los talleres “aburridos”, destacaron que este tipo de encuentros eran necesarios a lo largo de la trayectoria escolar, y muy particularmente en los primeros años, ya que es al inicio del trayecto que pueden problematizarse y abordarse con mayor facilidad aspectos que luego son naturalizados como parte de la cultura institucional.

En este sentido, los espacios de reflexión colectiva se advierten necesarios en tanto interrumpen la inercia del hacer; contribuyen a repensar lo dado y lo automatizado por las emergencias o normalizado por los protocolos; colaboran en la reformulación de lo que habitualmente se consideran debates saldados —cuando, en rigor, aún no habían siquiera tenido lugar en las agendas del propio cuerpo institucional—. En esta y otras tantas escuelas que creemos necesario destacar se advierten desafíos que involucran incertidumbres, tensiones, interpelaciones en una trama común a partir de la irrupción y bienvenida de las diferencias de cara al ejercicio de revisar posiciones, desnaturalizar rasgos tradicionales, poner en juego la dimensión ética, y naturalizar el protagonismo de la conversación, la existencia de riesgos y la posibilidad de afrontarlos en comunidad.

Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Cravino, M. C. (2008). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cuchan, N. y D’Arcángelo, M. B. (2017). Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. *Espacios en Blanco*, (27), 289-310. https://digital.cic.gba.gov.ar/bitstream/handle/11746/8094/11746_8094.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- De la Pava, J. A. L. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Manizales/Cinde.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire[DE167]. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ediciones Manantial, 127-150.
- Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- García Bastán, G., Tomasini, M. y Gallo, P. (2020). Juventudes y escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco*, (30), 59-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Godoy, T. (2014). *La generación dispersa*. Ediciones Servilibro.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo (Comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de educación inclusiva* (pp. 24-55). V. II. CELEI. https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%3fb3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas_FINAL_2019.pdf

- Redupaz. (2015). *Retos e iniciativas de la educación para la paz y los derechos humanos: memorias del segundo encuentro de educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Torre Blanca Ediciones.
- Saavedra, V. y Secondi, J. (2019). Experiencias de pedagogías villeras en una escuela media[DE168] . *Revista Novedades Educativas*, (338), 11-15.
- Schwamberger, C. y Pérez, A. (2020). Nosotros no elegimos la escuela. Políticas de inclusión y exclusión educativa en contextos de pobreza urbana. En R. Baquero, P. Scharagrodsky y S. Porro (Coords.), *Discursos, prácticas e instituciones educativas* (pp. 161-181). Prometeo.
- Siede, I. (2006). Iguales y diferentes en la vida y en la escuela[DE169] . En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial, 33-46.
- Villalpando, W. (Coord.) (2005). *Hacia un plan nacional contra la discriminación. La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi).

Intersecciones acerca de la construcción de paz, la inclusión y la ciudadanía en una institución privada del municipio de Medellín

Adriana Arroyo Ortega y Yolanda Pino Rúa

Introducción

Desde hace varias décadas el territorio como vivencia y categoría se ha venido transformando más allá del espacio físico; hoy es claro que el territorio es una construcción cultural e histórica, mediada por el sentir, actuar y soñar de sus habitantes. De la misma forma, la escuela como territorio y experiencia se ha ido reconstruyendo, superando sus propósitos iniciales de instrucción y contención, y perfilándose como un escenario —tiempo y espacio— lleno de encuentros, aprendizajes —no solo académicos—, desafíos constantes y múltiples historias:

Este ser con otros, es lo que conceptualizamos como con-vivir, en tanto configura la idea de un encuentro, un “estar junto a” en un espacio-tiempo en que ambos polos de la relación se van subjetivando a partir de las interacciones que despliegan. Ello implica un encuentro con otros rostros, gestos, miradas, historias, y con cuerpos en los que esa historia ha quedado inscrita (De Pauw *et al.*, 2018: 171).

En ese sentido, aparece como importante no solo la experiencia de la escuela que se gesta en las instituciones públicas a lo largo del continente latinoamericano, sino también la comprensión de los espacios escolares privados, su configuración, posibilidades y opacidades. De manera específica, en esta investigación se tuvo la oportunidad de generar parte del trabajo de campo en el Marymount School Medellín. Este colegio fue fundado en 1953 por un grupo de religiosas de la Comunidad del Sagrado Corazón de María, quienes desde el principio tuvieron la intencionalidad de fundar un colegio dirigido exclusivamente a jóvenes mujeres que, además de la formación religiosa, tuviera el aprendizaje del inglés como segundo idioma. Desde entonces el colegio se ha interesado en brindar una formación que califica como centrada en valores y en generar acciones para constituirse como una institución internacional.

Es claro que, ante las condiciones de inequidad sobre las que se han construido los territorios, la escuela privada tiene unos matices diferenciadores que distan mucho de los públicos, los cuales han sido poco explorados y de los cuales se desprenden importantes aprendizajes. Es además fundamental reconocer su importante presencia en el contexto latinoamericano, como lo expresan Murillo y Martínez (2017) citando a Alegre (2010) y a Winklery (1988):

Desde los años 90 hasta la actualidad, ha crecido de forma importante el número de escuelas privadas y, con ello, el porcentaje de niños, niñas y adolescentes escolarizadas en ellas en todo el mundo, tanto en países en desarrollo como en los desarrollados (Winkler, 1988). Esencialmente son tres las razones que motivan el aumento de las escuelas privadas. En primer lugar, la falta de capacidad de las instituciones públicas para acoger al alumnado de la zona. En segundo término, la aparición de una demanda diferenciada de necesidades formativas propias de grupos especí-

ficos, bien sea por buscar una educación religiosa o la enseñanza de idiomas; en América Latina el crecimiento de una clase media con más recursos y que intenta diferenciarse entraña políticas gubernamentales que potencian la educación privada bien sea con la excusa de favorecer la libertad de elección de centro basadas en generación de cuasi-mercados educativos, o bien sea argumentando la supuesta mayor calidad de la educación privada, especialmente otorgando subvenciones y recursos públicos para su financiamiento (2017: 731).

En este sentido, el aumento de los colegios privados en distintos lugares de Medellín y en otras ciudades de América Latina explica también el interés de una clase media de acceder a los escenarios de movilidad social que, se supone, se genera a través de una educación dirigida a las elites y de estas mismas elites de continuar en estos espacios educativos: “el ejercicio de acciones dirigidas al sujeto, a su comportamiento, a su conciencia; acciones ejercidas directamente sobre el cuerpo de los sujetos para encauzar sus comportamientos, sus pensamientos, sus formas de ser y estar en el mundo” (Ospina, Marín-Gutiérrez, Ordóñez-Andrade, Gaitán-Zapata, 2018, p 28) que perpetúe las formas de construcción subjetiva y social que forman parte de sus intereses y de los procesos educativos que articulen relaciones para materializar los mismos.

En esa medida, las instituciones educativas privadas generan otros entramados discursivos y curriculares que explicitan las formas particulares de construcción de lo educativo desde un escenario profundamente atravesado por las divisiones socioeconómicas, como las que se han generado en Colombia, pero también articulado a las deficiencias de la red pública para asumir los desafíos y las necesidades de las familias que se generan frente a los escenarios globales de uso intensivo de las tecnologías, bilingüismo y dinámicas interculturales contemporáneas.

Este acápite revisa entonces los resultados que se generaron con los docentes y los jóvenes de esta institución educativa privada, desde los ejes de inclusión y construcción de paz como escenarios centrales de los resultados construidos en la institución educativa.

Un territorio pensado para la paz y la inclusión

Los mapas construidos por docentes y estudiantes en el trabajo de campo de esta investigación son un entramado colorido de historias que se tejen a partir de las experiencias cotidianas tanto de profesores como de estudiantes, y que dan cuenta en cada uno de sus trazos de un cúmulo de valiosas vivencias en las que el colegio Marymount se presenta como un escenario en el que la paz, la inclusión y la ciudadanía han sido pensados, construidos y potenciados.

Frente al territorio como espacio para la paz, la inclusión y la ciudadanía, se reconocen apropiaciones, elaboraciones y vivencias. Así, al hablar de los espacios para paz, tanto estudiantes como docentes nombran los múltiples lugares en los que la paz como experiencia es posible, de esta forma se hace referencia a la naturaleza y a zonas especiales de la institución, como lo expresa una de las jóvenes:

Pero entonces más que todo buscamos lugares de... no sé... cómo de silencio. Pues está el Magnolio y el bosque que son muy relacionados que es como estar conectado con la naturaleza; pues el colegio por todas partes tiene manga, por todas partes árboles, matas. Pues como estar en paz con la naturaleza. Pues al menos para mí me parece tranquilizante estar como en una manga, si, la naturaleza (conversación personal con joven EMM N° 6, institución educativa Marymount, 2019).

En relación con lo anterior, cada vez son más las investigaciones que evidencian la importancia de lo vivo y lo verde en la vida de las personas. Según Louv (2018: 5), los niños y jóvenes contemporáneos se enfrentan a un mundo cada vez menos verde, donde el contacto con la naturaleza se ha reducido a su mínima expresión, lo que genera diversos problemas, como “el trastorno por déficit de naturaleza”. Este está lejos de la vida de las estudiantes del Marymount, ya que su colegio está asentado en un territorio amplio en donde el verde se respira y se convierte en parte de sus relatos:

Yo cuando fui fotógrafa, le tomé foto al bosque, de paz, al magnolio, también de paz. Y es donde se toman las fotos. Se sienta ahí, y al final del año se hace como un reconocimiento y mayor reconocimiento es con la flor del magnolio (conversación personal con joven EMM N° 6, institución educativa Marymount, 2019).

Esos relatos están atravesados por el símbolo como representación de una historia que los antecede y que se vuelve parte de sus propias memorias. El Magnolio es para las estudiantes del Marymount un referente altamente significativo que da cuenta de cómo se generan escenarios de representación política del encuentro consigo mismo y con los otros, y de cómo se instituyen espacialidades reflexivas ya que, como lo explicita Restrepo (2013: 190-191),

El territorio siempre es reflexivo, esto es, implica que los individuos lo definan explícita y conscientemente, generalmente estableciendo sus límites y contenidos. Pero, además, esta reflexividad es política porque emerge para dar sentido y orientar la acción sobre conflictos efectivos o imaginados relacionados con las experiencias y prácticas territoriales de distintos conglomerados o actores sociales.

Esto da cuenta de una posibilidad ético-política de habitar los lugares, donde aparecen como referentes esos en los que la vivencia de la paz ha sido posible, como la capilla, la biblioteca, la enfermería y las oficinas de psicología, lugares donde se puede encontrar la propia voz, que a veces se extravía, o en donde el silencio aparece como referente de paz para estudiantes y maestros, que se hace posible para encontrarse consigo mismo:

Y ahí en la capilla, la espiritualidad que es uno de nuestros valores, pero también es el encuentro consigo mismo, en la capilla podemos tener, además de un espacio con el otro, es un espacio para el ser, para el individuo (DMM 1).

También está la capilla que es como un lugar de paz. Pues es un lugar donde, pues no es un lugar que se preste para pelear ni para discutir sino para estar tranquilo con uno mismo y reflexionar (EMM 5).

Pusimos la biblioteca que es como un lugar de silencio, si quieres estar sola puedes ir a la biblioteca. Hay como sofás, pubs, para que hagas tareas o simplemente te quedes allá (EMM 2).

Psicología y no solo por los problemas con los demás, pues como problemas con uno con la familia o simplemente si uno quiere ir como a conversar a estar más tranquila también, a llorar, pues a desahogarte o a estar en la salita sin nadie... como, quiero estar sola, también se puede (EMM 7).

Estos espacios son retomados desde sus posibilidades de construcción de paz, que se centran no solo en la relación con los otros, sino con la naturaleza, con el sentido trascendente de la vida y la soledad como forma de encuentro consigo para revelar las emociones que se suscitan con el trazado por la vida misma, especialmente retomando lo espiritual como algo que “constituye parte de la propia naturaleza de lo cósmico, que nos posibilita comprender y celebrar el sentido sagrado, trascendente de ese

cosmos vivo y del rol de los seres humanos y no humanos dentro de él” (Guerrero, 2011: 23 [DE171]).

En esa medida la construcción de paces aparece mediada por la dimensión espiritual de la vida, de la búsqueda de trascendencia en el encuentro con la naturaleza y con las emociones subjetivas como punto de inicio de las prácticas cotidianas de lo pacífico en los contextos escolares.

Además, los jóvenes relacionan lo anterior con la inclusión y la ciudadanía, ya que el territorio-escuela adquiere otras formas y experiencias que se relacionan directamente con las construcciones de los lugares, y las formas de habitarlos y relacionarse con la naturaleza:

El comedor es un lugar donde todos vamos comer, donde se deben cumplir ciertas normas de etiqueta, de comer bien, de sentarme bien, de no estorbarle al vecino, de no tomarme el jugo del otro, de no coger el dulce porque esa es la cotidianidad acá, comen galletica... junto con la parte donde están las sombrillas, porque ahí las niñas comparten, conversan cuando comen, digamos, están en un ambiente diferente al salón de clase, entonces también me parece importante como ciudadanía (joven DMM 5, taller institución educativa Marymount, 2019).

Frente a la ciudadanía: el parque pues también es como un espacio de respeto porque allá se tiene que aprender que cuando es tu turno es tu turno cuando no pues es no. El bosque, hay que respetar la naturaleza entonces es como el ambiente y ahí hay como dos cositos en las canecas que también es como del medio ambiente (joven, taller institución educativa Marymount, 2019).

En estas dos referencias se identifican elementos significativos: la relación de la ciudadanía con el cumplimiento de las normas y con el cuidado de lo otro y del otro, y la reiterada presencia de la naturaleza, ahora como referente de protección, desde las prác-

ticas vividas y las cotidianidades generadas por los sujetos en los relacionamientos y las formas de habitar los lugares.

Esto se conecta además con los espacios relacionados con la inclusión:

La capilla es un espacio para la inclusión. Pues yo digo que si como a las iglesias normales eso pasa pero pues por ejemplo yo digo que lo que tiene la capilla de este colegio es que por ejemplo el padre trata de hacer que aunque muchas no crean pues en... pues en Dios o en esas cosas como que trata de que cada enseñanza que haya en la capilla en la misa sea pues sea como parte de todas las creencias de todos (joven EMM 5, taller institución educativa Marymount, 2019).

El colegio tiene una sección que se llama Learning Center. Personalmente creo que es un espacio donde se genera inclusión (joven DMM, taller institución educativa Marymount, 2019).

La inclusión se ubica en estos relatos como una vivencia posible en dos espacios particulares, pero pone la mirada en las decisiones que tomamos y sobre cómo vivimos: “la decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa. En ese encuentro la diferencia es lo que reúne no lo que distingue, no lo que confina, no lo que domina despóticamente” (Skliar, 2012: 186). Por ello, aparecen también las estrategias desplegadas en la institución para acompañar a las jóvenes, como el Learning Center, siendo este para ellas

Un espacio muy especial en el que se realiza un acompañamiento especializado, estructurado y coordinado de las estudiantes, cuyo propósito es cubrir campos que puedan incidir o potenciar su aprendizaje y que favorecen la detección e intervención temprana de las necesidades educativas de cada una.

Tiene su base en las últimas investigaciones científicas de Neurociencia y Neurodiversidad, retos de la Educación en el mundo, que hacen un llamado a la educación inclusiva (Marymount School Medellín, s/f.).

En este sentido, se reconoce la inclusión como una apuesta relacionada con las necesidades educativas y con las diferencias presentes en el encuentro con el otro. Por tanto, en este punto es importante reconocer cómo el territorio se convierte en el primer símbolo diferenciador, en ese primer matiz, en la relación con la paz, la inclusión y la ciudadanía que establecen los estudiantes y los maestros del Marymount, la cual da cuenta de la importancia de los ambientes educativos para generar procesos que construyan pensamiento crítico y relaciones mucho más afectuosas y pacíficas entre los humanos y lo no humano.

Perspectivas inclusivas: tensiones de acogida de la diferencia en lo cotidiano

Como parte de la memoria metodológica de esta investigación, en el registro de la experiencia del primer día de trabajo de campo se encuentra el siguiente relato:

Es un día particularmente frío, es el primer contacto con las niñas que harán parte de la investigación, el aula asignada está ubicada en un paraje rodeado de árboles y flores, ya todo está dispuesto para la realización del primer taller, las estudiantes empiezan a llegar al salón en pequeños grupos y se sientan en las sillas que están ubicadas en semicírculo, antes de iniciar el encuentro llega un chico, con uniforme del colegio, saluda y sigue conversando con sus compañeras. Pienso que es muy interesante que el colegio que ha sido de tradición femenina este migrando a lo

mixto. El taller se realiza con la participación activa de todos los estudiantes, en un ambiente cálido, mediado por las risas y los juegos. Al terminar el encuentro, el profesor Alex, docente de la institución y acompañante del proceso investigativo, nos cuenta un poco la historia del estudiante que ha participado del taller, es realmente potente que una institución de carácter religiosa acoja la transición sexual de una de sus estudiantes. Emilio encarna la experiencia de la inclusión (Diario de campo Pino, 2019).

La inclusión puede ser leída desde diversas perspectivas, construidas de manera rigurosa por la teoría especializada o agenciadas en la cotidianidad por los sujetos de la experiencia. En esta investigación nos interesaba reconocer las formas cotidianas como se agencia la inclusión en la escuela; el relato anterior habla de uno de esos agenciamientos, uno altamente potente en este contexto particular.

En palabras de E*,

Pues, para nadie es un secreto, obviamente todo el mundo está súper enterado que yo soy un niño transgénero y pues yo soy el único niño en el colegio, pues yo si he evidenciado como... pues yo si tengo mi propia experiencia de inclusión porque el colegio se ha portado muy bien conmigo, me ha incluido, pues sigo aquí. Además que no es como si aceptemos el man y ya, si siga en el colegio, sino como que vamos a aceptarlo y con todo. O sea, con uniforme, tratarme como tal, entonces si yo puedo decir que me siento incluido (EMM 9).

Ver a E* en el taller, leerlo en las notas de campo y retomar su narrativa nos muestra una experiencia que no fue sencilla para la institución. Es importante recordar el carácter religioso del colegio, su tradición femenina, y los imaginarios y las tensiones sexo-genéricas que se han generado en ciertos sectores de la sociedad; sin duda la presencia de E* en el colegio fue el resultado

de todo un proceso en el que la apuesta inclusiva se impuso. Sin embargo, no es solo la aceptación institucional, como lo nombra E* en su relato, sino también es la naturalidad con la que es acogido por sus compañeras, siendo este un asunto sumamente importante, especialmente porque, como lo explicita Preciado (2019: 273), “El régimen sexo-género binario es al cuerpo humano lo que el mapa es al territorio: un entramado político que define órganos, funciones y usos. Un marco cognitivo que establece fronteras entre lo normal y lo patológico”, en el que en muchos casos quienes transitan de un género a otro —aún hoy— sufren toda clase de acosos escolares y sociales que reproducen estereotipos y violencias.

Como lo plantea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015),

A estos sectores también se les ha llamado de “diversidad sexual”, noción que resulta contraproducente, pues transmite solo un fragmento de la situación (que existe la diferencia) ocultando la problemática de fondo, esto es, que quienes han ocupado el lugar de “lo otro” en términos de género y sexualidad enfrentan profundas desigualdades en el acceso a derechos y viven múltiples formas de violencia (2015: 23).

Quizás por esto los relatos de inclusión están marcados por tensiones, una de las cuales es la que aparece en el discurso de docentes y estudiantes frente a la aceptación de la diferencia, especialmente porque el “diferente” económicamente aparece en la primera parte de los discursos, en los cuales la diferencia se muestra como un asunto centrado en los otros, no como algo que habita al cercano o a sí mismo.

En este punto llama la atención en las narrativas de estudiantes la referencia a “la burbuja” como un entorno cerrado en el que se

desconoce “el otro mundo”, el que existe por fuera del territorio conocido:

La gente cree que como que nosotros no salimos de la burbuja... pues mi mamá una vez me dijo que en realidad... nunca ella... cuando ella salió del colegio solo conocía del Tesoro a San Diego que no conocía más y ya después fue como cuando, pues ella se dio cuenta que había mucho más de la ciudad (joven EMM 14, taller institución educativa Marymount, 2019).

La burbujita, pero el colegio realmente nos ha llevado a ver muchos lugares (joven EMM 14, taller institución educativa Mary Maunt, 2019).

Esta “burbuja” cómoda y segura no deja ver la Medellín de las profundas desigualdades, la que se reconstruye en medio de la inequidad y la esperanza, y las implicaciones que tiene en términos de la construcción de la diferencia, de los dispositivos de otrerización y los procesos de exclusión, dado que

Las dinámicas más generales y profundas de la colonialidad del saber y del régimen racializado de representación del otro basado en la “subrogación de la diferencia” para producir otros exteriorizados, sub-valorados y sub-alterizados de tal manera que, al mismo tiempo que crea la diferencia, se asegura de clausurar su extrañeza y anular sus posibilidades (Juncosa, 2012: 144).

En ese sentido, desde la institución educativa se han generado algunos intentos para crear mayores posibilidades de encuentros sensibles entre las jóvenes de la institución y el contexto del país en el que viven:

Hablando de eso hay una cosa en el colegio que se llama Medellín sin tabú yo estoy ahí, ella también. Pues nos llevan a salidas.

Por ejemplo la última salida fue antier y fuimos a Moravia, entonces vamos hacemos retos, hemos ido a la Minorista a la Trece, y como dicen ellas es que todo el mundo dice como que no, de la casa al tesoro, o la casa al colegio no salimos del poblado y las cuatro esquinas ya. Pero pues es como, la idea de Medellín sin tabú es como conocer Medellín untarse de gente, untarse de calle y como ver la realidad de Medellín no solo la burbujita y la perfección y ya (joven EMM 9, taller institución educativa Marymount, 2019).

El colegio maneja algo muy bonito que es un proyecto muy humanizante de solidaridad, entonces las niñas tienen la oportunidad de ir a otros lugares donde hay realidades muy diversas a las de ellas: vamos al Arca que es una institución que queda por Santa Gema donde hay niños con necesidades especiales, al hogar de San José, etc. Hay algo muy lindo y es que participan con niños de otras comunas en una fiesta de tercero de primaria que van a hacer la primera comunión, se donan a unos niños, entonces ellas son las que hacen la fiesta a los niños (joven DMM 4, taller institución educativa Marymount, 2019).

Estas estrategias, aunque no disminuyen las asimetrías, sí generan mayores sensibilidades en las jóvenes sobre las realidades en las que viven, sobre su propia vida y la supuesta perfección de esta, lo que es especialmente importante porque la solidaridad como acontecimiento político va más allá de reconocer el dolor y la pobreza en el mundo; no es suficiente con el paseo por la ciudad o con “untarse de gente”, como lo afirma la joven del relato, para que la solidaridad sea posible, sino que es fundamental la presencia inquietante de la indignación como sentimiento que desgarrar y moviliza:

La indignación aparece como el sentimiento que conmina a la acción solidaria ante la evidencia de la injusticia, la inequidad y la indiferencia. La indignación, ha sostenido Strawson (1995), sur-

ge como reacción a la ofensa, a la falta de interés en los demás, a partir de la conciencia de que alguien ha padecido o padece un trato injusto por parte de terceros (bien se trate de personas concretas y reales, o de entes despersonalizados). Al sentirse afectados por el dolor del otro, al asumir su sufrimiento, en parte como propio, los jóvenes toman clara distancia de la pasividad y la inercia, y proponen alternativas concretas, acciones incluyentes y opciones cohesivas (Giraldo, 2019: 67).

Ni en la apuesta institucional ni en las narrativas la indignación está presente, lo que llama la atención sobre la necesidad de ampliar la reflexión sobre las desigualdades que se viven en América Latina, sobre todo porque alrededor de la inclusión se tejen imaginarios evidentemente clasistas que aún se mantienen como estereotipos sobre la propia nación y quienes la habitan:

Si yo creo que como los colombianos tendemos a ser más cerrados y como somos un país tercermundista entonces no estamos tan preparados para esas cosas. El colegio yo creo que, si intenta mucho aceptar a las personas e incluir y eso, pero obviamente yo creo que esos casos particulares son como la genética de eso y de lo cultural (joven EMM 4, taller institución educativa Marymount, 2019).

Esto no implica desconocer como altamente potentes los proyectos construidos por el colegio para ampliar las visiones de mundo que la propia situación vital les genera, para acercar a las jóvenes a realidades diferentes, y crear otros modos de encuentro y relacionamiento, Sin embargo, es importante que también pueda interrogarse la manera como se estructuran los escenarios de inclusión educativa en los distintos contextos.

De manera especial, frente a la aceptación de la diferencia física y cognitiva, las narrativas hacen referencia a las vivencias coti-

dianas y a las formas como aparecen el amor y el cuidado como elementos centrales en los relatos:

Hay una niña de tercero que tiene problema de movilidad y es otra niña muy bien amada y muy bien recibida por todos. Entonces mira que la inclusión si la vemos desde muchas esferas (joven DMM 4, taller institución educativa Marymount, 2019).

MA* es una niña con limitaciones visuales, ellas la han acompañado toda la vida, la han acompañado, es un grupo que ha volcado todo su amor y su solidaridad hacia esta compañera (joven DMM 5, taller institución educativa Marymount, 2019).

Además, MA* es una persona hermosa, súper espiritual, una persona de la que uno puede aprender demasiado, y pues para agradecerle todo lo que hemos aprendido de ella toda la vida, fue por lo que le dimos las gafas con la plata que recogimos en San Patrio, porque ya nos vamos a graduar y sabemos que en la Universidad ella no va a tener todo el apoyo que tiene aquí en el colegio entonces queríamos que fuera un poquito más independiente (joven EMM 7, taller institución educativa Marymount, 2019).

El encuentro y el reconocimiento de ese otro cercano, que se ha aprendido a conocer y que forma parte de la comunidad académica, se encuentra precisamente como un asunto que no esencializa la inclusión y que tampoco se centra en el diferente, ya que

Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias (Skliar, s/f.: 16).

Este escenario racista entreteteje momentos de tensión cotidiana precisamente cuando la relación con la alteridad aparece en toda su dimensión explicativa e interroga de alguna manera los modos disciplinados de la existencia:

Yo también iba a hablar que la inclusión no solo es de los niños que tengan necesidades educativas sino los que vienen de otros lugares, no solo de la ciudad sino los pueblos, de diferentes ciudades, de diferentes países; las niñas también... y a veces es más difícil esa inclusión que la misma necesidad educativa porque es una inclusión cultural, de costumbres, de palabras nuevas, y luchar con los padres que son más bien regionalistas... entonces también es una inclusión bastante importante que se da (joven DMM 5, taller institución educativa Marymount, 2019).

Una niña llegó como de Canadá al colegio y nosotros como que no nos acostumbramos a... pues, no aceptamos las diferencias de ella. No la aceptamos, yo creo que era porque ella tenía diferentes costumbres, hacía cosas distintas, actuaba distinto, pensaba distinto, como que era más difícil y pues, estábamos más cerradas, pues, no ha cosas nuevas sino a lo de nosotros, o sea, que si las cosas son así, se tienen que hacer así y nadie puede llegar a cambiarlas ni a hacerlas diferentes. Si se equivocaba era como algo charro para las demás, nosotras no la corregíamos... Si yo soy esa niña y yo me equivoco y ella se equivoca en lo mismo, es distinto igualmente... pues. De pronto conmigo nos reíamos porque fue mi error, pero con ella como es ella nos reímos pero en forma de burla, no como de echar chiste sino en forma de burla. Sí, claro, nosotras ya en ese momento dijimos como: "qué pesar, fuimos demasiado duras con ella". Al final ella se fue del colegio, ya nos da como pesar, pero en ese momento no hicimos nada (joven [DE172], taller institución educativa Marymount, 2019).

Desde las narrativas, la inclusión como discurso se comprende y se defiende, pero en el *ethos* relacional cotidiano aún se evidencian escenarios en los que se establece un ellos —los diferentes— y un nosotros, que, como lo plantea Skliar, termina mirando de manera peyorativa la diferencia, que se centraliza en sujetos particulares:

Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc. Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa (Skliar, s/f.: 17).

La diferencia del otro peyorativizada asusta o desconcierta, especialmente cuando esta se explicita en los cuerpos individuales, colectivos, sintientes a los cuales se puede jerarquizar, comparar y separar, lo que en muchas ocasiones puede iniciar en las edades más tempranas:

Pues yo creo que como en la preadolescencia, pues diría que en la adolescencia pues porque es cuando uno se empieza a descubrir y ver si realmente de las amigas de uno si tiene, pues no las mismas creencias, pero si tienen cosas en común que enserio si las hacen amigas o solamente porque eran queridas. Pues, si me entiende, es un lugar un momento en el que uno realmente está descubriendo quiénes son y quién no. Entonces se ven muchas personas que todavía no encuentran a nadie o que tiene a muchos y no se deciden, entonces es un momento donde sí se ve mucho la exclusión (joven EMM 7, taller institución educativa Marymount, 2019).

Esto da cuenta de que no importa si se generen escenarios de aparente aceptación de la diferencia, quienes la encarnan se encuentran con múltiples desafíos y violencias simbólicas:

Hay veces que hay profesores [...] que en serio no se aprenden tu nombre nunca, o sea, tal profe, por ejemplo, nunca se supo mi nombre y eso lleva uno un tiempo largo ¿y no se ha aprendido el nombre de uno? O sea, eso me parece como falta de inclusión (joven EMM 9, taller institución educativa Marymount, 2019).

El nombre aparece como un asunto fundamental en aras del reconocimiento del otro, de su condición de humanidad que lo hace mi igual, con el que puedo establecer círculos de amistad, encuentro y sororidad en los escenarios cotidianos de la escuela o, por lo contrario, formas de desconocimiento de la otra, de construcción de normas de silenciamiento social, ya que

[...] la norma, cabe agregar, arraiga en el saber y en el poder, pues ella determina criterios racionales que se definen e imponen como objetivos y, a la vez, constituye los principios de regulación de conductas, conforme a los cuales funcionan las prácticas disciplinarias (Skliar y Téllez, 2008: 67).

Dichas prácticas se naturalizan y determinan quiénes pueden o no ser parte de los círculos de amistad, de afectos y de relacionamiento:

En mi grado una niña por cuestiones de la vida, por muchas cosas seguidas se quedó... pues dejó de estar con las amigas. Entonces en el salón pues ella no tiene las amigas y cuando es hora por ejemplo de escoger grupos, como que se vuelve un ambiente muy tenso, entonces se forman grupos y queda ella sola. A ella no le importa trabajar sola pero se hace un ambiente tenso porque

si el profe la ve sola la va a incluir en algún grupo y ese grupo puede que se separe o diga: no, más bien en parejas y separen a otros grupos de amigas y que por ella no tener amigas los otros grupos tienen que sacrificar estar con las amigas, entonces, se vuelve un ambiente tenso, pero no es que sea culpa de ella, ni culpa de nosotras y no es que la queramos excluir, pero ella por cuestiones de la vida se separó de las amigas y a ella no le importa trabajar sola pero, igualmente los profesores ven una niña trabajando sola y asumen que es porque nosotros la estamos excluyendo, o porque no la queremos incluir (joven EMM 4, taller institución educativa Marymount, 2019).

Además, llama la atención que en muchos casos quienes han sufrido la exclusión o las violencias simbólicas por la diferencia instalada en sus cuerpos pueden naturalizar los espacios de aislamiento social que otros sufren y quizás por esto, como lo plantea Preciado (2019: 37),

Por una parte, es necesario distanciarse de los lenguajes científicos-técnicos, mercantiles y legales dominantes que forman el esqueleto cognitivo de la epistemología de la diferencia sexual y del capitalismo tecnopatriarcal. Por otra, es urgente inventar una nueva gramática que permita imaginar otra organización social de las formas de vida.

Se busca que no nos siga encapsulando en visiones estrechas y reducidas de la alteridad que terminan reproduciendo formas coloniales y violentas de relacionamientos que nos despolitizan y generan mayores distancias desde el desconocimiento de la importancia capital que tiene la coexistencia, la interdependencia y construcción colectiva.

La paz al debate en la normalización disciplinar de la vida y sus relaciones con la ciudadanía

De las tres categorías trabajadas en esta investigación, se podría decir que la de paz se presenta como una de las más cercanas a estudiantes y docentes, cercanía que tiene relación con las múltiples concepciones y la variedad de experiencias que se gestan alrededor de esta, especialmente porque, como lo hemos explicitado, la paz-paces como la ha venido trabajando el Cinde como centro de investigación ha sido un asunto fundamental en la configuración sociohistórica de Colombia como Estado-nación.

En este sentido, un primer elemento ampliamente significativo es la concepción de la paz como “armonía, ausencia de conflictos” que aparece en algunos de los relatos y que se constituye en una forma esencializada de la paz que aún recorre muchas de las visiones de país, que parecieran negar la potencia política y ética del conflicto:

Para mí la paz es como que todo esté como en armonía, que no haya conflictos ni problemas entre la gente, como tolerar a las otras personas y sus diferencias. Sus diferencias, sus diferentes formas de actuar y ya (joven EMM 7, taller institución educativa Marymount, 2019).

Para mí la paz es un estado de tranquilidad y estabilidad que lleva a que las personas se sientan felices y sean más positivas (joven EMM 5, taller institución educativa Marymount, 2019).

Esta concepción inicial de la paz como “armonía” parte de la idea tradicional de la paz, en la que se evita a toda costa el conflicto porque se considera “dañino”. Así, se desconoce que no es el conflicto per se el que genera daño en las sociedades, sino la manera en que individual y colectivamente este se tramita, olvidando el potencial de construcción democrática y queriendo eliminar al

otro simbólica o realmente. Esa ha sido quizás la mayor dificultad para la sociedad colombiana: estructurar el conflicto desde formas distintas a la violencia y a la eliminación del adversario. Como lo plantea Mouffe (1998: 22),

[...] no se trata de desembarazarse de las determinaciones particulares, de negar las pertenencias ni las identidades para acceder a un punto de vista donde reinara el individuo abstracto y universal. Hoy en día, el ciudadano democrático sólo es concebible en el contexto de un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular, de acuerdo con la modalidad de un universalismo que integre las diversidades, lo que Merleau-Ponty llamaba «universalismo lateral» para indicar que lo universal se inscribe en el corazón mismo de lo particular y en el respeto a las diferencias.

Esto no significa tolerar a los demás, sino poder entender las distintas posiciones de sujeto (Mouffe, 1998) y la importancia de la pluralidad en las comunidades humanas como forma de construcción enriquecida de las democracias, que explicita las diferencias para construir desde ellas relacionamientos.

La paz como tranquilidad o armonía se relaciona con la idea de la paz como un “un estado interior”, un elemento que es altamente recurrente en las narrativas de las estudiantes y que da cuenta de una dimensión espiritual, trascendente de la paz, que aparece en muchos escenarios de construcción subjetiva infantil o juvenil: “Para mí la paz es algo que nace de cada ser humano. Yo creo que, para lograr la paz, eh... es algo que debe nacer de uno, es un deseo personal” (EMM 6 [DE173]); “Cuando quiero paz... No, pues, no es que vaya donde, sino que me meto en mí misma, pues como que, conmigo misma y así trato de encontrar paz” (EMM 3).

Esta concepción en la que la paz empieza en el ser humano y se considera un estado que se debe buscar “adentro” se vincula con

las apuestas espirituales de la institución que se promueven en prácticas puntuales como los ritos religiosos o los retiros:

Me parece que el retiro espiritual el colegio lo hace, pero normalmente se enfoca más en estar bien contigo mismo, pero todos los años se hace una convivencia donde sales, pues salimos como generación, pues como para intentar incluirnos más. Me parece pues que también es un espacio súper bacano porque también hay actividades de perdón, actividades donde nos mezclamos con las que casi nunca hablamos (EMM 5).

Es necesario pensar la paz desde una apuesta trascendente que implique construir un relacionamiento consigo mismo desde lo espiritual, pero también ampliar el círculo ético a los otros y retomar

Esta noción cósmica de la existencia, que hace posible la espiritualidad, permite que el ser humano no se vea aislado, separado de los otros seres que forman parte del tejido cósmico, sino que entienda que su ser y estar solo se construye en la interrelación con todos los seres donde palpita la vida con los animales, con el mundo material, vegetal y mineral, que pueblan la naturaleza, por eso la sabiduría andina dice que: somos Pachamama (Guerro, 2011: 25 [DE174]).

Lo espiritual es una dimensión poco reflexionada desde la construcción de paz, pero explicita una ruta de trascendencia subjetiva, y de encuentro con la dimensión estética de la existencia, del poder verse a sí mismo y a los otros.

En este sentido, a partir de las apuestas del Cinde, la paz se comprende desde las pluralidades (paces) no perfectas (paz imperfecta). Así, no existe una única forma de hacer las paces, existen múltiples formas de transitar y de construir caminos pacíficos

en la cotidianidad de la vida, como lo afirman Arroyo y Alvarado (2016: 144 [DE175]):

[...] es substancial entender y extender en aras de una construcción de paz que no implique negar el conflicto social, pero sí tramitarlo de maneras distintas a la violencia. Esto implicaría desde luego subjetivarse de otro modo, recorrer el mundo de una manera diferente, subvirtiendo las normas, cuestionando el canon académico, alejándose de la mirada propia y lejana del déficit, de la carencia y valorar las subjetividades barrocas como lo plantea Santos (2009) que permitan continuar luchas emancipatorias y que propicien así que la descolonización sea realmente una práctica vital e investigativa, un aporte fundamental a la construcción de paces sostenibles y duraderas en las que niños, niñas y jóvenes en dialogo intergeneracional sean también protagonistas.

Esa es precisamente una arista fundamental, especialmente cuando aparecen voces desde las mismas jóvenes en las que la paz es una construcción que parte desde lo individual pero que afecta lo colectivo, atravesadas por las reflexiones sobre la paz política, pero pensándola más allá de esa dimensión:

Eh, creo la paz no solamente... a veces siento que la paz se ve solamente como desde esos conflictos como políticos, pero creo que la paz va más allá de eso. Creo que la paz nace desde uno, creo que la paz nace desde cualquier conflicto, en cualquier aspecto. Y nace desde un deseo como, dije ahorita, pues personal de querer mejorar ese ambiente (EMM 4).

Sin embargo, también aparece la construcción de paces ligada al perdón, a la posibilidad de darlo como don y recibirlo en la cotidianidad de la vida:

Y también es un lugar como para resolver problemas pues porque había una actividad que era como de pedir perdón, en perdonar. Entonces era como, pues, yo tengo un problema con A* entonces voy hablo con ella, trato de resolver las cosas; aunque no volvamos a ser las mejores amigas, estar bien. Convivir en el mismo espacio, y poder reflexionar de nuestra vida (EMM [DE176]).

Lo anterior tiene relación con lo expresado por Fisas (2011: 4):

La paz es algo más que ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias y con nuestra capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio.

Según lo anterior, la construcción de la paz se asocia a la capacidad imaginativa y creativa para la búsqueda de alternativas a partir de las cuales sea posible transformar una situación potencialmente violenta en iniciativas constructivas en las que se puedan enriquecer las diferencias y valorar las singularidades. Es por ello que la construcción de paz implica identificar alternativas innovadoras para crear una visión que articule lo local con lo global, y en la que interactúen posibilidades diversas y variadas en torno a la construcción de lo que nos es común a todos.

Esta paz como construcción se evidencia con más claridad en las narrativas de los maestros:

La paz también hay que planearla. Si bien es algo que debemos vivir en todo momento, hay espacio y criterios que se deben planear para poderla llevar a cabo (DMM 1).

Otro edificio: La biblioteca. La quisimos poner allí porque la biblioteca es el poder de los argumentos, el poder de la palabra,

hay que enseñarles a los estudiantes a discutir desde el poder de la argumentación (DMM 1).

Aquí pusimos unos caminos y unas escaleras, pusimos una palabra clave que es transitar y es porque ese camino nos lleva de un lado a otro en construcción de la paz. Y acá están los bloques de los salones, y es la construcción de la otredad, de estar con el otro, de convivir con el otro. Y en esos caminos, el transitar puedo ir hacia adelante y también me puedo devolver, porque en la construcción de la paz hay que mirar qué posibilidades hay o si hay que retornar y hacer lo mejor o tomar un mejor camino. Entonces están para un lado y el otro (DMM 2).

En este punto es fundamental reconoce que la paz en el entorno escolar se reconoce no como la ausencia absoluta de conflictos en el aula, sino como las formas que los docentes y los estudiantes han utilizado, “inventado” o apropiado para enfrentar esos mismos conflictos sin tener que usar la violencia, al igual que las apuestas institucionales que existen para promover la paz como eje central de la convivencia escolar:

Un lugar donde podemos trabajar la convivencia como grupo. Y pues me parece que cuando cada generación está como en paz con su misma generación, se logra que todas las generaciones estén unidas. Pues a mí me parece muy bacano del colegio es que no se ve, pues si se ve, todo el colegio super unido. Pues yo puedo llegar y hablar con cualquiera de las de décimo con toda la propiedad del mundo como le hablo a las de octavo o como le hablo a I*, pues un colegio super unido y un colegio donde todo el mundo conoce a todo el mundo y saben quién es y pues el colegio se presta mucho para conocer a las demás y estar en paz con el resto del colegio (EMM 4).

Pensar las paces desde sus debates, desafíos y formas de normalización generados desde los escenarios cotidianos es indispen-

sable para desestructurar la idea de que esta no reconoce la conflictividad humana ni los agenciamientos diversos alrededor de la pluralidad humana como ejes articuladores de la convivencia, siendo un desafío importante para sociedades como la colombiana, ya que

Sólo si se reconoce la inevitabilidad intrínseca del antagonismo se puede captar la amplitud de la tarea a la cual debe consagrarse toda política democrática. Esta tarea, contrariamente al paradigma de «democracia deliberativa» que, de Rawls a Habermas, se intenta imponernos como el único modo posible de abordar la naturaleza de la democracia moderna, no consiste en establecer las condiciones de un consenso «racional», sino en desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales. Se requiere crear instituciones que permitan transformar el antagonismo en *agonismo*. El compromiso fundamental para la reflexión política consiste en examinar cómo es posible realizar ese desplazamiento a fin de transformar el enemigo en adversario (Mouffe, 1999: 16).

Esto tiene una importancia fundamental para los ejercicios de ciudadanía en términos de la construcción de espacios en donde sea posible vivir juntos desde la pluralidad, que comienza precisamente en los espacios de socialización familiar y escolar:

Porque como decía ella, la paz tiene que dejar de ser un abstracto, tiene que dejar de ser la palomita para construirse en el vuelo y en el colegio le apostamos a eso permanentemente, a la singularidad de las niñas, a la otredad, tener en cuenta al otro, los valores que tenemos, yo creo que sin esa lista de 6 o 7 valores que tenemos no sería posible la convivencia y la paz en última instancia es convivencia (DMM 6).

Es importante reconocer la apuesta de Fisas (2011: 6) cuando explicita que la educación para la paz ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo:

- 1) Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión
- 2) Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno
- 3) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas
- 4) Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

Frente a lo anterior se reconoce en las narrativas de las estudiantes y los maestros la apuesta institucional por aprender a ser y vivir juntos como una búsqueda constante en medio de las disímiles formas de relacionamiento social que asumen en la cotidianidad de la vida.

Como un sentido adicional del debate acerca de la paz y las visiones normalizantes o idealizadas de esta, en el marco institucional aparece la idea de que la paz finaliza no cuando aparece la violencia, sino a partir de escenarios de estrés para el sujeto:

Le tomé también foto a la plazoleta, porque es como un lugar en el descanso, como ya no hay que preocuparse... pues, en el descanso ya no hay que preocuparse ni por las tareas, ni por las notas, es tranquilidad, paz, simplemente descansar (EMM 3).

Para paz no sabíamos cuál hacer más o menos, pero la única que se nos ocurrió, un ejemplo, que en estos días tuvimos un debate en inglés y eso hizo como que todo el mundo se estresara mucho y el ambiente se volvió como muy tenso (EMM 5).

Lo anterior resulta particularmente llamativo en un país atravesado por múltiples violencias, masacres, desapariciones forzadas,

desplazamientos, entre muchos otros hechos victimizantes, y, de manera específica, el reclutamiento de niños y jóvenes que son sus pares, así vivan en otros contextos:

[...] el reclutamiento y la utilización son fenómenos dinámicos que tienen un carácter histórico y han estado presentes desde la misma génesis del conflicto armado y son más de 16 mil personas reclutadas y/o utilizadas habiendo sido niños, niñas y adolescentes; atestiguar que el reclutamiento y la utilización nos hablan de trayectorias de vida, de sentidos construidos y de experiencias vividas porque la niñez y la adolescencia en nuestro país ha vivido y participado en la guerra, y reclamar a cara descubierta una dignificación a las experiencias y memorias de quienes en sus trayectorias de vida fueron víctimas del reclutamiento y utilización, lo resistieron o están intentando resistirlo (CNMH, 2017: 22).

Estos relatos dan cuenta de que las formas de vida infanto-juveniles en el país son sumamente heterogéneas y da pistas sobre los intrincados escenarios de desigualdades en los que muchos de ellos viven. Esto no significa que las jóvenes del Marymount tengan alguna responsabilidad sobre lo acaecido a otras niñas o jóvenes, son embargo, sí nos puede llevar a interrogarnos sobre las reflexiones que hacemos en el país desde los espacios de socialización escolares o familiares sobre cómo nos situamos los espectadores ante el conflicto armado y las responsabilidades ético-políticas de las escuelas colombianas al respecto. Como lo expresa Botero (2015: 251),

La escuela cree que está fuera de la política, pues dice que los procesos de enseñanza y aprendizaje no tienen nada de política, pero la escuela ha sido soporte de la política. No es una mera coincidencia afirmar que la escuela es un lugar en el cual se entrecruzan acontecimientos en los que cobra vigencia el supuesto

civilización-barbarie de la contemporaneidad. En este sentido, como señalarán las comunidades en los relatos expuestos, las políticas de educación de los Estados Nacionales esconden valores recolonizadores del capitalismo global desde la formación en la escuela en reproducción del modelo de desarrollo, con el discurso justificatorio de civilizar al incivilizado, desarrollar al subdesarrollado o capacitar al ignorante.

En ese sentido, aunque se reconocen las apuestas institucionales y subjetivas alrededor de la construcción de paces, es necesario avanzar mucho más en la generación de escenarios escolares que reconozcan el conflicto armado colombiano, las necesidades de paces cotidianas y políticas, el cumplimiento de los acuerdos firmados con las distintas insurgencias y las narrativas de la memoria sobre lo que nos ha sucedido como país, sin importar que no nos hayan afectado a todos de la misma manera. Si los jóvenes y niños de determinadas clases sociales o de los distintos contextos que forman parte del país reconocen desde sus escenarios escolares las opacidades que nos han habitado como sociedad y miran de frente el profundo dolor que sus conciudadanos han vivido, podrán generar mayor empatía y pensar colectivamente en la construcción de un Estado-nación que no esté signado por la violencia como forma de relacionamiento. Así mismo, es necesario pensar en una ciudadanía activa que se situó desde la solidaridad y el reconocimiento de que lo que necesitamos en una sociedad como la colombiana es el establecimiento desde la cotidianidad de la vida de elementos de un duelo que nos ubique a todos desde la vulnerabilidad y la pérdida, especialmente por que

Mucha gente piensa que un duelo es algo privado, que nos devuelve a una situación solitaria y que, en este sentido, despolitiza. Pero creo que el duelo permite elaborar en forma compleja el sentido de una comunidad política, comenzando por poner en primer plano los lazos que cualquier teoría sobre nuestra de-

pendencia fundamental y nuestra responsabilidad ética necesita pensar. Si mi destino no es ni original ni finalmente separable del tuyo, entonces el “nosotros” está atravesado por una correlatividad a la que no podemos oponernos con facilidad; o que más bien podemos discutir, pero estaríamos negando algo fundamental acerca de las condiciones sociales que nos constituyen (Butler, 2006: 49).

Ese duelo que aún no se ha generado en los distintos espacios colectivos se entreteje con el miedo, el cual no está situado como quizás pasa en otros contextos en la irrupción del actor armado, sino en las propias lógicas del espacio escolar, de las irrupciones de otro disciplinante, que no por esto es menos central en la constitución subjetiva:

Porque es que ella a uno de verdad le da miedo ir a clase con ella, y entonces. Porque es que uno va a hablar y uno es como que “sí señora, lo que usted diga”. Pues uno llega al salón y de una como que la energía es súper maluca, pues uno es como que ¡ya aquí morí! (EMM 3).

Pues en serio que yo entraba a ese salón y yo era como que “Dios me bendiga que no me vaya a sacar al tablero”. (EMM 1): afecta la paz por el miedo, o sea es miedo, la inclusión tampoco porque pues ella como que ella nunca sede. E1MM: yo creo que ella no enseña nada para la vida, ella solo enseña a tener miedo yo no sé. (E3MM): No, nos enseña que no podemos encontrar con personas así a través de nuestra vida, pues en la universidad. EMM: Todo el mundo le tenía miedo, pues era un miedo horrible de ir a clase de matemáticas porque la señora nos iba a matar” (EMM4)

Los ambientes educativos también pueden tener escenarios de violencias simbólicas y miedos que desconciertan, que generan incertidumbres e interrogantes sobre las formas de construcción de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en las instituciones

educativas hoy y sobre las responsabilidades de los docentes en torno a la construcción de procesos pedagógicos más pacíficos, en los cuales se aliente el pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía en vez de esquemas de disciplinamiento o temor. En síntesis, y aunque podría pensarse que la construcción de paz se constituye en una categoría cercana a las experiencias cotidianas en los contextos escolares en Colombia, las narrativas generadas con jóvenes y docentes nos permitieron entender la heterogeneidad de sus significados, y la importancia de explorar las otras formas de construcción de paz, salirse de lo íntimo para ver la paz como categoría política que interpela las formas de construcción colectiva y las posibilidades de vivir con los otros, más allá de los disciplinamientos y las naturalizaciones cotidianas.

Discusión final

Partiendo del reconocimiento de la importancia de las acciones que las escuelas realizan en torno a la construcción de paces, la ciudadanía o la inclusión, y especialmente una institución educativa como el Marymount, también es central explicitar el camino que aún debemos recorrer en aras de construir un *ethos* relacional, no solo discursivo, mucho más sensible a estas posibilidades desde el reconocimiento de las capacidades humanas y la interdependencia.

No estamos hablando de eliminar la potencia de la construcción de paces desde lo espiritual o la inclusión frente a las capacidades diversas o los tránsitos sexo-genéricos, sino, por el contrario, de profundizar el debate al respecto y establecer unos términos mucho más pertinentes y amplios que permitan generar un diálogo epistémico, el cual no solo piense en incluir al otro en la matriz ya trazada, sino que permita que ese escenario social sea interpelado por el sujeto o colectivo, y que la diferencia deje de estar

situada en el afuera y pueda revelarse como parte de la condición humana. Este diálogo entre las distintas racionalidades y formas de habitar el mundo posibilitaría “establecer relaciones de complementariedad entre sus posiciones más disímiles con el otro y para generar significados compartidos” (Valencia Cardona, 2012: 30) que permitan construir relacionamientos otros que no capturen o peyorativicen la diferencia.

En este sentido, es fundamental —y mucho más ahora en medio de una pandemia global— poder pensar la multiplicidad del territorio escolar, y la escuela no como un escenario de la unicidad, especialmente en un país altamente segmentado por los escenarios de clase o poder socioeconómico, que permita disminuir las asimetrías y generar para los jóvenes y niños una construcción de sociedad más democrática, más equitativa, menos racista y colonial.

Quizás como lo expresa Preciado (2019: 42), lo que requerimos sea

Inventar nuevas metodologías de producción del conocimiento y una nueva imaginación política capaz de confrontar la lógica de la guerra, la razón heterocolonial, y la hegemonía del mercado como lugar de producción de valor y de la verdad. No estamos hablando de un simple cambio de régimen institucional, de un desplazamiento de las elites políticas. Hablamos de la transformación micropolítica “de los dominios moleculares de la sensibilidad, de la inteligencia, del deseo”. Se trata de modificar la producción de signos, la sintaxis, la subjetividad. Los modos de producir y reproducir la vida.

Es necesario poder generar epistemes otras que creen mundos otros posibles, pluriversos (Escobar, 2014) que desafíen los modos disciplinantes y cosificados, modos zombis en que vivimos y que estructuren con los jóvenes y niños ciudadanías solidarias

y lúdicas, subjetividades barrocas (Santos 2009) que desinstalen las gramáticas de la guerra y propicien el hecho de que “Nuestra insurrección es la paz, el afecto total” (Preciado, 2019: 43) como poética y política de la existencia.

Referencias

- Arroyo Ortega A y Alvarado S.V (2016) Conocimiento en colabor: Reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. Universitas, XIV (25), pp. 121-148.
- Botero Gómez, P. (2015). Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización p 245- 268. En *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Universidad Politécnica Salesiana/Cinde/Clacso/Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. CNMH/UARIV/USAID/OIM.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017). Una guerra sin edad: informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. CNMH.
- De Pauw, C., Luciano, G. y Martín, M. (2018). Escuela de hoy. Tensiones, posibilidades y desafíos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Cuaderns de Construcció de Pau*, 20, 1-10. http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Guerrero P (2011) Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, N° 10, 2011, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

- Giraldo, Y. (2019). La solidaridad en la vida de los jóvenes de las comunas de Medellín. *Folios*, (49), 61-69.
- Juncosa, J. (2012). “Una raza ya hiposexuada”: raza, sexualidad y clasificación social en los indígenas de altura del Ecuador p 143 - 178. En V. H. Torres Dávila (Ed.), *Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades*. Ediciones Abya-Yala.
- Marymount School Medellín. (s.f.). *Learning Center*. <https://www.marymount.edu.co/learning-center/>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.
- Ospina H.F, Marín-Gutiérrez M.P, Ordóñez-Andrade G.M, Gaitán-Zapata M (2013) Educación política: formar para la democracia en *Educación y Pedagogía: Trayectos y recorridos*. p 22 – 77. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Cinde. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Línea de investigación Educación y pedagogía
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Editorial Anagrama.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las ‘comunidades negras’ como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Santos B.S (2009) Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México. Editorial siglo XXI.
- Skliar, C. (s.f.). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación[DE184] . *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(41).
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. A. Angelino y M. E. Almeida (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Valencia Cardona, M. A. (2012). Gramática crítica y representación epistémica p 15 - 42 . En V. H. Torres Dávila (Ed.), *Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades*. Ediciones Abya-Yala.

Perspectivas de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía desde una institución pública del municipio de Medellín

Nicolás Londoño y Adriana Arroyo Ortega

Introducción

Uno de los contextos que nos acoge como investigadores y que permite el desarrollo de este ejercicio de indagación sobre las narrativas de los maestros y los jóvenes alrededor de las prácticas de construcción de paz, la inclusión y la ciudadanía es el de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, ubicada en la ciudad de Medellín, que ha tenido cerca escenarios de conflictividad armada y de vulneración de derechos de sus habitantes.

Luego de los diferentes encuentros en campo con los participantes de la investigación, presentamos los resultados que, a través de tres temas específicos, nos dan cuenta de los hallazgos más relevantes generados en el marco de la investigación. Iniciamos con un acápite al cual dedicamos un espectro de este capítulo de resultados alrededor de las búsquedas políticas y las visiones reduccionistas sobre la inclusión, concepto que clásicamente ha estado relacionado con la atención de estudiantes con condiciones especiales o con crear condiciones de acceso en la infraestructura física de las instituciones para aquellas personas con algún tipo de movilidad reducida.

Así mismo, alrededor de la construcción de paz situamos un entramado narrativo alrededor de los rituales y los relatos de construcción de paz, en el que tanto estudiantes como maestros concurren alrededor de prácticas que en torno al diálogo permiten germinar la no violencia, y la convivencia pacífica en la institución en medio de un contexto históricamente hostil y violento.

Sobre la ciudadanía, buscamos una reivindicación teórica más allá de los resultados, ya que su presencia, denota más ausencias que prácticas institucionalizadas, con el fin de no significar una visión reduccionista del concepto, como en el caso de la inclusión, y mucho menos una ausencia total de prácticas para la ciudadanía.

Durante el ejercicio de presentación de los resultados, hay una discusión permanente con el fin de no perdernos en un sentido estrictamente narrativo y no caer al final en un mero ejercicio de discusión teórica en el que terminemos olvidándonos de las voces de los verdaderos protagonistas de esta búsqueda.

La inclusión: entre las visiones reduccionistas y las búsquedas políticas

Como ya lo veíamos en los capítulos precedentes, la inclusión ha tenido una fuerte densificación y se ha convertido en una palabra común usada en diferentes ámbitos no solo de la vida humana, sino también académicos. Así, dicha acepción se escucha en diferentes ambientes como el legislativo, la salud, la educación, las relaciones internacionales, las comunicaciones, entre otros.

En la educación, por ejemplo, ha sido un tema de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue, y es, hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades presentes en muchos sistemas educativos. Los maestros y jóvenes en Colombia, específicamente en la Ins-

titución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, encuentran la importancia de hablar de inclusión en todos los planos cotidianos de la comunidad educativa; incluso es un concepto que se hace material y extensivo para toda persona que tenga presencia en la institución. Así lo expresan los docentes hablando del colegio como espacio de inclusión: “aquí la inclusión se le extiende también al ciudadano que puede que no tenga que ver con la institución, pero está aquí y hace parte de ella” (DIGRM, Charla con el experto, 2019).

Pensar la inclusión en un plano de acogida nos lleva a pensar, como Echeita (2006: 44), lo siguiente: “la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, dando a entender que existe una amplia gama de concepciones al respecto en donde cada una pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante”, sin desconocer las problematizaciones que el término tiene, ya que, como lo plantea Skliar (2012: 18),

[...] la inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad. por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal.

Lo anterior implica un deterioro de las relaciones sociales desde la incapacidad para entender la pluralidad humana, pero que en el caso de los jóvenes de la institución educativa, se piensa la inclusión de manera directa con la participación, con el sentirse escuchado: “En mi salón, hay un pelaito, un joven que no habla, y profesor trata siempre de incluirlo. Uno en clase siente que es escuchado” (E2GRM, El periodista soy yo, 2019); “[...] yo por lo menos me siento incluida en todos los espacios físicos y no físicos

del colegio, todos podemos hablar, opinar, proponer” (E2GRM, Taller maestros que aportan, 2019).

En ese sentido, la inclusión podría implicar ser reconocido por el otro, escuchado o tener un lugar en un espacio, que, como lo mencionan los mismos estudiantes, puede ser físico o no físico. Sin embargo, esto devela una visión general hacia la inclusión que parte del uso de los espacios y pocas veces como una estrategia educativa. En este sentido, la Unesco (2009) considera que los procesos de inclusión funcionan como una estrategia clave para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria en tanto todos gozamos de derechos básicos y fundamentales, más allá de un goce y un acceso a los espacios institucionales físicos y no físicos.

No implica esto desconocer la importancia que tiene la adecuación de los espacios físicos en aras de facilitar la movilidad de todos, como lo explicitan algunos de los jóvenes:

El ascensor y las rampas cuando las hicieron nos facilitaron muchas cosas, antes si alguien estaba enfermo o no podía caminar, y tenía clase de informática o en otro salón en los pisos de arriba, no podía asistir, o lo teníamos que subir entre varios. (E8GRM, Cartografía social estudiantes, 2019).

Aun así, se configura la necesidad de ampliar la mirada desde el reconocimiento de que la inclusión es una categoría polisémica que no puede reducirse a las configuraciones espaciales o físicas. En este sentido, para Echeita (2006: 36) está relacionada con el “acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”, lo que no centra la mirada en la diferencia peyorativa, sino que la estructura como un escenario más amplio.

Lo anterior está en consonancia con lo que expresan algunos de los docentes de la institución educativa, quienes intentan trascender más allá de los asuntos de accesos a la infraestructura:

[...] el asunto va en pensar espacios del colegio, pero más allá de los espacios, los sujetos que los habitan y la manera como los habitan y aquellas emociones previas a habitar los espacios, yo pienso en el colegio de manera física y lo que traen los chicos en sus cabezas y sus corazones antes de cruzar el umbral y la reja de la entrada, que puede y no debe traer los chicos a clase (D2GRM, entrevista docente, 2019).

En el colegio tenemos muchas familias del Chocó, del Urabá, familias que son de este entorno, es decir vienen de otros barrios, y otras familias en situación de desplazamiento, un fenómeno intra urbano y rural, hemos estado caminando al lado de ellos (D1GRM, charla con el experto, 2019).

A esto debemos añadir que hay muchas personas que relacionan la inclusión con la educación especial o con la discapacidad. Dicha concepción es la que ha prevalecido a lo largo de la historia y en función de esta se han realizado acciones para tratar de que se abra el panorama conceptual y sea comprendido por la sociedad también.

La lucha por cambiar este panorama se remonta a los años setenta, cuando los padres de familia de hijos con necesidades educativas especiales y algunas organizaciones pugnaron por el derecho a una educación de calidad, por la no segregación y por la escolarización en los centros educativos regulares (Echeita, 2006: 43).

Esta lucha significa un avance en materia de inclusión educativa, sin embargo, sigue siendo el reflejo de ese común denominador que hay en los contextos escolares y que reduce la idea de inclusión a la atención a una condición diferenciada de los niños y jóvenes escolares. Esto lo hallamos de manera reiterada en los diferentes espacios de narración de maestros y estudiantes: “yo tengo una niña especial en cuarto, y las niñas siempre están pendientes de que colaborarle” (D3GRM, Cartografía social docentes, 2019); “en la nocturna empezamos con un solo estudiante que tenía limitación visual, se permitía que en la UAO se le hiciera

acompañamiento e interactuara como una persona con todas las condiciones mentales” (D1GRM, Charla con el experto, 2019).

En consonancia con esto, el mismo Echeita (2006) eleva una apuesta por normalizar la integración escolar y la inclusión, en la cual no solo se recrean condiciones especiales para ser incluido, sino también una serie de condiciones cotidianas que pueden regir y generar líneas para que las escuelas en sus proyectos institucionales generen otros dogmas o principios para la configuración de espacios y rutas para la inclusión, “A fin de que todas las personas sin distinción de raza, credo, nivel económico, discapacidad o cualquier diferencia, tengan los mismos derechos sociales, educativos, de salud, seguridad, laborales y políticos” (Echeita, 2006: 43).

De esta manera, la inclusión podría suponer avances tanto en la concepción de las personas, como en los dogmas y las políticas que la sustentan en una institución como la Gabriel Restrepo Moreno. También supone un debate narrativo entre los maestros y entre los estudiantes, que permite hablar en términos de “integración”, concepto cuyas definiciones han variado a lo largo del tiempo igual que sucede con la inclusión, según menciona Arnaiz (2003). Se rescata aquí una de las propuestas más emblemáticas hechas por Birch (1974: 60), quien la define como “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”. Para este caso, una de las maestras nos señala: “entre el cuerpo docente construimos estrategias pedagógicas que se requieren para ayudarlos a los estudiantes en el aprendizaje independientemente, buscando alcanzar sus necesidades individuales” (D4GRM Cartografía social docentes, 2019).

Algunas apuestas institucionales visibilizan estos procesos que, según algunos participantes, estuvieron dirigidos a complementar o apoyar la enseñanza de los jóvenes. Diferentes autores,

como Esteban-Guitart y Llopart (2016), comparten la idea sobre la necesidad de que se realice un cambio en la comprensión de las relaciones entre los conceptos de inclusión e integración, no solo en los entornos escolares sino en toda la sociedad, que permita fortalecer vínculos interescolares estrechando así los lazos de la escuela con la comunidad; para lograrlo, apuntan, entre otras cosas, que

[...] la cultura es uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe incidir ya que si no existe un cambio en las actitudes, puede ser en vano cualquier otro cambio en las políticas o en las prácticas (Esteban-Guitart y Llopart, 2016: 152).

Estas prácticas, por un lado, ponen en evidencia las enormes dificultades para relacionar la inclusión con escenarios de integración, por ejemplo, donde no solo el maestro sino toda la comunidad educativa permitan la creación de rutas para el acceso a los dispositivos que diferencian unos de otros, como las sillas para estudiantes izquierdos, o las rampas y ascensores para los alumnos con alguna discapacidad, y, sobre todo, la no peyorativización de la diferencia o del sujeto que la encarna, ya que, como lo plantea Preciado (2019: 66), es preciso defender

El derecho de todo cuerpo a no ser educado exclusivamente para convertirse en fuerza de trabajo o fuerza de reproducción. Es preciso defender el derecho de los niños, de todos los niños, a ser considerados como subjetividades políticas irreductibles a una identidad de género, sexual o racial.

Se busca entonces que los niños no terminen rotulados por el sistema escolar, cosificados bajo las ideas normalizadoras de la inclusión, que no contemplan las capacidades diversas como un asunto central a la condición humana, al igual que la pluralidad.

En este sentido, se halla en esas visiones reduccionistas un vacío en relación con los contenidos de las áreas escolares. Como señala Jurjo Torres (1993), cuando se hace un análisis detallado sobre los contenidos que predominan en las instituciones escolares, lo que llama la atención es la apabullante presencia de unas culturas hegemónicas: “las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción” (1993: 61). De este modo, las formas de inclusión no solo se pueden concebir desde el binomio sujeto-dispositivo, sino desde el trinomio escuela-contenido-maestro, actores que por medio del currículo instalan modos de segregación y silenciamientos o de potencialidad de las subjetividades con las que se encuentran. Esta marginación en términos de inclusión puede traducirse en unas búsquedas de orden político, puesto que anulan derechos del individuo, como la participación, y su posibilidad de insertarse en el orden democrático, por lo que es fundamental interrogar las maneras en que en los contextos escolares reflexionamos o no sobre el binomio inclusión-exclusión y las implicancias ético-políticas en la cotidianidad de la vida:

[...] las sillas son para los derechos [...] están construyendo rampas y sillas más bajitas para los más pequeños, [...] la cancha es un espacio donde hay inclusión, pero casi que solo la usan los que juegan partidos y ya (E3, E7, E11 GRM, Cartografía social estudiantes, 2019).

[...] llega un joven a preguntar algo y nos sentimos interrumpidos y de inmediato la respuesta es ahora más tarde hablamos que estoy hablando con la profe [...] hay espacios en los que ya no pueden estar por no contar con un acompañamiento del profesor, unas escalas, algo así (D2GRM, entrevista docente, 2019).

Con esto, se reproducen sistemas en los que no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de grupos dominantes, sino que se genera un silenciamiento de voces que se estructuran a partir de la posibilidad de usar o no determinados espacios.

Esto no significa que en la institución educativa no se generen apuestas por la aceptación de la diferencia o que no se tengan espacios de reconocimiento de esta; por ejemplo, podemos observar el caso de un estudiante cuya práctica religiosa —afianzada al islam— no constituía problema alguno en la institución e, incluso, desde el inicio ha contado con el espacio adecuado para realizar sus prácticas: “se me viene a la mente este chico musulmán al que se le da el espacio de oración dentro del colegio sin importar que esté en clase” (D1GRM, Charla con el experto, 2019).

Hacemos referencia con este caso a un currículo institucional que se flexibiliza para los estudiantes, acogiendo a varios grupos sociales; ha sido tan reiterada la acogida a los diversos grupos sexuales que incluso las mismas directivas los aluden como comunidades LGTBI dentro de la institución:

Hay una gran población LGTBI que existe en el colegio yo creo que cuando el otro lo acoge a uno es inclusión, y a ellos los acogemos. Es uno quien enseña a los niños que deben ser inclusivos con todos, no es el hecho de incluirse, sino de ser incluido, de ser acogido (D5GRM, Cartografía social docentes, 2019).

Vemos que las direcciones de grupo semanalmente están dedicadas a un tema en específico, entonces desde este año se nos ha hablado mucho del respeto hacia la identidad de género y todo lo demás (E7GRM, Taller maestros que aportan, 2019).

La acogida como categoría política densifica positivamente los relacionamientos socioemocionales establecidos porque entra en el marco de las posibilidades humanas de reconocer al otro como

mi par, con el que puedo y debo ser hospitalario, como lo explicita Skliar (2012: 188):

Pero si de lo que se tratara con la palabra diversidad, si lo que se deseara pronunciar al pronunciar la palabra diversidad es hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciar una palabra nuestra, una palabra que de verdad forme parte de nuestra lengua común, una palabra que habilite la conversación. Y que sea un gesto de hospitalidad.

En este punto, podemos apreciar cómo se direccionan las perspectivas de la inclusión hacia aquellos que pertenecen a otras comunidades, como el caso de un estudiante musulmán, o aquellos que provienen de otros lugares por causas de fenómenos como el conflicto armado, o los miembros de la comunidad LGTBI, lo que da cuenta de escenarios de reconocimiento de la otredad que son un primer e importante paso en términos de la hospitalidad con el otro con el que se coexiste.

Así, por medio de las prácticas que se generan dentro de los escenarios de divulgación de sistemas simbólicos (en este caso, las instituciones escolares, como la que comprende parte de nuestro objeto de estudio) entre los individuos que las habitan, se descubren nuevas formas de pensamiento, de actuar, de valores, de creencias, de hablar... en concreto, de la cultura y las interacciones sociales. Por ello, se debe instar a los espacios institucionales a ser escenarios de interacción y relacionamiento, es decir, la escuela como espacio para el reconocimiento en la otredad de sujetos que comparten y coexisten sobre un mismo mundo.

A su vez, esos saberes, concepciones y prácticas de aula se han visto dirigidos en aras de una inclusión que le apuesta a los escenarios propicios para las personas con discapacidad, como es el caso de un niño con movilidad reducida, una niña en silla de

ruedas o un estudiante que sufrió un accidente. Ello supone para la escuela una necesidad de acomodar sus espacios y dinámicas ante estos eventos: instalar rampas o ascensores para la accesibilidad o trasladar las actividades escolares a la casa como formas de garantizar que, independientemente de las dificultades, cada uno de sus miembros goce de los mismos derechos y pueda explorar acertadamente el mundo.

Hay un espacio importante, aunque presenta más afinidad con la construcción de paz, potenciado por la institución educativa en pro de la inclusión. Dentro de esta línea se puede ubicar en mayor medida la mesa de convivencia, que, a partir de lo narrado, se convirtió en un escenario fuertemente citado como potenciador de la inclusión. Esta mesa se suma a otro espacio denominado “La alianza”, el cual acapara elementos similares. Sin embargo, estos escenarios de inclusión no se quedan en la escuela, sino que la abandonan geográficamente y se trasladan, por ejemplo, a la familia, que le da también la posibilidad a otros miembros del contexto a que puedan acceder a la institución educativa.

Sin embargo, estas visiones de la inclusión en perspectiva de potenciación de espacio o de unos saberes no son las únicas se han hallado. Algunos de estos relatos dieron cuenta de unas experiencias que a menudo se dan en el entorno escolar y que se añaden a todo un entramado discursivo reduccionista.

[...] cuando nosotros vemos que llega un niño que rechaza al otro, debemos actuar de manera muy pedagógica para que aprenda a estar con todos, que ninguno se sienta excluyente, por ejemplo, eso no sucede en el restaurante escolar (D2GRM, entrevista docente, 2019).

Tenemos mucha gente del Urabá y del Chocó, no por el hecho de ser negro o indígena va a ser excluido, tenemos por ejemplo el proyecto de afrocolombianidad, ellos se sienten incluidos y cerca

de sus raíces a través de este proyecto. (D1GRM, Charla con el experto, 2019).

¿Cómo se estructura el rechazo en los contextos escolares?
¿Cómo se ve desde la experiencia de la escuela lo afro o lo indígena en un país pluriétnico como se supone que es Colombia? Pareciera que la inclusión en algunos de estos relatos se resuelve con el establecimiento de proyectos específicos, pero no en la pregunta por las posibilidades de diálogos alrededor de estos temas en el seno mismo de la institución.

Estas experiencias se suman a las que han sido narradas por parte de los maestros desde la responsabilidad que un aparato como el Estado tiene sobre un sistema como el educativo. Para muchos de ellos, el Estado es el culpable de que se den dinámicas poco inclusivas por todo lo que este llega a promover, desde los contenidos, pasando por la formación de los maestros, hasta los contextos en que se desenvuelve la escuela. Sobre todo, para quienes apuntan a esto, el Estado ha marginado y segregado gran parte de la población, lo que ha llegado a reflejarse en la escuela misma:

Hablamos de exclusión desde las circunstancias socioeconómicas, circunstancias que tienen que ver con la educación y el brazo estatal de la educación en este lugar, por ejemplo, una mala distribución de los recursos y las riquezas nuestras, es decir una exclusión estatal (D2GRM, entrevista docente, 2019).

Si bien estos escenarios ya se están presentando y los contextos escolares se han visto en la tarea de afrontarlos, los esfuerzos realizados con el objeto de poner la balanza en una escala adecuada en torno a la inclusión en la escuela no han sido suficientes para disminuir las diferencias de acceso a servicios educativos de calidad de todos los sectores de la sociedad, como se mencionó en el epígrafe anterior. No obstante, es menester señalar los esfuerzos

de numerosas instituciones en la lucha por consolidar una escuela altamente inclusiva que desestructure relaciones de violencia e interroge la peyorativización del otro.

Ainscow (2001) alude a cómo se han hecho múltiples esfuerzos para que en la escuela se alcancen asuntos que pueden ser inaccesibles o difíciles de tener para ciertos individuos y que, por medio de estrategias como el trabajo en equipo, se han logrado. La inclusión, dice el autor, permite

[...] utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad (Ainscow, 2001: 25).

Sobre esto, continúa Ainscow, la inclusión “sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases” (2001: 25). Es decir, los esfuerzos que se hacen para la inclusión deben apuntar a sistemas que responden a las necesidades de los grupos sociales, y no de personas tratando de ajustarse a sistemas (educativos para este caso) estandarizados que, como tales, son de naturaleza excluyente.

Además, los esfuerzos hechos por una escuela inclusiva se han visto como una de las formas para tener una educación con calidad que, en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, eleva la actuación de los individuos, quienes se ven promovidos con más calidad de vida, lo que impulsa estándares de excelencia y a la vez estimula el desarrollo de actuaciones para eliminar barreras de aprendizaje.

Construcción de paz/paces y convivencia: ritualidades y relatos

Las múltiples visiones que se construyen en torno a la paz están muy ligadas a la propia visión que se tenga del concepto. Dentro de estas hay algunas posturas un poco simplistas que reducen la construcción de paz a su relación con los conflictos y la violencia, “[el] cese de hostilidades, la recuperación de los daños causados en el transcurso del conflicto y la instauración de los mecanismos judiciales, policiales, económicos y políticos necesarios para prevenir la reanudación de la violencia” (Rettberg, 2010: 377).

Estas visiones suelen traslaparse entre aquellos contextos en los que están inmersas las instituciones educativas y las múltiples manifestaciones de violencia dentro de los mismos entornos escolares. Por ello, se puede considerar un aspecto frágil el hecho de dar por culminados los procesos de construcción de paz una vez se cierran los acuerdos o se hacen las respectivas firmas por parte de los bandos involucrados, simplificando y reduciendo la mirada, y dejando de lado la percepción de una construcción de paz continua. Una de las prácticas de mayor emergencia es la que maestros y jóvenes llaman como mesa de convivencia, la cual constituye un asunto significativo en la institución, pero a veces con sus fallas a falta de un ejercicio continuo: “Yo he ido a la mesa de convivencia, incluso con profesores, la mesa funciona, pero uno sabe que queda ahí como la cosita con el otro. Creo que a veces se necesita que dure más” (E5GRM, Cartografía social estudiantes, 2019).

Sin embargo, dentro de este variado universo existen posturas en las que se resalta la importancia de contar con factores aliados para la construcción de paz, como altos niveles de desarrollo para la reducción del conflicto, su aprovechamiento para gestar nuevos procesos, la reconciliación entre los actores directos de aquellas hostilidades en el contexto escolar, e, incluso, pensar en

un sistema de educación para la paz y una cultura en las que esta se pueda construir (Arteaga y Jaramillo, 2012). De este modo, se logran identificar aspectos y factores que van de la mano con el conflicto, de los cuales emergen acciones para garantizar y sostener esa construcción de paz instalada desde lo normativo: “en el aula de clase obviamente, cuando hay un conflicto, buscamos solucionarlo, a veces se sale de control. Creemos que es el punto donde verdaderamente se llega a construir paz” (D3GRM, Cartografía social docentes, 2019).

La construcción de paces y de convivencia se ve permeada por algunos rituales, como el diálogo en la clase o frente a conflictos que se dan dentro de la institución educativa. Dichos rituales instalan variadas estrategias institucionales como la escuela de padres, la mesa de convivencia o un modelo elaborativo-colaborativo, que fungen como constructores de paces: “[...] hay una experiencia muy linda, es la mesa de la convivencia, creo que apunta a la convivencia, pero es un asunto encaminado a la paz” (D5GRM, Cartografía social docentes, 2019); “[...] nos hemos sentado en las mesas de convivencia a decirles a los chicos que ellos son capaces de solucionar un problema sin necesidad de irse a firmar un acta de expulsión” (D6GRM, Cartografía social docentes, 2019); “La construcción de paz, la trabajamos desde un modelo elaborativo-cooperativo en la institución es que se trata de dialogar con el estudiante llegando a un acuerdo” (D1GRM, Charla con el experto, 2019).

Tales perspectivas acaparan tanto los discursos de los maestros como los relatos que generan los estudiantes en torno a la paz y a la convivencia. Del mismo modo, surge una serie de relatos que instaura unos saberes en relación con la paz, donde se les vincula a valores como la igualdad, la libertad, la tolerancia y a nociones como la no violencia: “[...] a veces no sabemos si hablamos de paz o no violencia” (D3GRM, Entrevista docente, 2019);

Es como dicen, construir paz es ir hacia el camino de la no violencia, no pelear, evitar el odio, acá antes había peleas dentro del colegio, luego ya eran afuera, pero con la presencia de los muchachos¹⁴ afuera, ya es como todo pacífico (E1GRM, Taller maestros que aportan, 2019).

En cierta medida, la institución ayuda a tejer unos relatos de construcción de paz a través de algunos dispositivos que actúan de manera bidireccional y horizontal. La mesa de convivencia no es solo para la solución de conflictos entre pares, sino que también los docentes acuden a este espacio a solucionar alguna situación con los estudiantes:

[...] la mesa de convivencia que uno hasta llamaba a los profes y allá dialogaba uno hablar que es lo que está haciendo mal cada uno y que está haciendo mal el profe y cuando es el debido momento se pide las disculpas, así como lo hacemos todos los alumnos (E2GRM, El periodista soy yo, 2019).

[...] el estudiante tiene el derecho de decirle al profesor que también lo lleva lo cita en la mesa de convivencia (D7GRM, Cartografía social, 2019).

La construcción de paz en la escuela se extiende como relato de paz cuando las prácticas del maestro trascienden de las aulas a los hogares y a las prácticas cotidianas de los estudiantes, como el deporte:

[...] en la casa de un compañero, había problemas ustedes saben por qué, pero el profe hablaba con la mamá y se le veía la nariz roja de llorar. es de bonitos sentimientos, yo creo que eso es cons-

14 Se usa el término “muchachos” para aludir a los miembros de algunos grupos de delincuencia común que siempre están afuera del colegio “cuidando el barrio”.

truir paz, porque esa familia finalmente no se tuvo que ir de acá (E3GRM, Taller construcción de guiones, 2019).

[...] todo lo que hacemos en el deporte con él tiene una salida hacia la paz. Por ejemplo, miren que ya en los partidos no hay problemas porque él nos ha enseñado que el deporte es para estar felices no para demostrar nada o que un grupo es más que otro. (E1GRM, Taller construcción de guiones, 2019).

Estos diálogos y rituales confluyen en la escuela como saberes, y, de esta forma, los hallamos inmersos dentro de las vivencias que concurren a lo largo del entorno en el que se desenvuelve la institución educativa y del que son testigos directos los estudiantes y los maestros. Por esto, esas construcciones de paces están ligadas a los relatos de las peleas en el barrio, al ambiente de conflicto entre “combos” en el que se vive, de allí que este sea uno de los puntos nodales para relatar a partir de sus saberes, pero también considerando sus experiencias. Esto se da a tal punto que dentro de los relatos se entiende por paz la ausencia de peleas en el barrio o en la misma institución:

“Aquí la paz se vive muy buena, no hay peleas, los profesores nos tratan bien” (E8GRM, Taller maestros que aportan, 2019); “Digo que es algo necesario, que necesitamos para vivir bien, en paz y poder estar en armonía con todos los seres, mire esto como está de bueno en el barrio sin peleas” (E3GRM, Taller construcción de guiones, 2019); “La paz se le parecía a la igualdad, con igualdad hablamos de construcción de paz” (E2GRM, El periodista soy yo, 2019); “La construcción de paz se parece a la libertad, pues si es libre, una persona libre y con igualdad de derechos, está en paz” (E4GRM, El periodista soy yo, 2019);).

Sin embargo, la institución educativa genera unos rituales que consideran oportunos para la creación de ambientes de paz. Es usual que estos se den por parte del maestro en su performatividad dentro del aula, su discurso en la clase y su escenificación del quehacer. Se mencionaba por parte de los relatores que se crea-

ban normas para respetar la palabra del otro, para no interrumpir cuando este hablara o para escucharle en sus intervenciones, lo cual se suma a una denominada “ruta de atención”, que es todo un entramado de protocolos en torno a las diferencias, altercados y conflictos que se presenten: “Yo he escuchado que hay como una línea, una ruta de atención que se activa cuando sea necesario” (E4GRM, Taller construcción de guiones, 2019); “Nosotros activamos la ruta que hemos construido, y parte de un diálogo entre pares, la última instancia es la presencia del padre de familia junto con el señor rector” (D1GRM, Charla con el experto, 2019). Sin embargo, también es importante señalar que la construcción de paces da una mirada desde los discursos de la reconciliación. Se menciona el pasado y el olvido como posibilidades de paz: “[...] los estudiantes son más dados a la reconciliación, que los adultos, ellos tienen un altercado por bobadas y al rato están jugando como si nada. (D2GRM, Charla con el experto, 2019); “Es muy fácil, el profesor de artística lo llama a uno y empieza a preguntar, qué pasó, quién inició, y cómo hacer para que no vuelva a pasar y todo el tiempo le dice a uno, “pilas pues, no peleemos. (E4GRM, Taller construcción de guiones, 2019).

oiga usted es mi compañerito, me disculpa por tal cosa, y el otro tenga la valentía de decir: a mí ya se me olvidó eso y decir venga hablemos, que yo sea capaz de servir incluso al que me ofendió perdona.

[DE193] Entonces, aquí emerge todo un variopinto universo asociado a lugares, pero también a imágenes que se entrecruzan, una especie de paz ligada a la reconciliación, pero también a la memoria de los lugares, mencionada en Antoine (1993), quien alude a Cicerón y su visión sobre la memoria y los lugares.

La memoria, como Cicerón la describía, reposa sobre la fabricación de un sistema de lugares y de imágenes puestos en relación por un itinerario. Cada lugar está asociado a una imagen-recuerdo, una especie de “magdalena de Proust” que permite la revisis-

encia del recuerdo. Todo un sistema de lugares definidos no solo por su sucesión, sino también por la distancia que existe entre ellos, permite la memorización (1993: 1448)[DE194]

Por ejemplo, trayendo a consideración el contexto del conflicto armado colombiano y los esfuerzos de muchos sectores por una construcción de paz, muchas veces se pone en consideración un combate semántico y narrativo acerca de lo que sucedió a través del recuerdo, que instala un alto valor al relato. Así, cuando se discute por si los desaparecidos fueron diez mil o treinta mil, lo que se está generando es un ritual desde el recuerdo con lo que está pendiente y hasta con lo simbólico, porque la historia no tiene que ver el pasado, sino con lo del pasado que está pendiente [DE195] (Jelin, 2007).

Entonces, esa ritualidad de la paz en torno al recuerdo del conflicto no radica en los números de desaparecidos, porque estos son solo los símbolos que permiten establecer una red de significados y significantes acerca de la recuperación de la memoria de una situación histórica que nos estructura en nuestra subjetividad y los rituales de la memoria. Con esto, la percepción de paces y convivencia se enmarca en un discurso que incorpora los proyectos institucionales, los rituales en el aula de clase (que incluyen los discursos del maestro y los actos de los estudiantes), y las vivencias a partir de las dinámicas del entorno, que a su vez son relatos “manchados” por un “macroacontecimiento”: el conflicto armado colombiano: “Acá pueden estar lo ecos, de una violencia muy marcada del pasado y repercute en los conflictos dentro del colegio, sin olvidar que afuera están los muchachos” (Directivo); “El conflicto que tenemos nosotros a veces dista mucho de otras instituciones, muchas veces estamos permeados por el conflicto del combo contra otro combo” (Directivo).

Según Rettberg (2010), la construcción de paz es un asunto político e “incluye una negociación sobre las causas del conflicto y la mejor manera de solucionarlo” (2010: 382). Por esto, la base

de muchas de las prácticas y experiencias que en la cotidianidad se adelantan en la institución educativa abren un abanico de procesos en torno al paradigma de los derechos humanos ligados con la convivencia, que se plantea para fortalecer los procesos de construcción de paz. En este sentido, los proyectos institucionales alrededor de la paz involucran no solo la actuación de los maestros y directivos como garantes, de una u otra manera, de los derechos de los estudiantes, sino que hace necesaria la participación activa de toda la comunidad académica, desde el reconocimiento de la importancia de las distintas racionalidades en el escenario de los marcos de inteligibilidad generados en las instituciones educativas.

Ausencias de la ciudadanía

La ciudadanía se ha convertido en un concepto de suma importancia y que en este ejercicio de investigación narrativa ha realizado apariciones poco exponenciales, denotando una ausencia que se explicita en los relatos generados.

Pensando en el asunto de la ciudadanía entre el concepto de Aristóteles hasta su evolución, hallamos planteamientos completos sobre esta idea. En su obra *Política*, señala que un ciudadano es aquel que gobierna y a la vez es gobernado (Aristóteles, 2000). Sobre esta definición, se refiere al ser humano como un *zoon politikon*, es decir, un animal “cívico o político”, queriendo decir que tiene la capacidad de socializar y relacionarse en sociedad (Guevara, 1998).

Siguiendo al filósofo, el hombre era un individuo que habitaba una ciudad, la cual estaba conformada por una unidad política (el Estado) y por un grupo de personas que vivía en ella, a quienes se les denominaba *polites* (que para entonces era un concepto muy parecido al de ciudadanos). Ese fundamento de la ciudadanía

era restringido y estaba sustentado en los lazos consanguíneos (López, 2013).

Por su parte, para los romanos la noción de “ciudad” (aludida a la *civitas*) se consagraba mucho más fuerte que en Grecia. Esto llevó a que histórica y etimológicamente, a partir de su concepción romana, la ciudadanía se vinculara a la relación de un individuo con su ciudad, de allí que, como término, ciudadanía proceda del vocablo latino *cives* (ciudadano) que designa la posición del individuo en la *civitas* (ciudad) (Pérez, 1989). No se puede dejar de señalar que la ciudadanía era una especie de privilegio que solamente se les concedía a los hombres libres, es decir, a aquellos que podían y debían contribuir económica o militarmente al sostenimiento de la ciudad (Arango, 2006), exceptuando, por consiguiente, a los extranjeros, las mujeres, los sirvientes y los esclavos, quienes ni siquiera alcanzaban la categoría de personas, sino que eran asimilados como cosas (Parada, 2009, citado en Giraldo-Zuluaga, 2015: 81).

Sin embargo, cuando cae el Imperio romano se termina en la práctica con la ciudadanía, pues la autocracia bizantina, las guerras territoriales y el creciente poder de la Iglesia católica diluyeron toda presencia y consideración de ideas ciudadanas (Horrach, 2009). Por ello, este concepto tal como venía siendo concebido desaparece durante casi toda la Edad Media y vuelve a vislumbrarse en el Renacimiento, más exactamente en las ciudades-repúblicas italianas, las cuales eran independientes, sin ningún vínculo con los Estados pontificios o con los modelos feudales reinantes, por lo que varias adoptaron regímenes republicanos (Horrach, 2009), como lo expresa Giner (2008: 2): “el pensamiento republicano renacentista, sentó las bases para una consideración plenamente laica y secular de la política y los derechos de las personas como ciudadanos”.

De esta manera se fue dando una transición sobre la ciudadanía, permeada por los cambios sociales, políticos y culturales que

aquejaban cada espacio y sociedad. Más adelante, a mediados del siglo XX, se empieza a estudiar y definir la llamada “ciudadanía social” desde las ideas del sociólogo británico T. H. Marshall, “quien realizó una crítica sistemática a la teoría y a la práctica liberal-individualista de la ciudadanía tradicional” (Giraldo-Zuluaga, 2015: 81). Según lo señala Marshall (1998), “la ciudadanía de esa época, era una institución de dos caras en la que convivían dos situaciones diversas: por un lado, la igualdad legal y política, y, por el otro, una desigualdad material injustificada” (Giraldo-Zuluaga, 2015: 81). Por esto, y siguiendo las ideas del sociólogo, se amplían las visiones del concepto y se plantea que la ciudadanía no debería ser limitada solo a la titularidad de los derechos políticos, sino que era menester llevarla a una dimensión social que permitiera que se experimentara la tenencia de los derechos, y las garantías sociales, económicas y culturales (Pérez, 1989).

Según lo señala la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 2009, Marshall instauró el concepto de ciudadanía como un estatus, pero del que se necesita integrar diversos factores u otros tipos de ciudadanía para su pleno disfrute.

Marshall (1998) fue precisamente quien definió la ciudadanía como un estatus (estado, posición, condición) que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sin embargo, para que fuera real, plena, debía integrar tres tipos de ciudadanía: una civil (que comprende los derechos y las libertades individuales), una política (que contiene los derechos políticos) y una social (que abarca todos los derechos económicos, sociales y culturales) (Giraldo-Zuluaga, 2015: 81).

De esto se puede señalar que fue el sociólogo británico quien dio paso a una noción de ciudadanía ejercida plenamente desde el marco de unos derechos tanto sociales como políticos.

Sin embargo, en los últimos años, y debido a los innumerables cambios que se han dado en las sociedades actuales, la ciudadanía

ha estado en el ojo de las revisiones críticas. Esto ha llevado a la idea de un ciudadano que no sea únicamente receptor de derechos, sino un actor de la vida comunitaria (Giraldo-Zuluaga, 2015: 83). También se ha instado por una ciudadanía más preocupada y, sobre todo, basada en valores derivados de las coyunturas culturales actuales como la pluralidad y la diversidad (Guichot, 2004). De todo esto puede señalarse que, a pesar del variopinto universo de miradas sobre el concepto, el ciudadano queda no solo como un ser político, sino instalado en una dimensión Este proceso investigativo y los resultados generados en la Institución Educativa Gabriel de lo social. Esto puede significar que la construcción de la ciudadanía no se basa en un proceso de aprendizaje mecánico de unas normas en el plano jurídico, legal o político, sino que se lleva al plano casi de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos que conforman una sociedad. La ciudadanía, por el hecho de no reducirse al plano del aprendizaje, como ya fue señalado, sí conlleva una tarea fundamental para las escuelas y para la educación en sí, pues implica la defensa y ampliación de sus límites.

Un concepto como el de ciudadanía conlleva dentro de sí un amplio escenario de significados, por lo que está lejos de ser entendido de una sola forma, ya que depende, entre otras cosas, de los escenarios, los actores, los intereses, las políticas y los momentos para ser definida y practicada, por esto desde la escuela puede entenderse: “creo que sobre ciudadanía es un asunto más de pedagogía, autocontrol y conciencia” (D2GRM, Entrevista docente, 2019).

Por un lado, este tipo de saberes que se tejen alrededor de la ciudadanía la instalan en torno a unas prácticas: caminar de manera adecuada en la calle respetando las normas de tránsito, tener un buen comportamiento dentro de algunos lugares, no gritar en los pasillos, respetar la fila, recoger la basura, etc.: “acá vemos en el restaurante muchos avances, la fila ordenada, el consumo de

los alimentos ordenadamente. ya nadie pelea para que recojan la basura” (D3GRM, Cartografía social, 2019); “nos pasamos un semáforo en alto, no respetamos los pare, invadimos aceras con los carros, en el colegio subimos y bajamos las escalas por cualquier lado, no respetamos las reglas” (D2GRM, Entrevista docente, 2019).

Así, queda reducida la ciudadanía al disciplinamiento del sujeto, al buen comportamiento, pero no se relaciona con la pregunta política por el vivir juntos, por las múltiples luchas democráticas, por los campos de disputa de poderes en la esfera pública y las políticas de representación; en suma, la ciudadanía vista de este modo desdibuja su potencia ético-política.

En este sentido, pareciera que en la cotidianidad del contexto escolar hay una fuerte conexión entre la ciudadanía y la norma, el control: “En nuestros ámbitos educativos, está el manual de convivencia, y está el maestro en diferentes puntos del colegio vigilando” (D2GRM, Entrevista docente, 2019).

La vigilancia del otro desde el panóptico como gran dispositivo de construcción del contexto escolar, de otrerización disciplinante, se sigue reproduciendo de múltiples maneras en la escuela colombiana, que ha privilegiado la obediencia en muchos casos sobre el pensamiento crítico, lo cual tiene importantes efectos en los espacios de toma de decisiones y en la despolitización de las esferas colectivas.

Todas estas cuestiones confluyen en un ejercicio polisémico del concepto, sobre el cual Arias y Romero (2005: 11) afirman que

Esta polisemia se agudiza en un país como Colombia, donde el recurso a la identidad nacional —que de tiempo en tiempo los dirigentes suelen denominar ciudadanía— no en pocas ocasiones ha sido un relato inventado para generar unidad allí donde la radicalidad de los conflictos o la crudeza de las desigualdades sociales hacen difícil la convivencia.

Esta ausencia no solo se señala en el haber polisémico del concepto, también se nota en el relato de los estudiantes y en el discurso del maestro cuando se reduce la ciudadanía a formar a los estudiantes en fila para recibir el almuerzo. Pensar la ciudadanía desde esquemas de disciplinamiento en los contextos de socialización tiene importantes y peligrosas conexiones con el establecimiento de caudillismos en los sistemas políticos y con la influencia mesiánica de estos, dado que, más que lograr que en todos en los contextos escolares obedezcan, podría ser más importante el establecimiento de un pensamiento propio, de un devenir crítico de sí mismo y de los contextos que habitan: “Hace falta algo como de civismo, como ordenado, todos silbando, gritan, se empujan, y cuando hacen la fila al comedor, uno ve la fila y normal, pero es una tortura” (D2GRM, Charla con el experto, 2019).

Por otro lado, y no lejano a dichas ausencias o reducciones simplistas, se instauran desde los relatos algunas consideraciones a partir de la propia institución educativa como potenciadora de la ciudadanía. Se hace alusión al lema institucional, a los espacios de orientación de grupo, al trabajo que se realiza con la jornada nocturna, a los llamados “procesos integrados” y al proyecto de concientización ambiental como espacios donde se genera una ciudadanía,

Estamos montando un proyecto de sostenibilidad ambiental para el colegio, de la feria de la ciencia nos ganamos unos recursos y en la parte de atrás del colegio tenemos un estanque grande, una pecera. Ahí tenemos un cultivo de peces, entre todos nos dividimos las responsabilidades de cambiar el agua, poner comida y hacemos unas charlas de cuidado del medio ambiente, nos ayuda el portero, y A* nos da los permisos para estar acá (D4GRM, entrevista docente, 2019).

[...] son chicos con problemas afuera y lo que pasa afuera se replica adentro, algunos no tienen con qué comer, y pese a que tene-

mos el comedor eso no es suficiente. a veces suceden altercados entre ellos por bobadas, hace falta tolerancia para que haya una verdadera ciudadanía (D2GRM, charla con el experto, 2019).

En Sociales hemos visto varias películas sobre Colombia, hemos trabajado mucho sobre la identidad, el cine ha sido una buena estrategia, a veces hemos escenificado la vida campesina como si fuéramos actores (E2GRM, Cartografía social estudiantes, 2019).

Como ya lo mencionábamos anteriormente, la tolerancia aparece en las discursividades escolares como un espacio subjetivo signado de resignación que enmascara y no tramita las sensaciones conflictivas que la diferencia del otro o los acontecimientos cotidianos generan, siendo esto una forma —en muchas ocasiones— de construcción de violencias simbólicas que terminan naturalizándose.

Por su parte, Arango (2006) afirma que se debe reconocer el carácter no solo polisémico sino ambiguo del concepto ciudadanía. Este teórico advierte que “su significado no siempre resulta inequívoco, ni está exento de una cierta bruma conceptual” (2006: 1). La ciudadanía como acepción conceptual suele desarrollarse en la escuela a partir del proyecto de gobierno escolar, que, en la mayoría de los casos, recae exclusivamente sobre los maestros de ciencias sociales. La institución tiene una respuesta a lo anterior que trasciende esta problemática común, y en la que se invierte tiempo y recursos, según lo relata parte del profesorado: “Nosotros no construimos procesos individuales sobre la formación ciudadana, nosotros construimos procesos integrados que se transversaliza en todas las áreas y se van adhiriendo a las necesidades que en el momento se presentan en la institución” (D2GRM, Entrevista docente, 2019); “Buscamos la enseñanza de la cívica como proyecto transversal a todas las áreas, es como un proceso integrado en el que participamos todos los docentes” (D1GRM, Charla con el experto, 2019).

Siguiendo esto, Cortina (1998: 26) advierte que “son las dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad”, lo que bien podría traducirse como “un estatus el que se solicita, define y posibilita el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes” (Giraldo-Zuluaga, 2015: 80). Entonces, si emerge un acceso a ese conglomerado de recursos, la ciudadanía se materializa; caso contrario se produciría con lo que algunos teóricos llaman el “déficit de ciudadanía” (Moreno, 2003), que no es otra cosa que la tenencia del derecho pero sin alcanzar sus beneficios, asunto que la institución trata de entender a través de la implementación de su manual de convivencia y la implementación de un proyecto de educación cívica.

Cierres temporales

En la Institución educativa Gabriel Restrepo Moreno plantean la necesidad de seguir pensando la educación, especialmente en tiempos como los que, posterior al trabajo de campo en el 2019, se definieron con la covid-19 y los cierres de las escuelas, el uso intensivo de las tecnologías, incluso por los niños más pequeños, los confinamientos sostenidos y las dificultades de conectividad de niños, jóvenes y docentes en las zonas rurales. Lo anterior configura un panorama bastante complejo para los procesos educativos, que reafirman la necesidad de seguir pensando las instituciones educativas mucho más allá de los procesos más formalizados curricularmente de enseñanza-aprendizaje. Precisamente en la crisis que ha derivado de la ausencia del dispositivo escolar se ha comenzado a comprender más ampliamente la importancia de las escuelas para los procesos de relacionamiento de niños y jóvenes, que no necesariamente son suplidos por las familias y que generan dificultades diversas en términos emocionales. Las institucio-

nes educativas entonces no solo crean contenidos fundamentales para procesos como lectoescritura, habilidades matemáticas, científicas y de distintos campos del conocimiento, sino que son fundamentales para la construcción de aprendizajes emocionales y de procesos sociales más equitativos, pacíficos y ciudadanos que puedan contribuir a las transformaciones que se requieren en los contextos latinoamericanos.

Además, esto se suma a las vicisitudes que han tenido que atravesar muchos docentes, quienes “se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y —lo que es más impactante— nuevas formas de comunicación con sus alumnos” (Puiggrós, 2020: 37), en la búsqueda de frenar la deserción que ha venido en aumento, y que plantea grandes retos para las sociedades y los sistemas educativos.

Ahora más que nunca los contextos escolares deberán trabajar en adaptarse y brindar respuestas a estos nuevos desafíos educativos, en los cuales los procesos educativos asociados a la construcción de ciudadanía, paces e inclusión educativa son elementos centrales de la constitución subjetiva y colectiva de las comunidades educativas.

Los modos de enseñar/aprender han sufrido diversas transformaciones y, en ese sentido, pensar en las maneras de reconectar a los niños y jóvenes y a los mismos docentes con el entorno escolar pasaría también por acercarse a lo que fueron los procesos adelantados por las instituciones educativas previamente y fortalecer dichos lazos, generando nuevas alternativas a las situaciones problemáticas que han venido generándose y a las que aparecerán. La construcción de paces, ciudadanía y procesos de inclusión son ahora, quizás más que en otro momento, sumamente necesarias, especialmente para las poblaciones que han quedado sin conectividad o con la exacerbación de las desigualdades existentes. Por ello, es de suma importancia que la sociedad en su conjunto y el mismo Estado apoyen las instituciones educativas que, como

la Gabriel Restrepo Moreno, han venido generando escenarios de construcción de comunidad educativa en medio de diversos obstáculos, y ayudan de manera especial a los niños y jóvenes que han quedado confinados y con pocas alternativas para los procesos de empobrecimiento que ellos y sus familias han sufrido.

La educación sigue siendo la respuesta a las preguntas que esta sociedad requiere, pero debe poder ser pensada y construida con los mismos sujetos desde el respeto y el reconocimiento de sus contextos, las dificultades y las posibilidades que se tienen.

Se busca ser un ciudadano constructor de paz que no quede por fuera de los procesos educativos y sociales, al igual que aceptar y entender los cambios que estos nuevos escenarios vitales de la pandemia han generado, incluyendo a los mismos docentes. Así mismo, se debe pensar en la importancia que este acontecimiento nos ha mostrado del vínculo pedagógico, de los procesos que van más allá del aula, que inciden en ella y de la importancia de los docentes y las instituciones educativas, la cual no debe olvidarse después. La ciudadanía, la construcción de paces y la inclusión fortalecen las habilidades de los distintos sujetos que componen la comunidad educativa y, por esto, es fundamental que puedan ser parte del retorno a la escolaridad en el momento en que este se genere.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Antoine J.-P. (1993). Mémoire, lieux et invention spatiale dans la peinture italienne des XIIIe et XIVe siècles. *Annales hss*, 48(6), 1447-1469.
- Arango, J. (2006). *Ciudadanía, diversidad y civismo*. Centro de Estudios sobre Ciudadanía y Migraciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Arias, D. y Romero, M. (2005). *La ciudadanía no es como la pintan*. Viento Sur.

- Aristóteles. (2000). *Política*. Gredos.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. The Council for Exceptional Children.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Special Education*, 23(3), 378-389.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Giner, S. (2008). *Hobbes, fundador de la concepción moderna de la ciudadanía*. Hydra.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92.
- Guevara, G. (1998). *Democracia y educación. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*. Instituto Federal Electoral.
- Guichot, V. (2004). *Revisando el concepto de ciudadanía desde el multiculturalismo*. Universidad de Sevilla.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía. *Revista Factórum*, 6, 1-22.
- Jelin, E. (2007). Trayectorias entrecruzadas: los derechos humanos y el género en el desarrollo de las ciencias sociales latinoamericanas. *Revista Colombiana de Sociología*, (28), 27-45.
- López Pontigo, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 2(2), 55-62.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Moreno, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC).
- Pérez Luño, A. E. (1989). Ciudadanía y definiciones. *Revista Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (25), 177-211.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Editorial Anagrama.

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina[DE207] . En I. Dus- sel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Rettberg, A. (2010). Diseñar el futuro. Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el posconflicto en A. Rttberg (Comp.), *Conflicto armado, seguridad y construcción de paz en Colombia*. Uni- versidad de los Andes.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias en M. A. Angelino y M. E. Almeida (Comps.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas del curri- culum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-67.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesco.

Reflexiones finales: perspectivas polifónicas en torno a la inclusión, la construcción de paces y la ciudadanía

Adriana Arroyo Ortega y Ada Cora Freytes Frey

Este libro se caracteriza por su polifonía: varias voces lo atraviesan y esa diversidad tiene múltiples aristas. Es una polifonía que nos da mucha satisfacción, porque el ejercicio investigativo hecho durante el desarrollo del proyecto “Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela: un estudio comparativo entre Colombia y Argentina” fue una construcción colectiva en tanto puso en diálogo e intercambio una multiplicidad de actores con procedencias y perfiles diversos. En tal sentido, el texto refleja el trabajo realizado. La polifonía tiene que ver, en primer lugar, con la presencia de investigadores, docentes y estudiantes provenientes de dos contextos nacionales diferentes, pero también, en el caso de Colombia, con la participación de dos escuelas ubicadas en territorios diversos y orientadas a públicos diferentes desde el punto de vista socioeconómico. A su vez, el trabajo con docentes y estudiantes permitió captar distintas voces y narrativas en cada escuela, mostrando la complejidad y diversidad interna de las instituciones educativas. El libro muestra dos contextos nacionales diversos, aunque se advierte en esto una paradoja propia de América Latina: hay muchos elementos que nos hermanan y hacen de la nuestra una rea-

alidad común; no obstante, también hay matices nacionales que tienen que ver con la historia particular de cada país y, más coyunturalmente, con los énfasis de las políticas públicas —en esta oportunidad, las políticas educativas—. Este contexto se entrelaza con las decisiones tomadas por cada equipo de investigación al elegir sus casos.

En Argentina, las dos escuelas elegidas son, indudablemente, hijas de la Ley de Educación Nacional del 2006, que, al establecer la obligatoriedad del nivel secundario completo, puso en el foco de los análisis y de las políticas la búsqueda de estrategias para lograr no solo el acceso sino también la finalización del nivel por parte de jóvenes de sectores sociales que tradicionalmente quedaban fuera de este. Dicha temática no era nueva en Argentina, sino que la propia ley cristaliza experiencias y debates previos que se remontan al largo y cambiante proceso de reforma educativa comenzada en el país en 1993 —inicialmente con una orientación neoliberal— y, más atrás aún, a las primeras discusiones públicas sobre esta materia en el marco del Congreso Educativo Nacional de 1984. De esta manera, la historia de las reformas educativas en Argentina va de la mano con la recuperación y consolidación de la democracia a partir de 1983.

Decíamos que las dos escuelas elegidas son hijas de la Ley de Educación Nacional no solo porque ambas fueron creadas con esta legislación ya en vigencia (en el 2009 y el 2014, respectivamente), sino también porque en el ideario institucional de ambas está la búsqueda de estrategias para garantizar el derecho a la educación secundaria a jóvenes de sectores populares, muchos de los cuales viven en situación de pobreza e incluso de segregación socio-territorial, y generalmente en Argentina abandonan la escuela secundaria sin haber podido completar el nivel. En el caso de la ESET de Quilmes, la escuela nace en el contexto de una política nacional que impulsa esta búsqueda. En cambio, en el caso de la Escuela n.º 6 del 5º, la institución aparece como el resultado de demandas

y movilizaciones barriales de larga data, que, sin embargo, son recuperadas por la política en este periodo.

Este perfil institucional se vincula, a nuestro juicio, con una característica común que encontramos en las narrativas construidas en las escuelas argentinas: se trata, sobre todo, de relatos de acción. Si bien hemos recuperado distintos significados asociados a la discusión más abstracta de los tres conceptos que estructuraron la investigación, lo más potente de los capítulos argentinos son los relatos de los múltiples proyectos y prácticas que las escuelas ponen en acto cotidianamente para construir la inclusión, la paz y la ciudadanía. Si bien esto podría deberse al recorte analítico elegido a la hora de escribir estos capítulos —y los énfasis correspondientes—, hay tres elementos que muestran que esos énfasis reflejan los procesos e imaginarios que predominan en esas escuelas: el hecho de que los textos han sido escritos en coautoría con docentes de dichas instituciones; la valoración realizada por los profesores participantes en los talleres acerca de que un aporte importante de ellos había sido tomar conciencia y sistematizar “todo lo que hacemos en la escuela”; y, finalmente, la coincidencia en los relatos de docentes y estudiantes acerca de las líneas de acción específicas con las que estas escuelas construyen inclusión, paz y ciudadanía.

En el caso de Colombia, las dos instituciones educativas seleccionadas forman parte de la alianza por la calidad de la educación del municipio de Medellín, que busca integrar en sus procesos educativos instituciones que reciben estudiantes de sectores socioeconómicos bajos con instituciones privadas orientadas a las clases socioeconómicas altas en aras de generar aprendizajes mutuos, e intercambios de experiencias entre docentes y estudiantes y entre los mismos directivos. Esta posibilidad de interlocución entre dos establecimientos de la misma ciudad asentados en escenarios socioeconómicos distintos se configuraba como un asunto intere-

sante para la investigación en términos del análisis de las prácticas y los intercambios entre ambas comunidades educativas. Además, lo anterior ponía en la base de la reflexión las diferencias socioeconómicas y las desigualdades existentes en el caso colombiano —que también se presentan en otros países de América Latina— entre la educación pública y la privada, evidenciando que la escuela puede ser el lugar donde se expliciten de manera más clara las desigualdades sociales o los nuevos escenarios de reproducción de estas, máxime cuando

A pesar de su uso, la privatización es un campo con poco nivel de análisis, la evaluación de los resultados de los procesos privatizadores no es un tema que ocupe lugares importantes en las agendas de investigación, ni en el debate de políticas públicas (Bautista, 2014: 59).

La educación en el caso colombiano ha estado atravesada por los debates por la calidad y la implementación de las distintas políticas articuladas a la Ley General de Educación y la necesidad de la ampliación de su cobertura, especialmente en las zonas rurales. Sin embargo, lo que no se ha puesto suficientemente aún en la agenda pública pasa por la lectura de los mecanismos de exclusión y segregación educativa, especialmente con las poblaciones racializadas y campesinas. Tampoco se ha explicitado exhaustivamente en la esfera pública nacional una lectura mucho más analítica de los mecanismos de disciplinamiento y de transmisión acrítica de los procesos de enseñanza que siguen presentes en las instituciones educativas o los procesos de control hegemónico de los cuerpos y las sexualidades que se encuentran en el espacio educativo, con las consiguientes violencias que eso puede generar.

Desde la perspectiva más ampliamente reflexionada por los investigadores que hicieron parte de este estudio, se retoma la educación como

[...] las prácticas implicadas en la producción de subjetividades, y a la pedagogía como uno de esos espacios de saber en el que se configura ese campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades, de distribución y producción de determinados tipos de discurso que prefiguran unos tipos de subjetividad (Cortes, 2013: 32).

Por ello se hace necesario que los procesos educativos puedan propiciar el gobierno de sí, la construcción de un pensamiento propio que les permita a los sujetos asumir una perspectiva más reflexiva frente a sus propias actuaciones y los desafíos que el mundo contemporáneo les implica, especialmente en los espacios escolares y familiares, pero también frente a emergencias actuales como las del cambio climático, las desigualdades sexo-genéricas, las violencias del conflicto armado o las de los barrios, o incluso los procesos de confinamiento y las muertes por la covid-19.

En lo que sigue presentaremos un análisis comparativo de los principales significados y prácticas asociadas a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en las escuelas que participaron de la investigación como forma de colofón al proceso investigativo que se ha narrado en las páginas anteriores.

Los múltiples significados de la inclusión

Como ha quedado claro en el capítulo teórico respectivo, el concepto de inclusión educativa tiene un carácter amplio y polisémico, aludiendo con este término a la transformación de distintas realidades que marcan desigualdades, exclusiones, injusticias y

vulneración de derechos en el sistema educativo. En la investigación realizada, esta multiplicidad de sentidos se hace manifiesta, y se destacan distintos significados que cobran más fuerza en las diferentes escuelas en interacción con el contexto nacional y social de cada institución.

En tal sentido, en las escuelas participantes se advierte, en algunos casos, la persistencia de una concepción de la inclusión que se remonta a los primeros usos de este concepto en el campo educativo, ligado a la integración de estudiantes con capacidades diferentes en las escuelas comunes (superando de esa manera la separación o segregación en las llamadas “escuelas especiales”). Esta noción aparece con fuerza en docentes y estudiantes de las instituciones colombianas, pero también es mencionada en una de las escuelas argentinas. Así, particularmente en las primeras, se alude al buen trato y el acompañamiento que reciben estudiantes con discapacidades visuales, de movilidad o cognitivas. Al mismo tiempo, se reconocen como aspectos que favorecen la inclusión los elementos y las disposiciones espaciales que facilitan el acceso y la circulación en la escuela de estudiantes con tales discapacidades.

En las narrativas de las escuelas argentinas, sin embargo, resuena con más fuerza la vinculación entre inclusión y garantía de derechos —educativos en particular, sociales en general—. En el contexto de instituciones que atienden a poblaciones en situación de pobreza estructural y segregación socioterritorial, se destaca la asociación entre inclusión e incorporación a la educación secundaria de sectores vulnerados históricamente en términos más generales. En tal sentido, la inclusión viene invariablemente unida al trabajo “en territorio”, vale decir, en interacción con el contexto socio-espacial en el que se inserta la institución. En ambas escuelas se desarrollan proyectos que favorecen tanto la participación de la comunidad en la escuela (aspecto también resaltado en la escuela pública colombiana) como la participación

institucional en acciones barriales tendientes a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, muchos de ellos familiares de los estudiantes.

Esta vinculación entre inclusión e incorporación de sectores socialmente vulnerados no deja de ser interrogada en las escuelas. Se discute el riesgo de que la idea de una “escuela inclusiva” se transforme en una etiqueta que profundice las desigualdades y la constitución de circuitos educativos segregados o considerados de calidad inferior. Se trata del riesgo de la “inclusión excluyente” (Skliar, 2005; Gentili, 2011) que ya hemos mencionado en distintos pasajes de este libro: la ilusión de una institución inclusiva que recibe a los antes excluidos, pero quedan segregados en determinado tipo de escuela “para pobres”, manteniéndose la separación, el etiquetamiento y la discriminación. Por ello, es motivo de reflexión las relaciones que se establecen entre inclusión y calidad, debate que surgió en los talleres pero no alcanzó a profundizarse. En cambio, los docentes de estas escuelas ponen el acento en las acciones que realizan para que la inclusión sea realmente garantía de derechos y ampliación de oportunidades.

Más allá de estas asociaciones con una dimensión preponderante que puede llevar a injusticias y exclusiones (las capacidades diferentes en un caso, las desigualdades socioeconómicas en otro), del análisis realizado sobre las narrativas en torno a la inclusión se desprenden representaciones que ligan este concepto con el desarrollo de prácticas educativas respetuosas y atentas a la diversidad, la cual tiene múltiples aristas, no solo las dos mencionadas.

En las narrativas tanto de los docentes como de los estudiantes avanzados de las escuelas argentinas la noción de inclusión va explícitamente relacionada con la de diversidad y con el desarrollo de prácticas tendientes a erradicar múltiples formas de discriminación que generan desigualdades y marginación. Como dimensiones en torno a las cuales se suele construir formas de discrimi-

minación que es necesario deconstruir se mencionan, además de las dos ya analizadas, los diferentes ritmos de aprendizaje, las diferencias físicas, las diferencias idiomáticas y culturales —relacionadas con los estudiantes migrantes de países limítrofes— y las diferencias de género.

Un asunto que aparece en las cuatro instituciones educativas está relacionado con las invisibilizaciones, contradicciones y debates alrededor de las perspectivas de género en los contextos escolares. Es necesario profundizar más sobre este eje y se evidencia la necesidad de afianzar el trabajo en las instituciones educativas al respecto, especialmente en momentos como los que ha venido generando la covid-19, en los cuales “exhaustion and fatigue—a recurrent sense of hopelessness or impossibility—have become prominent features of the contemporary psychic landscapes, across the urbanized over-developed world” (Braidotti, 2020: 1). Han sido las mujeres y las niñas, quienes históricamente han estado ligadas al cuidado de otros y otras, quienes más se han visto afectadas y quienes podrían tener más dificultades para el regreso a las aulas, especialmente en los contextos rurales.

Se ha evidenciado en los resultados analizados el progresivo avance de la idea de inclusión como atención a la diversidad, la cual tiene múltiples aristas y dimensiones: de género, étnica, etc. Es fundamental entonces que esto pueda debatirse en las escuelas y con los mismos estudiantes para generar transformaciones que no solo incidan en que quienes han estado históricamente marginados puedan ser incluidos en los modelos escolares hegemónicos, sino en que la escuela misma y las relaciones entre los pares se transformen, y puedan aceptarse y dialogar con estas visiones de mundo diversas.

Esto tiene especial importancia de cara a la superación de discriminaciones que generan exclusión: en torno a un conjunto de dimensiones, no una sola —discapacidad, desigualdades socioeconómicas, etc.— que han venido permeando el escenario educativo

e impidiendo que los sujetos que lo habitan puedan desarrollar al máximo sus capacidades y generar otros escenarios para la vida social y política. En este sentido, es necesario ampliar el horizonte de discusión sobre estos ejes desde la cotidianidad de cada escuela y así poder generar transformaciones que permitan crear prácticas de construcción de horizontes de igualdad y justicia social, y transformar procesos de marginación, exclusión social, discriminación, racismo, desigualdades estructurales y violencia que atraviesan esas prácticas.

Esto implica la participación activa de quienes forman parte de las comunidades educativas y que pueda dársele una centralidad en la conversación de manera plural a los mismos jóvenes y a sus familias, en aras de generar interlocuciones que propicien mayores diálogos y la construcción de puntos de encuentro entre los distintos sujetos que habitan los universos escolares; así mismo, se busca que lo construido en la escuela interlocute con los escenarios familiares y sociales cercanos.

Hasta aquí se ha realizado el esfuerzo por compartir un proceso que incluyó observaciones, discusiones, reflexiones y análisis colectivo en torno a ciertas categorías que se diferencian en el plano teórico pero que en las prácticas concretas entran en una profunda interrelación. De esta manera, nos propusimos dar cuenta de narrativas que surgieron en los diferentes talleres a partir de las voces de estudiantes y docentes, y se han presentado esos relatos en apartados que diferencian —y también vinculan— las categorías estudiadas y los actores que protagonizan estos análisis.

Este ejercicio resulta un buen comienzo para un proceso —que consideramos debe continuar— de construcción de las narrativas docentes y estudiantiles en relación no solo con la inclusión, la ciudadanía y la convivencia democrática, sino también con otras categorías y procesos que han aparecido en la investigación y son relevantes para pensar la escuela. Entendemos, entonces, que lo

aquí trabajado es solo un comienzo que requerirá de vasto y constante trabajo a futuro.

Sin embargo, se pueden asumir algunas reflexiones que deseamos construir alrededor de la idea de *encuentros*, así, en plural, porque las categorías analizadas no aparecen en la realidad con las fronteras categóricas que un análisis teórico puede trazar; porque la construcción de una escuela que promueva escenarios en los que este ideario se construya requiere de encuentros sostenidos de los docentes que encarnen ese proyecto pedagógico; porque es en vano que los docentes logren construir consensos en torno a las mejores prácticas para promover valores vinculados a estas categorías si esas construcciones no se encuentran con las que producen los jóvenes.

Podemos afirmar, entonces, que del análisis surge que las categorías abordadas en la investigación, lejos de estar cristalizadas, deben ser entendidas como dinámicas, tomadas desde un punto de vista procesual, y que están atravesadas por tensiones, conflictos y disputas de sentido.

En efecto, tales nociones no son pensadas en la práctica docente como compartimentos estancos o categorías separadas, sino que en los talleres aparece una vinculación muy marcada entre las tres categorías, una interconexión que las entrelaza, las pone a dialogar y discutir, las encuentra juntas en relación tanto con lo que las promueve como con lo que las obstaculiza. Es decir, no es posible pensar la inclusión sin que esté atravesada por una idea de ejercicio de ciudadanía y un proceso de convivencia democrática que habilite a ambas y les dé sentido. Podemos afirmar, entonces, que las tres categorías se encuentran constantemente.

Así mismo, entre los docentes se observan ciertos acuerdos, quizá en sintonía con trayectorias formativas y de ejercicio profesional similares, e incluso por adscripción política al proyecto pedagógico de la escuela. Sin embargo, ello no quita que algunos discursos docentes dejen en evidencia prácticas fuertemente atravesadas

por tradiciones pedagógicas que en algunos aspectos se contradicen con los propósitos que se declaman desde el proyecto pedagógico y las narrativas. Aun así, estos acuerdos aparecen genuinos y tienen la potencia de interpelar aquellas tradiciones que siguen permeando el cotidiano de las prácticas. De hecho, fue especialmente interesante observar que en los intercambios durante los talleres, los docentes fueron capaces de cuestionarse y repensarse sin que ello generara situaciones de conflicto o tensión irremediables. Por el contrario, estos legítimos y más profundos acuerdos parecen ser la base ideológica que habilita dichas reflexiones sobre las propias prácticas y permite construir, desde allí, nuevas iniciativas. Ello resulta una evidencia para afirmar, una vez más, la necesidad de construir espacios de reflexiones e intercambios entre los educadores de forma sostenida y sistemática. Es decir, la investigación dejó a la vista la necesidad de encuentros que permitan a los docentes reconocer sus propias contradicciones, ponerlas a disposición para el diálogo creativo con otros y ofrecerlas como insumo para la construcción de nuevos acuerdos.

Por otro lado, en relación con los jóvenes, la construcción de representaciones en torno a las categorías estudiadas aparece con menor uniformidad. Lejos de las construcciones de acuerdos ideológicos entre los docentes, en los jóvenes aparecen más fácilmente identificables procesos de construcción más plurales y diversos, menos homogéneos. Es decir, no operando trayectorias homogéneas en sintonía con las disquisiciones sobre las categorías estudiadas, los estudiantes muestran procesos que incluso van a contramano de la propuesta pedagógica y de las construcciones que esperan estar favoreciendo sus docentes. Así mismo, se puede señalar que existen distinciones entre los estudiantes más jóvenes y aquellos que llevan más años en la ESET. Es claro que al incorporarse los jóvenes a la escuela lo hacen con las representaciones y los significados que la escolaridad anterior les ha permitido, y en la trayectoria por la ESET, empiezan a decons-

truirse algunos patrones y favorecerse la construcción de nociones más cercanas a las postuladas por el proyecto pedagógico.

Esta situación revela la necesidad de que los encuentros que consideramos se dan entre las categorías ocurran entre los docentes. A su vez, la realidad muestra que también se vuelve imperioso el encuentro entre las representaciones docentes y las juveniles. Ahora bien, sostenemos que un proyecto pedagógico que se proponga desafíos de esta magnitud debe ser siempre el resultado del diálogo y el consenso democrático.

Hablamos del trabajo capilar y minucioso que supone desandar representaciones tradicionales que alejan a los proyectos pedagógicos de perspectivas a favor de la democracia, la convivencia y la inclusión, una tarea que sin dudas debe poner en diálogo las narrativas de los docentes con las de los estudiantes. Ese diálogo se vuelve verdaderamente transformador en un proyecto que abre el espacio para esa experiencia dialógica, y no le teme a las tensiones y los conflictos que tal dinámica propicia. Al contrario, es en ese despliegue de encuentros y desencuentros en el que se va construyendo un escenario de posibilidad real para estos propósitos.

Ahora bien, hay otro encuentro que tiene lugar en el marco de esta investigación: el de escuelas y universidades que forman parte de un mismo sistema educativo. Nos pensamos como un colectivo de trabajadores reflexionando y produciendo conocimiento acerca de nuestra práctica como docentes, poniendo el cuerpo y pensando dónde pisan nuestros pies. Es decir, las ideas que vamos construyendo, lejos de cerrarse sobre sí mismas y erigirse como postulados, son concebidas como aperturas para seguir caminando y nos encuentran como instituciones que pugnan por una justicia educativa y por fortalecer a la educación pública en pos de una sociedad igualitaria. De esta manera, nos posicionamos como educadores e investigadores comprometidos con el tiempo histórico que nos toca vivir, con nuestro territorio, y con

las problemáticas de la comunidad en la que vivimos y donde trabajamos.

Otra cuestión que emerge del proceso transitado en la investigación es que lo pedagógico excede lo curricular, los contenidos pautados en los programas de las materias, lo que “hay que enseñar”. La escuela despliega un repertorio de acciones, de políticas, de propuestas, que involucran instancias que deben ser entendidas como profundamente pedagógicas. En este sentido, encontramos en los talleres algunos elementos que consideramos que forjan una identidad en términos educativos que atraviesa las representaciones en torno a la inclusión, la ciudadanía y la convivencia democrática. En primer lugar, hallamos que es sustantiva la perspectiva de derechos que se asume desde la escuela. La defensa de estos ha atravesado gran parte de las narrativas surgidas en el marco de la investigación y permea otras características que asoman como identitarias en la institución y su comunidad educativa. En este sentido, se pone en agenda la cuestión de género y el reconocimiento de la diversidad como parte constitutiva de los integrantes de la comunidad educativa y, en relación con ello, se establece como principio la no discriminación. A su vez, otra dimensión central constitutiva es la de la comunicación, vinculada al carácter dialógico, la escucha atenta y el debate colectivo. Además, consideramos sustancial y transversal la dimensión de la participación política de docentes y estudiantes.

Así, la inclusión se aleja de concepciones asistencialistas o voluntaristas para pensarse en términos políticos y de trabajo con sujetos. La convivencia no se sostiene desde normativas almidonadas y perdidas en el papel, sino que se construye, se negocia y se renueva en acuerdos entre todos los actores de la escuela. La ciudadanía no implica instancias puramente formales de simulacro de “juego democrático”, sino que se hace carne en la participación, en el reconocimiento de subjetividades políticas y posicionamien-

tos, y en la apertura a los debates que involucren la agenda planteada por docentes y estudiantes.

Así mismo, resulta significativa la idea del trabajo docente como colectivo, que se materializa en la escuela rompiendo con concepciones liberales e individualistas que disputan sentidos en la educación y que se representan en refranes como: “cada maestrillo con su librillo” o “cuando se cierra la puerta del aula cada docente hace lo que quiere”. Lo colectivo es más arduo, desafiante, incómodo, pero es el camino que la escuela asume y elige ser cada día de trabajo.

Este proceso que analizamos desde las narrativas estudiantiles y docentes permite una tensión con las limitaciones propias de la institución *escuela* —nacida en una matriz propia de la modernidad—. Ello es posible porque se discute desde la praxis con las posturas reproductivistas que simplemente auguran profecías autocumplidas acerca de la escuela como lugar desde el cual no es posible romper con tradiciones, mandatos y prácticas excluyentes.

Esto no significa que no haya opacidades o puntos de discusión sobre los cuales seguir insistiendo, especialmente cuando, como se ve en la institución educativa pública en Medellín, la inclusión aún se piensa de manera casi exclusiva como la incorporación a los procesos educativos de personas que tienen diferencias en sus procesos vitales, de aprendizaje o cognitivos, o como la mirada al otro “diferente y lejano” que no comparte las mismas posibilidades materiales de existencia. Esto aparece en alguna medida en la institución privada en Medellín, llevándonos a interrogar las especificidades discursivas que cimientan las prácticas cotidianas que aún mantienen estas visiones y las maneras en que se han venido construyendo los relacionamientos escolares desde la peyorativización en algunos casos de la diferencia, la cual no es necesariamente explicitada, pero aún impregna los escenarios y las relaciones cotidianas.

En las escuelas argentinas la inclusión aparece ligada a la incorporación de los sectores en más desventaja socioeconómica, siendo este el topos de la construcción discursiva más extendida. Esto deja por fuera perspectivas asociadas a los procesos sexo-genericos o de racialización, entre otros, generando implicancias con respecto a los riesgos de estas lecturas unidimensionales, que no revisan al sujeto entero ni problematizan las condiciones socio-históricas y contextuales de su existencia, ni interrogan las estructuras sociales existentes y los marcos excluyentes asociados.

Construcción de paces, visibilidades y ausencias en los contextos escolares

El recorrido en torno a la construcción de paces a partir de los hallazgos generados pasa por una serie de aproximaciones que resalta la dimensión cultural de dicho proceso desde los anclajes territoriales y sociopolíticos de Buenos Aires y Medellín; además, se entrecruzan aspectos relacionados con la clase social y las experiencias que estos cruces permiten o no desde la institución escolar y en los propios espacios familiares. En las instituciones educativas que están más vinculadas con sectores populares, tanto en Buenos Aires como en Medellín, la paz aparece como algo que debe ser construido permanentemente, en interacción y a veces contradicción con el contexto socio-territorial en el que se inscriben las escuelas en la cotidianidad por la importancia que tiene en el marco de escenarios sociales atravesados por distintos conflictos y violencias.

Retomar la vida cotidiana como el espacio central para la construcción de paces, se constituye en un asunto fundamental para las experiencias narradas por jóvenes y docentes en las cuatro instituciones educativas, especialmente porque

La vida cotidiana puede ser pensada como el sitio de la repetición, de la satisfacción de las necesidades materiales, y también como el lugar de la creatividad, del reconocimiento del (a) otro (a), donde se sufre y se goza, donde se siente, de ahí el atribuirle el lugar de la multiplicidad (Di Marco, 2009: 38).

La potencia de la cotidianidad de la vida se vislumbra en las escuelas desde los distintos espacios, pero sobre todo en las interacciones entre las humanidades que se encuentran, en las cuales se despliegan las posibilidades de tramitar los conflictos de maneras no violentas, generar revoluciones pequeñas que cambien las formas de relacionamiento, explicitar las resistencias ante la desigualdad y la opresión, y reflexionar sobre las posibilidades ético-políticas de la acción, comenzando a vislumbrar que

Los lazos que nos unen potencialmente a través de las zonas de violencia geopolítica pueden ser desconocidos o frágiles, estar cargados de paternalismo y de poder, pero pueden fortalecerse por medio de formas transversales de solidaridad que cuestionen la primacía y la necesidad de la violencia (Butler, 2020: 230).

Históricamente en América Latina los jóvenes no han sido sujetos que puedan expresarse frente a las violencias que les aquejan o los procesos de resistencia pacífica, por lo que escucharlos desde la enunciación de sus propias voces y desde las prácticas y reflexiones de la cotidianidad de sus vidas, desde sus cuerpos y como sujetos que participan en los procesos escolares, es un asunto importante que se enlaza con la construcción de ciudadanía, especialmente por sus posibilidades de participación en la vida pública desde estos lugares de ubicación espacio-temporal y geopolíticamente situados. Así mismo, aparece la pluralidad de las experiencias cotidianas acerca de las paces como un asunto central que entreteje formas diversas de articulación, que no solo está permeada por los contextos culturales o socioeconómicos

distintos, sino por la singularidad de las mismas experiencias, su riqueza y la manera como se articulan a acciones colectivas en las instituciones educativas.

Si consideramos cómo la violencia se ha ido imbricando en los distintos contextos, incluyendo los escolares y familiares tanto en Buenos Aires como en Medellín, aunque de maneras diferenciadas, la construcción de paces aparece entonces como la forma de generar resistencias ante el mundo amenazante y la construcción hegemónica de miedos, sobre todo porque “el nuevo orden global recurre a la violencia para imponer las condiciones de posibilidad efectiva de su proyecto, a la par que constituye nuevos imaginarios acorde con el, que generan otras violencias culturales o simbólicas” (Calveiro, 2019: 29). El escenario escolar no está exento de las violencias en los contextos barriales en donde están instaladas las escuelas o las mismas dinámicas familiares.

Unas violencias simbólicas que tienen diferencias en términos socio económicos que no pueden desconocerse, pero que no podrían solo explicarse desde la idea —dado el paralelo de la institución educativa privada en Medellín— que no existen en escenarios de clase alta, dado que de alguna manera u otra “el miedo es un sentimiento político, en tanto herramienta de ejercicio del poder y, sobre todo, de la dominación” (Calveiro 2019: 36) que ha sido reactualizado desde las consideraciones del terrorismo, el narcotráfico, la inseguridad ciudadana o el miedo al otro, al contagio en el marco de la pandemia global de la covid-19, siendo estas formas de miedo y violencias simbólicas a las que en mayor o menor medida todos estamos expuestos, aunque puedan tener afectaciones distintas según las condiciones situadas en que estas impactan a los distintos territorios y los sujetos que les habitan.

En este sentido, la construcción de paces explicita las posibilidades de circunstancias y condiciones en las cuales los sujetos y las comunidades —incluyendo las educativas— puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades, configurándose como un

asunto central en sociedades atravesadas por múltiples violencias, especialmente en Colombia, como las del conflicto armado que amenazan la vida misma, por lo que

En la medida en que caemos en la violencia actuamos sobre otro, poniendo al otro en peligro, causándole daño, amenazando con eliminarlo. De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir. Sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados (Butler, 2006: 55).

Las violencias se ensañan con los cuerpos, sujetos y comunidades que tienen menos recursos para salir de ellas, o que históricamente han atravesado situaciones de desigualdades y opresiones. Esto delinea la necesidad de retomar los procesos de memoria colectiva, de prácticas políticas cotidianas que redefinan los espacios de encuentro, de generación de relaciones mucho más pacíficas, que estructuren formas de relacionamiento colectivo que operen en contravía de la fragmentación social que generan las violencias.

Lo anterior no implica desconocer las relaciones de poder existentes en los grupos humanos o las conflictividades que pueden aparecer, sino que, por lo contrario, se reconoce la performatividad de la acción cotidiana, las implicaciones ético políticas que tiene pensar y actuar desde escenarios de no violencia, de construcción de paces diversas, plurales, que inician además desde el contacto con los otros, y que puedan generar acciones mucho más solidarias entre los distintos colectivos humanos, pero que además pueden interrogar las condiciones estructurales y simbólicas que entretejen la violencia. Esto quizás es lo que no logra encontrarse

aún en muchos de los relatos alrededor de la construcción de paces en los entornos escolares, siendo esta una ausencia sobre la que es importante reflexionar, dado que la construcción de paces en términos de la sostenibilidad y ampliación de las mismas como posibilidad de resolver los conflictos de maneras distintas a la violencia, implica también transformar las condiciones materiales de existencia inequitativa en la que aún están sumidas muchas poblaciones, y las profundas desigualdades enquistadas en las sociedades latinoamericanas.

En este sentido, aunque se reconoce la importancia de la construcción de paces desde lo espiritual, desde los afectos o de revisión de los conflictos escolares, todavía no se logra evidenciar en los escenarios educativos las preguntas de mayor calado sobre dichas condiciones materiales de existencia en los contextos de los cuales maestros y jóvenes son parte, y el papel de los Estados y quienes les representan como agentes de construcción de paces o de reproducción de las violencias.

Sin embargo, y como una arista que parece ser la que más fuerte se ha trabajado en las cuatro instituciones educativas, aunque de manera diferenciada, aparece la construcción de paces desde los procesos de reconciliación, la convivencia y la autogestión escolar, en suma, el fortalecimiento de capitales y tejidos sociales más dinámicos, lo que tiene como desafío a nivel cotidiano el poder impactar más ampliamente las prácticas, incluyendo la construcción de paces en términos de las múltiples racionalidades, las relaciones con lo humano y lo no humano, y generar posicionamientos que desde una perspectiva ético-política amplíen las reflexiones y el pensamiento tanto de jóvenes como de docentes en el sistema educativo.

Ciudadanía y escenarios de democratización de la vida desde las escuelas

Estos están siendo tiempos plagados de incertidumbres, de desafíos constantes a las posibilidades del relacionamiento social y a las acciones de los Estados frente a la pandemia y las desigualdades existentes que esta ha exacerbado, y en los que la educación y las prácticas educativas han tenido no solo que redefinirse, sino que además se han explicitado las tensiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje con el uso intensivo de las tecnologías, incluso en los niños más pequeños, y cómo será la continuidad de los procesos escolares, posterior a la finalización de los confinamientos y las medidas de distanciamiento social. En este marco, quizás más que antes se requiere seguir pensando los procesos relacionados con la construcción de paces y la ciudadanía, sus vínculos que se estructuran no solo alrededor de la participación de los jóvenes, sino que además involucran también a los docentes, sus apuestas en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje y los marcos en los que las comunidades educativas analizan e interpretan el mundo circundante.

Podríamos pensar que en el mundo contemporáneo las discursividades sobre la ciudadanía y la paz están en clave del mantenimiento del status quo, siendo en muchos casos el buen ciudadano el que se “comporta”, el que obedece acríticamente las normas definidas socialmente o por los Estados, mientras que “la paz del capitalismo actual en realidad se refiere a un estado permanente de guerra interna, en la cual el enemigo está en todas partes y en ninguna parte a la vez, permitiendo la intensificación del control social” (Hoetmer, 2009: 93). Esto se convierte más que en un proceso de construcción de paces, en una forma de continuar las estructuras jerárquicas de miedo y de mantenimiento de los órdenes hegemónicos violentos y prácticas coloniales de subalternización.

Como lo expresa Calveiro, “uno de los rasgos más visibles de la gubernamentalidad neoliberal es la ampliación y la multiplicación de las violencias, que persiguen la imposición de un nuevo orden, formas de apropiación por desposesión y el control poblacional a través del miedo” (2019: 202). Esto, además, se constituye en contravía de los procesos democráticos, que no solo pueden pensarse como la posibilidad de elegir y ser elegidos o en la obediencia a las normas, sino en cómo la cotidianidad de la vida, en las escuelas y en los distintos escenarios sociales, está centrada o no en procesos plurales, participación y desnaturalización de las inequidades.

La democratización de la vida cotidiana tiene que ver con el establecimiento de ciudadanía mucho más inclusivas, pacíficas y menos totalitarias, donde la diferencia no sea peyorativizada o eliminada, sino que por el contrario se reorganicen democráticamente los escenarios estatales y de la sociedad civil, para aceptar el debate, la pluralidad de ideas, subjetividades y modelos de vida buena, sin que el otro se convierta en un enemigo, sino que pueda ser un adversario con el que se puede coexistir en igualdad y dignidad (Mouffe, 1999).

En los escenarios contemporáneos globales y latinoamericanos, se han venido generando cada vez mayores preocupaciones por la aparición de fundamentalismos de todo orden y por cómo los mismos gobernantes elegidos mediante procesos democráticos socavan las bases mismas de dichos procesos, generando visiones y prácticas totalitarias, de connivencia con la violencia como forma de control político y de las poblaciones, lo que se ha extendido además y reactualizado a organizaciones de todo orden, incluyendo las instituciones educativas.

Estas preocupaciones por la reactualización de los escenarios totalitaristas en la región y las prácticas impositivas y de control a través del terror y del miedo, dan cuenta de lo frágil que son los sistemas democráticos y lo poco que se ha extendido a los relacio-

namientos cotidianos la democracia como práctica vital más allá de los procesos electorales. Como lo delinea Mouffe (1999: 18), “La democracia es frágil y algo nunca definitivamente adquirido, pues no existe un ‘umbral de democracia’ que, una vez logrado, tenga garantizada para siempre su permanencia. Por tanto, se trata de una conquista que hay que defender constantemente”. En ese sentido, en las instituciones educativas, especialmente en Buenos Aires, aparece como asunto fundamental las discursividades alrededor de los derechos, del mantenimiento de los existentes y la ampliación de otros que van siendo galvanizados por los mismos jóvenes o por otros agentes sociales en relación directa con las instituciones educativas.

Según Langer (2013: 98),

[...] en el actual escenario de transformaciones sociales, culturales, económicas, laborales, políticas, que tienen lugar propuestas en las que se operan procesos de reconfiguración de las relaciones sociales de la escuela y en donde las estructuras escolares, fuertemente rígidas, dan lugar a configuraciones espacio-temporales más abiertas, definiendo nuevos dispositivos de poder.

Es fundamental que puedan reconocerse las memorias escolares, los desafíos contemporáneos y las necesidades de los sujetos que habitan las escuelas, pero sobre todo que puedan generarse procesos concretos de construcción democrática como las que nos refieren en algunas de las narrativas, de generación colectiva de las normas, pero que no pueden quedarse solo en esto, sino que el espacio educativo pueda ser el lugar para la cimentación de un pensamiento propio, de reflexividades críticas y subjetividades políticas que son cada vez más necesarias, para que los jóvenes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa puedan transitar en un mundo complejo, pero además porque

Las pasadas experiencias autoritarias en América Latina muestran los riesgos de una postura por la cual se reclama la reducción a lo uno: esta perspectiva no deja margen para la diversidad, en la medida en que se desarrolla una tendencia a la eliminación del disenso y las diferencias y aparece conjuntamente un rechazo al pluralismo (Di Marco, 2009: 44).

Por ello, es primordial que los contextos escolares puedan ser espacios de democratización y construcción de ciudadanías mucho más activas que no estén signadas por la idea recurrente de la minoría de edad o los contenidos transmisionistas de una educación bancaria (Freire, 2005) como el eje central del encuentro educativo, desconociendo la riqueza del contexto escolar como campo de aprendizaje social y ético.

En este sentido la arista que parece va de la mano en las narrativas generadas en las cuatro instituciones educativas, pasa por la centralidad de la convivencia, lo que es especialmente importante dado que “La convivencia en la escuela hoy implica otra relación con la norma y con la ley, porque son ellas las que finalmente garantizan que puedan convivir personas con razones, intereses, motivaciones y pasiones diferentes en una misma comunidad” (Fridman y Núñez, 2015: 193). Sin embargo, ante esto, y sin desconocer la importancia que tienen los procesos de construcción de paces, de convivencia, también es fundamental que estos no terminen siendo instrumentalizados como formas de reproducción de sujetos de la obediencia, que mantienen el estatus quo y así desactivar o minimizar los conflictos y no entenderlos en su posibilidad política.

Igualmente, como un asunto pendiente para futuras investigaciones, sería interesante ahondar en cómo las escuelas asumen en la cotidianidad de sus prácticas una categoría como la de la ciudadanía que ha estado tan vinculada a la idea del Estado-nación y que termina siendo cuestionada porque establece distinciones entre los distintos sujetos humanos, quedando por fuera de la misma

y por consiguiente pareciera que del estatuto de derechos, los migrantes, los niños y jóvenes, todos aquellos que por razones diversas no sean aceptados dentro de las prácticas políticas del Estado-nación.

Por ello, es relevante retomar la perspectiva de Guattari (2015: 63) para los procesos de ciudadanía en los contextos cotidianos, incluyendo los escolares, cuando expresa que

Se trata de concebir prácticas de intervención social, comprendidas las políticas gubernamentales, que sean coherentes con prácticas sociales en el territorio, con prácticas de disenso, culturales, analíticas individuales y de grupo, y estéticas, y de desarrollar una política y medios, dispositivos, que permitan ese carácter de disenso.

Esto implica generar devenires que interroguen los unanimismos y las ideas de una ciudadanía domesticada que se centra en la productividad y el consumo, más no en la transformación radical de las propias micropolíticas de vida y de los agenciamientos sociales colectivos.

Sin embargo, como lo plantea Braidotti (2020), el momento que estamos viviendo a partir de la covid-19 implica tener mayores niveles de lucidez sobre los afectos que hemos construido, relativizarlos y a la vez no caer en la lastima o en el pensamiento apocalíptico, sino que pueda ser esta la oportunidad de generar mayores comprensiones sobre lo que estamos dejando de ser y en lo que podemos convertirnos, empezando por las escuelas mismas, sus posibilidades, opacidades y necesidades en el marco de las sociedades contemporáneas.

Referencias

- Bautista J.A (2014) La evolución del proceso de privatización de la educación. *Revisa Educación y Ciudad* No. 27 Segundo semestre: Julio - Diciembre de 2014. Tema monográfico: Políticas educativas: hacia un nuevo proyecto educativo nacional. ISSN: 0123-0425 / Impresión 2357-6286 / Web-Online
- Braidotti, R. (2020). “We” are in this together, but we are not one and the same. *Journal of Bioethical Inquiry*, 17, 465-469. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Editorial Planeta.
- Calveiro, P. (2019). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. Siglo XXI Editores.
- Cortes Salcedo, R. A. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa p 17 – 31 en *Gubernamentalidad y educación: Discusiones contemporáneas*. Alcaldía Mayor de Bogotá/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Di Marco, G. (2009). Movimientos sociales y democracia radical: lo público y lo privado p 37 -58 en *Repensar la política desde América Latina: cultura, Estado y movimientos sociales*. UNMSM.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fridman, D. y Núñez, P. (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria: estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la provincia de Buenos Aires, Argentina p 177 -202 en R. Unda Lara, L. Mayer y D. Llanos Erazo (Coords.), *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Universidad Politécnica Salesiana/Cinde/Clacso/Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Cactus.
- Hoetmer, R. (2009). Después del fin de la historia: reflexiones sobre los movimientos sociales latinoamericanos de hoy en *Repensar la política desde América Latina: cultura, Estado y movimientos sociales*. UNMSM.
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI p 81 – 104 en *Gubernamentalidad y educación: discusiones*

siones contemporáneas. Alcaldía Mayor de Bogotá/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Editorial Paídos.

Sobre los/as autores/as

Ada Cora Freytes Frey es socióloga. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) de Argentina. Directora de la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes (UNDAV). Ha dirigido y participado en diversas investigaciones sobre políticas de inclusión social, educativa y laboral, indagando específicamente sobre la incidencia de las mismas en las biografías y trayectorias de jóvenes en situación de pobreza estructural. En la actualidad, dirige uno de los proyectos que, desde la UNDAV, sostuvo esta investigación: “Narrativas de profesores y estudiantes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en la escuela secundaria: un estudio comparativo entre Argentina y Colombia”. Es autora de diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libro, vinculados con estas investigaciones y con otros temas de su interés: identidades juveniles, estudios de género, políticas sociales, movimientos sociales, metodología cualitativa e investigación acción participativa.

Adriana Arroyo Ortega es administradora en Salud de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, magíster en Educación y Desarrollo Humano; doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales; posdoctora en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora asociada MINCIENCIAS, Colombia. Ha dirigido y participado en diversas investigaciones con mujeres afrodescendientes, indígenas, jóvenes, niños y niñas. Es autora de distintas publicaciones en revis-

tas nacionales e internacionales y capítulos de libro, vinculados con estas investigaciones y con otros temas de su interés: cuerpo, políticas públicas, estudios de género, afrodescendencias, construcción de paz, entre otras.

Andrea Pérez es docente de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Licenciada en Educación (UNQ); magíster en Gestión Educativa (UDESA); doctora en Ciencias Sociales (FLACSO); especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Desde 2013 dirige el equipo de activistas, estudiantes, investigadores/as y docentes del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ. Integra la Red Universitaria de Educación Especial desde 2013 y, desde agosto de 2020 co-coordina el Grupo de Trabajo de CLACSO “Estudios críticos en discapacidad”. Sus temas de interés giran en torno a las políticas de inclusión educativa, juventudes y estudios críticos en discapacidad. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de posdoctorado en el *Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* gracias a una beca otorgada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Ignacio Garaño es antropólogo y especialista en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (UBA). Actualmente se desempeña como secretario de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), es profesor Adjunto regular de Trabajo Social Comunitario 2, Departamento de Ciencias Sociales (UNDAV) y coordinador del Módulo de Políticas Educativas, dependiente del Observatorio de Políticas Públicas (UNDAV). Ha sido docente de nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la provincia de Buenos Aires. Sus trabajos de extensión universitaria e investigación giran en torno a la vinculación entre universidad y territorio, la curricularización de la extensión universitaria, la educación popular y las políticas educativas.

Jordana Secondi es profesora en Artes visuales. Se desempeñó en diversos cargos docentes, fue profesora en Institutos Superiores de

Formación Artística y miembro del equipo del Programa de retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres de escuelas secundarias, pero enfocó su carrera docente en escuelas secundarias públicas de los barrios más vulnerados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Actualmente es directora en la Escuela de Educación Media N° 6 Distrito Escolar 5 en la Villa 21-24-Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de la que es docente desde su creación en 2009. El tema que la convoca con especial interés son las propuestas educativas como gestoras del acceso al derecho a la educación.

Lorena Coronel es profesora de Nivel Inicial desde hace más de diez años. Profesora en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Actualmente se desempeña como profesora de Pedagogía y de Campos de la Práctica Docente en diferentes Profesorados en Educación Inicial que se desarrollan en Institutos de Formación Docente del conurbano bonaerense. Desde 2017 es coordinadora Socioeducativa en la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. El posicionamiento sobre el cuidado, la atención y la educación de las infancias desde una perspectiva integral de derechos que construye cotidianamente en sus experiencias laborales la motivó a cursar la Maestría en Educación para la Primera Infancia dictada por la Universidad de Buenos Aires (2022).

Mario Fabrizzi es profesor de Artes Visuales recibido en 2007 en la Escuela de Arte “República de Italia” de Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina. Ejerce la docencia en Escuelas Secundarias públicas desde hace trece años; participa de proyectos de investigación como “Jóvenes y Memoria”. Además, es licenciado en Ciencias Sociales con orientación en investigación, recibido en la Universidad Nacional de Quilmes en 2019.

Nicolás Londoño Osorio es estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Manizales-CINDE, Colombia. Máster en Investigación Educativa, Universidad de Alicante. Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana. Licenciado en Ciencias Sociales, Uni-

versidad de Antioquia. Docente investigador del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y docente de cátedra de la Universidad de Antioquia. Interesado en los estudios curriculares, la violencia y la cinematografía.

Pablo Benítez es maestro desde 1996 y para siempre. Profesor de historia y ciencias sociales. Profesor de Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. Finalizó una especialización de posgrado en educación e inclusión social de jóvenes por la Universidad Nacional de Avellaneda y se encuentra en producción de su trabajo final de intervención. Se desempeñó como docente en escuelas primarias y secundarias de la provincia de Buenos Aires. Actualmente es profesor en diferentes Institutos de Formación Docente y en el Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ. Desde 2014 es profesor de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ, cargo que regularizó por concurso público y que mantiene en licencia al asumir —desde el mismo año— el cargo de vicedirector de Asuntos Académicos de dicha institución. Sus intereses profesionales lo llevaron a integrar diferentes equipos de investigación y extensión universitaria en relación con la educación como derecho social, culturas juveniles, la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias educativas.

Tatiana Zlatar es profesora y licenciada en Periodismo y Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) es profesora de Lenguaje y Tecnología Audiovisual, coordinadora de Prácticas Profesionalizantes del Bachillerato en Comunicación y dirige el Proyecto de Extensión Universitaria “Desde Acá. Producciones y prácticas colectivas comunicacionales para fortalecer la identidad escolar y territorial.” Desde 2008 se desempeña como educadora en contextos de encierro coordinando talleres de cine, comunicación y fotografía. En 2012 se incorporó a la EEM N° 40, escuela secundaria que funciona en Establecimientos Penales de Jóvenes. Actualmente es subdirectora de Educación en Contextos de Encierro de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Virginia Saavedra es docente de Lengua y Literatura desde hace más de diez años en la Escuela de Educación Media N° 6 Distrito Escolar 5 en la Villa 21-24 y Zavaleta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Además, es profesora de Prácticas del Lenguaje en el Profesorado para el Nivel Primario en la Escuela Normal Superior N° 5 de Barracas. Sus temas de interés giran en torno a las prácticas de lectura, escritura y la educación popular. Es profesora y licenciada en Letras (UBA) y Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Yolanda Astrid Pino Rúa es docente investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo CINDE (Colombia) desde 2012. Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Alianza CINDE-Universidad de Manizales. Ha sido docente de la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica de Oriente y la Universidad de Envigado. Actualmente es candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Alianza CINDE-Universidad de Manizales. Integrante del grupo de investigación en Educación y Pedagogía, escritora de literatura infantil. Su interés, su investigación y sus más recientes publicaciones tienen como centro la transformación educativa, el docente como sujeto lúdico y la lúdica como dimensión antropológica.

Las narrativas escolares sobre la inclusión, la construcción de paces y la ciudadanía en dos ciudades tan disímiles y a la vez con procesos tan potentes en América Latina como Medellín y el Área Metropolitana de Buenos Aires, se convierten en los ejes de reflexión e investigación de este libro que habilita las ideas polisémicas alrededor de estas categorías que son centrales en los procesos escolares contemporáneos, fortaleciendo los debates académicos alrededor de estos ejes. Los resultados y discusiones que en él se presentan emergen de una investigación colaborativa entre docentes universitarios y secundarios de Colombia y Argentina.



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

