



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**CIUDADANÍA Y JUSTICIA SOCIAL:  
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA SOBRE LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA EN ARGENTINA<sup>1</sup>**

**CITIZENSHIP AND SOCIAL JUSTICE: AN ETHNOGRAPHIC OUTLOOK ABOUT  
THE HIGH SCHOOL EDUCATION IN ARGENTINA**

**CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE A  
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA ARGENTINA**

*Silvia Alucin*

Fecha de Recepción: 23 de Enero de 2013  
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013  
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

*Ciudadanía y justicia social: Una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina*, 2(1), 2013, pp. 49-68,  
ISSN: 2254-3139  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art3.pdf>

<sup>1</sup>El trabajo de investigación que se refleja en el presente artículo se ha realizado en el marco de una beca doctoral del CONICET.

## Resumen

En el presente artículo abordamos la problemática de la educación ciudadana en contextos de pobreza, para ello analizamos dos experiencias desde una perspectiva etnográfica, las instituciones donde realizamos nuestro trabajo de campo, a través de entrevistas y observaciones participantes, están ubicadas en barrios marginales de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Esperamos que el análisis sobre estos casos particulares ilumine la reflexión acerca de los mecanismos de justicia social y de construcción de ciudadanía en la educación secundaria argentina. Actualmente este país enfrenta el desafío de masificar el nivel medio en un esquema educativo profundamente desigual, por lo cual las políticas educativas se entretengan con las de justicia social, tanto a nivel estatal como institucional. Teniendo en cuenta dicha situación investigamos la compleja relación que se da entre los modelos de ciudadanía y las condiciones de ciudadanía, aspecto que nos conduce a reflexionar en torno al peso analítico de categorías como estructura y agencia, para pensar las condiciones educativas y la capacidad de agencia de los sujetos inscriptos en éstas. A partir de esto argumentamos que la construcción de realidades más igualitarias depende tanto de las políticas estatales, como del trabajo de los docentes, en este sentido sostenemos que las escuelas pueden elaborar sus propias estrategias de justicia social. Conforme a lo mencionado también examinamos los modelos de justicia social que atraviesan a la actual política educativa y a los mecanismos de justicia social que, a su vez, se desarrollan en la cotidianidad escolar de las instituciones estudiadas, donde se enfrenta el desafío de formar ciudadanos en contextos de desigualdad social.

**Palabras clave:** Justicia social, ciudadanía, escuela media, etnografía, desigualdad educativa, cotidianidad escolar.

## Abstract

In this paper we address the problem of citizenship education in contexts of poverty, to do this we analyze two experiences from an ethnographic perspective. The institutions where we make our field work, through interviews and participant observations, are located in poor neighborhoods of the city of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. We hope that the analysis of these particular cases illuminate the reflection about social justice mechanisms and construction of citizenship in Argentina high school education. Currently this country faces the challenge of expanding the middle level in a profoundly unequal educational scheme, by which the educational policies are interwoven with social justice, both at the state and institutional levels. In this way we investigate the complex relationships between models and conditions of citizenship, which leads us to reflect about the analytical weight of categories as structure and agency, in order to think the educational conditions and agency capacity of the subjects enrolled. Based on this, we argue that the construction of more egalitarian realities depends both on government policies, such as of the work of teachers, in this sense we argue that schools can develop their own strategies for social justice. According to the aforesaid we also examine social justice models that traverse the current education policy and the social justice mechanisms which, in turn, are developed in the daily scholasticity of the studied institutions, where the challenge of educating citizens in contexts of social inequality is faced.

**Keywords:** Social justice, citizenship, high school, ethnography, educational inequality, school everydayness.

## Resumo

No presente artigo abordamos a problemática da educação cidadã em contextos de pobreza, para isso analisamos duas experiências desde a perspectiva etnográfica, as instituições onde realizamos nosso trabalho de campo, através de entrevistas e observações participantes estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Rosário, província de Santa Fé, Argentina. Esperamos que a análise sobre estes casos particulares ilumine a reflexão acerca dos mecanismos de justiça social e de construção de cidadania na educação secundária argentina. Atualmente este país enfrenta o desafio de massificar o nível médio num esquema educativo profundamente desigual, onde as políticas educativas se entretengan com a justiça social, tanto a nível estatal como institucional. Considerando essa situação investigamos a complexa relação que ocorre nos modelos de cidadania e as condições de cidadania, aspecto que nos conduz a refletir sobre o peso analítico de categorias como estrutura para pensar as condições educativas e a capacidade dos sujeitos inscritos. A partir disso argumentamos que a construção de realidades mais igualitárias depende tanto das políticas estatais, como do trabalho dos docentes, neste sentido sustentamos que as escolas podem elaborar suas próprias estratégias de justiça social. Conforme mencionamos também examinamos os modelos de justiça social que atravessam a atual política educativa e os mecanismos de justiça social que, se desenvolvem no cotidiano escolar das instituições estudadas, onde se enfrenta o desafio de formar cidadãos em contextos de desigualdade social.

**Palavras-chave:** Justiça social, cidadania, educação secundária, etnografia, desigualdade educativa, cotidiano escolar.

## INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas analizamos dos experiencias educativas desarrolladas en contextos de exclusión social, con el propósito de colaborar al debate en torno a la construcción de ciudadanía y la desigualdad educativa en Argentina. Los establecimientos donde desarrollamos nuestro trabajo de campo entre los años 2010 y 2012 están ubicados en barrios periféricos de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Llamaremos a una “escuela A” y a la otra “escuela B”. El tema abordado se empalma con la problemática de la justicia social, ya que un proyecto educativo que aspire a formar ciudadanos en un contexto de pobreza necesita mecanismos de justicia social.

Primero, presentaremos la realidad educativa argentina actual, desarrollando las políticas educativas vigentes, después pasaremos a pensar dichas políticas en relación a los modelos de justicia social. Una vez desarrollado este marco general pasaremos a las realidades escolares particulares que hemos explorado durante nuestro trabajo de campo, para analizar las estrategias de inclusión y las formas de hacer justicia social que tienen dichas instituciones.

A través de diversos mecanismos de justicia social el Estado interviene para reducir la brecha de desigualdad, pero también las instituciones particulares generan sus propias estrategias. Inscribiéndonos dentro de un enfoque etnográfico tomamos en cuenta estos diversos niveles de intervención, para analizar cómo las escuelas forman ciudadanos, ya que el acceso a la cotidianidad escolar nos permitirá reflexionar en torno la compleja relación que se entabla entre las condiciones estructurales que enmarcan a la formación de ciudadanía y la capacidad de agencia desde la cual muchos docentes y directivos apuestan a una educación que contribuya a la igualdad social.

## 1. PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL EN ARGENTINA

El sistema educativo nacional fue construido en el siglo XIX, momento a partir del cual la educación se fue expandiendo en todo el país. Históricamente su función ha sido formar a los ciudadanos, lo cual se ha realizado de distintas maneras y con diferentes intenciones a lo largo del tiempo. Inscripta dentro de este sistema, la escuela secundaria fue concebida, inicialmente, como parte de la educación de las élites y como el antecedente de la educación superior (Tedesco, 1986). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido soporte de diversas transformaciones que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica, hasta llegar a la actualidad, donde la misma ha adquirido carácter de obligatoriedad, sancionado parcialmente en los 90' con la Ley Federal de Educación<sup>2</sup> y extendido en el 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a partir de la cual se han completando 13 años de escolaridad obligatoria. La masificación del secundario impone nuevos desafíos a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales vinculadas a su conformación histórica como institución de elite, lo que ha dificultado la integración de los sectores que hasta el momento permanecían fuera de la educación media (Tiramonti, 2011).

<sup>2</sup> Esta normativa fue resultado de la reforma neoliberal de década del '90, donde se terminó descentralizando el sistema educativo, redefiniendo el rol del Estado, que descentralizaba la gestión y centralizaba la evaluación, además se le otorgó un papel subsidiario dando protagonismo a la familia y a la sociedad civil como agentes educativos (Minteguiaga, 2008).

Entonces, uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo para universalizar la educación es incluir a los sectores sociales más pobres, donde se dan las tasas de deserción más altas. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE), la tasa de abandono interanual para los periodos 2005-2006 y 2009-2010 en la escuela secundaria estatal se desglosa de la siguiente forma:

Tabla 1  
*Tasas de deserción*

Año de estudio	Tasa de deserción	
	2005-2006	2009-2010
1er	11,70%	12,66%
2do	13,50%	11,51%
3er	19,70%	17,05%
4to	13,50%	10,90%
5to	26,50%	18,48%

*Nota:* Elaboración propia en base a datos de DiNIECE.

Ahora bien, en los últimos años estas cifras se han modificado positivamente. Los números citados anteriormente a nivel general se reflejan de manera particular donde realizamos nuestro trabajo de campo, en ambas escuelas hay dos comisiones para primer y segundo año, mientras hay una sola para tercero, cuarto y quinto. Además, debemos aclarar que de acuerdo a los números del INDEC<sup>3</sup>, provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del tercer trimestre de 2010, mientras en el quintil más pobre el 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al 3% del quintil más rico. Además, entre los sectores pobres escolarizados se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad. El total de la tasa es de 10,7%, con una marcada brecha entre la educación pública (13,1%) y la educación privada (4,4%)<sup>4</sup>.

Con el fin de transformar este panorama se han elaborado, desde las políticas educativas, mecanismos que controlan y aseguran la permanencia escolar de los sectores más vulnerables, las cuales han tenido buenos resultados, aunque todavía parciales, en la mantención de la matrícula. En el plano económico podemos mencionar la “asignación universal por hijo”<sup>5</sup>, que tiene como condición para sus beneficiarios la escolarización, en esta dirección se orientan también la repartición de becas, a lo que se ha sumado en el último año subsidios para madres y padres adolescentes. En el plano pedagógico se impulsan los programas de tutorías y las reformas curriculares, con el fin de achicar la desigualdad en el acceso al conocimiento digital se diseñó el plan “Conectar igualdad”<sup>6</sup>, que contempla la entrega de

<sup>3</sup> Sigla utilizada para denominar al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Véase <http://www.indec.gov.ar/>

<sup>4</sup> Estos datos fueron elaborados en 2007 por DiNIESE. Véase <http://diniece.me.gov.ar/>

<sup>5</sup> La asignación Universal por hijo puede ser cobrada por padres desocupados que no perciban ninguna prestación contributiva o no contributiva, por trabajadores no registrados, servicio doméstico y monotributistas sociales, que ganen igual o menos al salario mínimo, vital y móvil. La suma percibida por hijo es de \$270 mensuales. Véase [www.anses.gov.ar/AASF\\_HIJO2/index.php?p=1](http://www.anses.gov.ar/AASF_HIJO2/index.php?p=1)

<sup>6</sup> “El Programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país. Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios [...] El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina” ([www.conectarigualdad.gov.ar](http://www.conectarigualdad.gov.ar)).

computadoras portátiles para los estudiantes y docentes, así como la adecuación de los establecimientos para que puedan tener Internet. Lo mencionado se condice con la decisión ministerial de anular la posibilidad de expulsar o dejar libre a ningún alumno, dejando así a las amonestaciones y las inasistencias sin el carácter sancionatorio que tuvieran antiguamente. Además, se facilita a los estudiantes que han abandonado la escuela programas como el “Plan FinEs”<sup>7</sup>, para que puedan terminar sus estudios. De esta forma, el Estado espera que ningún joven quede afuera de la educación secundaria, considerada como la base para desempeñarse en la vida social.

Lo mencionado pone en evidencia que la inclusión de todos y todas en la educación obligatoria es la clave central de las políticas educativas actuales (Feldfever y Gluz, 2011). Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, porque no basta con tener a los niños y adolescentes adentro de las instituciones escolares si éstas no se encuentran en condiciones de brindarles una educación que les permita ser ciudadanos más dignos. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque todavía no se traduce en los hechos. La educación aún está lejos de ser igualitaria, todavía tenemos escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos (Kessler, 2002).

Desde la perspectiva de Gentili (2009), en nuestro país, al igual que en otros del continente Latinoamericano, entramos en una dinámica de “inclusión excluyente”, donde los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías. Según este autor, la exclusión es una relación social y no una posición ocupada dentro de la estructura institucional de la sociedad, por esta razón no es necesario estar fuera del sistema educativo para estar excluido del derecho a la educación, sino que basta con ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que imposibilitan el acceso a este derecho o que lo habilitan de manera restringida. En este contexto la desigualdad educativa aparece como un problema de justicia social y a la vez de ciudadanía, ya que cada ciudadano debe tener la posibilidad de elegir a sus representantes y a participar de la vida política con conocimiento de causa, lo cual se ve amenazado por el desequilibrio que existe en la distribución de los conocimientos (Dubet, 2003). Cabe destacar que en Argentina, a través de la nueva ley N° 26.774 los jóvenes de 16 años pueden votar<sup>8</sup>. Entonces, el papel del sistema educativo que había sido fundamental para la formación de los ciudadanos en sus comienzos, hoy cobra otra importancia, ya que la escuela debe acompañar a los adolescentes para que la desigualdad educativa no empañe el derecho a votar, recientemente adquirido.

Ahora bien, la escuela ha perdido peso en la socialización juvenil, por causas internas y externas (Tedesco, 1995; Tenti Fanfani, 1999). Incluso, algunos autores han planteado como hipótesis la desinstitucionalización de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998; Lewkowicz, 2004), la cual conlleva una separación entre los procesos de socialización y subjetivación. Por esto la formación de ciudadanía dejó de recaer principalmente en la misma. Sin embargo, en contextos de pobreza ésta adquiere una potencialidad inaudita, al ser una de las pocas instituciones que tiene llegada masiva y cotidiana a las poblaciones más empobrecidas.

<sup>7</sup> Se trata de un Plan de finalización de estudios primarios y secundarios, realizado en el período 2008-2011. Estuvo dirigido a jóvenes de entre 18 y 25 años y a adultos mayores de 25 años, al primer grupo etario se le ofrecía el acompañamiento de tutores y profesores que los guiarán en el proceso de preparar las materias que adeudaban. Para el segundo grupo etario se ofrecía el mismo acompañamiento, pero la evaluación de las materias se realizó con diferentes estrategias, tales como la elaboración de monografías, trabajos prácticos, investigaciones aplicadas al sector laboral donde se estén desempeñando, etc. Véase [www.fines.educ.ar](http://www.fines.educ.ar)

<sup>8</sup> A partir de esta ley, sancionada en 2012, los jóvenes de 16 años podrán votar de manera optativa, el voto comienza a ser obligatoria desde los 18 años de edad.

Aunque la capacidad de marcar una diferencia tome más a menudo forma de expectativa que de realidad, consideramos que la escuela puede ser un lugar clave para la integración social y en tal camino lograr una mejor formación ciudadana. Así aparece en el imaginario de muchos docentes, alumnos y padres.

## 2. MODELOS DE JUSTICIA SOCIAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Actualmente, en un momento donde hemos pasado del mandato homogeneizador a la premisa del respeto por la diversidad, debemos re-pensar las formas de inclusión social. El modelo educativo argentino dominante entre 1880 y 1980 era un “sistema de instrucción centralizado estatal” (Puiggrós, 1990) orientado por un proyecto civilizatorio, dónde la promesa de igualdad estaba acompañada por un mandato homogenizante<sup>9</sup>. En la década del ‘70, con la entrada de políticas neoliberales comienza a trepidar dicho modelo, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, fue el golpe de gracia. De esta manera, se redefinió el rol del Estado, que descentralizaba la gestión, centralizando la evaluación y el desarrollo de programas sociales de asistencia. En pos de la autonomía y la participación se fragmentó el sistema, profundizando las desigualdades que se criticaban. A partir de esto cada provincia maneja su presupuesto educativo, lo que se tradujo una serie de desigualdades que se reflejan en la política salarial docente, la disponibilidad de recursos, las capacidades edilicias, la inversión por alumno, de acuerdo a la situación social, política y económica de cada estado provincial (CIPPEC, 2004).

Así, la promesa de la *igualdad*, asociada a la homogeneidad, fue remplazada por la promesa de la *equidad*, para impulsar un modo de igualdad educativa que respetara las diferencias (Dussel, 2007). Pero tal intercambio de términos trajo consecuencias políticas no deseadas por algunos de sus propulsores (Minteguiaga y Ramirez Gallegos, 2008). Por un lado condujo a una redefinición del principio de gratuidad, ya que entonces quienes estuvieran en condiciones deberían aportar a través de un arancel; por otra parte hizo desembarcar en la agenda administrativa políticas de discriminación positiva de corte asistencialista, que garantizaran las condiciones de educabilidad, pero sin reducir las brechas de desigualdad (Sabato y Tiramonti, 1995). De esta manera se fue dando el pasaje de un esquema de justicia social basado en la *igualdad de posiciones* a uno orientado por la *igualdad de oportunidades*, modelos definidos por Dubet (2011).

De acuerdo con el citado autor, la *igualdad de posiciones* se funda en la redistribución del ingreso, la misma se financia con el aporte de los trabajadores, por lo cual se necesita sostener el pleno empleo. En este esquema la organización social está muy intervenida por el Estado, el cual debe garantizar un salario mínimo, el derecho a la salud y a la educación, ya que los servicios públicos y su gratuidad son condición de la igualdad de posiciones. Por otra parte el *modelo de igualdad de oportunidades*<sup>10</sup> no aspira a cuestionar las desigualda-

<sup>9</sup> El sistema educativo argentino tuvo un rol fundamental en la construcción del Estado-Nación, su política de homogeneización buscaba asimilar la inmigración que había llegado al país estimulada por el mismo gobierno y a las poblaciones indígenas autóctonas.

<sup>10</sup> La búsqueda de igualdad de oportunidades ha ganado lugar en los últimos años y recorre, de distintas maneras, las concepciones de justicia social en boga. Podemos nombrar entre éstas a las propuestas de Rawls (1979) y Sen (1995). La primera, a pesar de haber sido elaborada en la década del ‘70 mantiene una notable vigencia, esta fundamentación de la justicia como equidad se encuentra en la base de la posición liberal en educación, la cual se traduce en políticas educativas que buscan asegurar la igualdad de oportunidades como forma de respetar un sistema de libertades básicas iguales (Cullen, 2008). Por otro lado, en el pensamiento de Amartya Sen, construido a partir del debate con las ideas de Rawls, la igualdad de oportunidades se transforma en igualdad de capacidades, ya que este enfoque se concentra en las oportunidades

des existentes sino a ofrecer oportunidades a todos para ascender socialmente. En consecuencia, la intervención del Estado ya no es clave, la misma se limita a la implementación de políticas de discriminación positiva, dedicadas a garantizar la igualdad de oportunidades, éstas se materializan en programas sociales dirigidos a los sectores más vulnerables. Debemos aclarar que ambos modelos pueden atravesar de manera simultánea la organización de un Estado, donde se puede otorgar prioridad a uno u otro (Dubet, 2011).

Los dos esquemas conllevan una representación acerca de la solidaridad social e implican determinadas formas de percibir las desigualdades. En este sentido, siguiendo a Dubet (2011), podemos observar que dentro del enfoque de la igualdad de posiciones se concibe a la redistribución como un acto legítimo, la misma no es realizada en función de una obligación ética sino en función de un contrato social fundado en la reciprocidad. En cambio, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades las desigualdades existentes entre los ingresos y las condiciones de vida asociadas a éste no son pensadas como injustas, porque son resultado de una competencia donde todos tienen las mismas capacidades para acceder a mejores posiciones sociales. Las desigualdades reconocidas en este esquema son las discriminaciones y desventajas para acceder a las oportunidades de progresar socialmente. Siguiendo esta concepción la responsabilidad de mejorar reposa en los individuos y no en las instituciones.

Ahora bien, las políticas educativas enmarcadas en estos modelos reflejan características del orden social al cual se aspira desde cada uno. La escolarización según el modelo de igualdad de posiciones se funda en el acceso igualitario a la educación, para lo cual el Estado ofrece una enseñanza laica, gratuita y obligatoria, que garantice a todos un mínimo bagaje de conocimientos, por ello los contenidos se uniformizan en una única oferta curricular y la administración del sistema educativo está centralizada. Además, en este proyecto la educación tiene como fin lograr la integración y la cohesión social. Sin embargo, debemos reconocer que la escuela que emana de tal esquema no genera, necesariamente, igualdad de oportunidades y puede terminar siendo conservadora, ya que produce igualdad sin transformar la estructura social. Por esta razón, hoy en día, cuando se distribuyen más bienes culturales que antes, cuando más se ha masificado la escolarización, cuando ha crecido el acceso a niveles educativos más altos, la escuela parece ser menos justa. Porque, a pesar, de que la mayoría de los jóvenes tengan la posibilidad de conseguir un título de educación secundaria, éste no ofrece las mismas oportunidades a todos por igual; quienes egresan de escuelas periféricas se gradúan sin haber accedido a los mismos conocimientos que han incorporado estudiantes de escuelas céntricas, además, el título se evalúa según el tipo de institución que lo ofrece, la edad del estudiante y los méritos conseguidos (Dubet, 2011).

Por otro lado, la escuela que responde al modelo de igualdad de oportunidades, ya no tiene como objetivo integrar a la sociedad, orientar a cada individuo dentro del lugar que le está destinado, sino distribuir a los alumnos -teóricamente iguales- de acuerdo a una competencia basada en el mérito. El Estado ya no centraliza la gestión educativa y para combatir las desigualdades se apoya sobre dos políticas: la homogeneidad de la oferta escolar y el apoyo a los alumnos considerados desfavorecidos. A pesar de esto el modelo no puede reducir las brechas educativas, ya que las mismas están fundadas en las desigualdades de orígenes y éstas continúan reproduciéndose dentro del sistema educativo. Como señala Dubet (2011),

reales que tienen los individuos de desarrollarse, las mismas no pueden definirse por sus ingresos, sino por la capacidad de transformar ese capital para ser o hacer algo.

el mismo modelo genera sus límites, porque se funda en una paradoja, continúa reproduciendo una jerarquización educativa y le otorga un halo de justicia, puesto que el lugar ocupado en la misma sería responsabilidad del mérito individual. En este sentido, coincidimos con los planteos del citado autor (2003, 2011), ambos modelos tienen aspectos criticables y deseables, pero sin lograr la igualdad de posiciones no se podrá hacer real la igualdad de oportunidades.

En Argentina durante la década del noventa, mientras estuvo vigente la Ley Federal de Educación, la política educativa estaba inspirada en el modelo de igualdad de oportunidades. Actualmente la política ha cambiado mucho, pero también hay continuidades, analizando la gestión podemos encontrar características de ambos modelos (Feldfever y Gluz, 2011).

La nueva Ley de Educación Nacional (26.206), vigente desde el año 2006, se encuentra atravesada por un discurso sobre la justicia social, en el cual se establece como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad, diferenciándose, de esta manera, de las políticas de “asistencialidad”, tal como eran establecidas en la Ley Federal<sup>11</sup>.

Por otra parte la ley 26.206 unificó los contenidos curriculares, mostrándose así más prescriptiva, ya que en la misma se definen los contenidos comunes que deben estar incluidos en las currículas de todas las jurisdicciones provinciales, ésta es una característica clave de la escuela basada en políticas que apuntan a la igualdad de posiciones. En este sentido, hay una diferencia con la Ley Federal que había dejado atrás la existencia de un currículum nacional único, argumentando que no dejaba espacios para las inscripciones regionales y para la articulación con los problemas locales; decisión en un contexto de creciente desigualdad social trajo como consecuencia un deterioro en la calidad educativa brindada a los sectores más pobres, que concluyen la escuela sin adquirir aprendizajes y capacidades fundamentales, entre las que la defensa de los propios derechos ocupa un lugar fundamental (Canciano y Serra, 2006). En consecuencia, se observa actualmente un proceso de re-centralización, mediante el cual el Estado Nacional fortalece su papel en la definición de políticas educativas y en los lineamientos curriculares. Desde nuestra perspectiva un currículum compartido no implica el viejo universalismo homogeneizante, sino que debe exigir el reconocimiento de la diversidad. Todos los alumnos, en su particularidad sociocultural deben sentirse reconocidos en las definiciones de los saberes fundamentales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Sin embargo, por otra parte el Ministerio de Educación Nacional continúa dejando en manos de los estados provinciales la gestión y la política salarial de los docentes. La continuidad en la descentralización aleja a la política vigente del modelo de justicia social orientado a la igualdad de posiciones, pues uno de sus ejes es la centralización de la oferta educativa (Carli, 2006).

Evidentemente no se trata de enseñar lo mismo y de la misma manera en todo el territorio nacional, sino de lograr un acceso común a los conocimientos y herramientas consideradas significativos, sobre todo para que los jóvenes de los sectores sociales más pobres salgan con las capacidades necesarias para igualar sus posibilidades en el comienzo de los estu-

<sup>11</sup> Ver título Título VI “Gratuidad y asistencialidad” de la Ley Federal de Educación.



dios superiores, en la inserción laboral y en el ejercicio de la ciudadanía, ejes que marca la Ley de Educación Nacional vigente (Tedesco, 2008).

Entonces, podemos decir que la política educativa actual tiene características de ambos modelos de justicia social, reconocemos que la misma está profundamente comprometida con la inclusión social (Feldfever y Gluz, 2011), aunque esto no se puede materializar de forma acabada (Tiramonti, 2011). Por supuesto entendemos que la universalización del nivel medio llevará un buen tiempo, como sucedió con el nivel primario. Pero debemos allanar los obstáculos y extender los límites, dicha tarea la enfrenta el Estado a nivel general y las escuelas y los docentes a nivel particular. Si bien tenemos una educación desigual creemos que la misma sigue siendo la mejor herramienta para lograr una sociedad más igualitaria, el trabajo de los profesores observados demuestra esta doble realidad.

### 3. LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS MÁRGENES: ESTRUCTURA Y AGENCIA

Para pensar la ciudadanía y la justicia social como una problemática conjunta retomamos la diferenciación elaborada por Bloj (2004) entre “modelos de ciudadanía” y “condiciones de ciudadanía”, abriéndonos de esta forma, a la re-consideración de cómo son efectivamente implementados, ejercidos y apropiados los modelos por los sujetos. Esto implica que “[...] el análisis ya no se limite a los términos de derechos y obligaciones (el derecho al voto, la pertenencia a una comunidad política) sino al movimiento de inclusión-exclusión que se inaugura y re-inaugura en las diferentes coyunturas histórico-sociales y políticas” (Bloj, 2004, p. 12).

Para articular esta tensión retomamos también la categoría “prácticas de ciudadanía”. Según Bárcena (1997), la postura liberalista se asocia con un tipo de ciudadanía entendida como estatus y la postura comunitarista con un tipo de ciudadanía entendida como práctica, nos interesa esta última perspectiva ya que justamente la problematización de las prácticas nos permite observar la intersección entre modelos y condiciones. Asimismo, consideramos que la ciudadanía, la democracia y el quehacer político tienen un pilar en común: la participación genuina de los sujetos, éste es un derecho y una habilidad que se aprende. Entonces, toda educación ciudadana debe estar compuesta por prácticas, es decir, instancias que se ofrecen a los jóvenes para que realicen actividades que los preparen para la ciudadanía, cultivando sus virtudes cívicas (Puig, 2003).

En relación a lo desarrollado, partimos de la hipótesis de que el proyecto de ciudadanía de la actual gestión educativa intenta diferenciarse del anterior plasmado en la Ley Federal de educación, en el que se alentaba a la producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y cliente (Cantero et al., 2006), con un discurso que estimula la participación en pos de una ciudadanía plena. Pero sin resolver las condiciones sociales, laborales, presupuestarias, económicas y culturales que afectan a la escuela secundaria el proyecto pierde posibilidades de concreción. Los modelos de construcción de ciudadanía se enfrentan con las condiciones reales de ciudadanía, éstas se materializan en instancias educativas particulares que varían en relación a cada contexto social, económico y cultural de la escuela, de los docentes y de los estudiantes; los cuales requieren de variados mecanismos de justicia social.

La reflexión en torno a los modelos y las condiciones nos conduce a pensar en la doble relación que se teje entre estructura y agencia. De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens la “estructura no es “externa” a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más interna que exterior, en un sentido durkhemiano, a las actividades de ellos” (2006, p. 61). La misma se halla materializada en las instituciones, en las disposiciones incorporadas (Bourdieu, 2007), en las prácticas, en las reglas y en los recursos que los actores movilizan. Ahora bien, la *estructura* en tanto conjunto de reglas, esquemas y recursos es a la vez limitante y habilitadora, por la relación intrínseca que existe entre ésta y el obrar de los actores, es decir la *agencia*. En el accionar de los agentes se reproduce la estructura, pero dicha reproducción no es automática, en cada acción se arriesga la estructuración del sistema social, por eso los cambios son posibles. De acuerdo a la posición que ocupe cada sujeto tendrá acceso a ciertos recursos (simbólicos y materiales), que tal como hemos mencionado restringen pero a la vez habilitan, es justamente en el margen de lo que la *estructura* posibilita donde aparece la *agencia*, la capacidad de controlar y de transformar las relaciones sociales o el estado de las cosas, de esta capacidad dependen las maneras en que se movilizan, combinan y re-significan los recursos. Asimismo, debemos tener presente que la *agencia* está social, cultural e históricamente especificada (Giddens, 2006; Sewell, 1992).

Entonces, podemos decir que los modelos de ciudadanía son limitados por ciertas condiciones estructurales, pero éstas últimas no son estáticas, pueden ser transformadas por la capacidad de agencia del Estado, de maestros y alumnos. Debemos encontrar un punto donde no descuidemos la importancia analítica de la estructura ni de la agencia, ya que si le otorgamos a las condiciones de ciudadanía un carácter estructural determinante le restamos poder a la capacidad de agencia de los sujetos y de los órganos estatales, pero si descuidamos estas condiciones no podremos entender el contexto de desigualdad donde se insertan las escuelas investigadas.

Siguiendo los lineamientos teóricos desarrollados intentaremos analizar las condiciones de ciudadanía que atraviesan a los establecimientos estudiados y los mecanismos elaborados por los profesores para enfrentar y transformar dichas condiciones, mediante la elaboración de prácticas de ciudadanía.

La perspectiva etnográfica en la cual nos inscribimos habilita el acceso a las formas en que dicha capacidad de agencia se desarrolla en la cotidianidad escolar; la misma no es pensada como una técnica sino como un enfoque teórico-metodológico que nos permite recuperar significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática (Achilli, 2005). De esta manera, una de nuestras tareas fundamentales será lograr “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987, p. 33), es decir los saberes y estrategias delineadas por los docentes con quienes trabajamos; esperando generar un movimiento dialéctico entre investigación empírica e investigación teórica, apostando a una metodología reflexiva que inaugure la posibilidad de construcción de conocimiento con el otro. Siguiendo este propósito realizamos entrevistas no estructuradas con docentes de diferentes disciplinas, también a directivos, pero principalmente realizamos observaciones con participación en clases, recreos, reuniones docentes, reuniones de padres, talleres y encuentros estudiantiles, actos escolares, almuerzos en

los comedores, donde registramos la interacción entre los diferentes sujetos involucrados, sus discursos, acciones y prácticas.

En virtud de lo desarrollado analizamos la construcción de ciudadanía en dichas escuelas. Desde un sentido jurídico y social ésta implica la garantía de ciertos derechos, así como el compromiso con algunos deberes; en un sentido político –como adelantamos– debe ser entendida como una práctica, una forma de actuar que se construye a través de las experiencias de participación en la sociedad. En los márgenes de la ciudad la construcción de ciudadanía aún encuentra desafíos en todos los sentidos detallados. Las perspectivas de vida en el presente y en el futuro no son las mismas para los adolescentes que habitan en los barrios periféricos que para otros que viven en el centro o en otras zonas de la ciudad. En este sentido, centro y periferia no son pensadas como acepciones simplemente geográficas sino como términos que dan cuenta de las posiciones sociales que atraviesan a los sujetos que se ubican no sólo en coordenadas temporo-espaciales sino también en tramas de relaciones sociales marcadas por diferentes condiciones de vida.

#### 4. DESCRIPCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LOS ESCENARIOS ETNOGRÁFICOS

Los dos establecimientos donde llevamos adelante nuestra investigación se hallan en contextos de pobreza. La zona donde está emplazada la escuela A es un barrio de obreros e inmigrantes, que se fue armando en torno a un Matadero Público construido hacia finales del siglo XIX. Por su parte, el lugar donde se encuentra la escuela B fue habitado primero por inmigrantes extranjeros, en los últimas décadas comenzó a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes vinieron en busca de fuentes de trabajo. Con el transcurso del tiempo fue adquiriendo una fisonomía propia, que combina viviendas muy humildes y ranchos de lata<sup>12</sup>.

En ambos territorios, a partir de la década del noventa<sup>13</sup>, la situación de exclusión se agudizó enormemente, produciendo no sólo consecuencias de orden económico, sino también social y cultural, haciendo de la pobreza una cuestión estructural que conllevó la profundización de situaciones de violencia, instalando la droga y la delincuencia entre los jóvenes, quienes caen en esta dinámica cada vez a más temprana edad. En estos barrios la violencia se ha convertido en el sustrato cotidiano sobre el cual construyen su subjetividad niños y adolescentes, en una nueva forma de socialización, en un modo de estar con los otros (Duschatzky y Corea, 2009). La misma se halla omnipresente en los dos establecimientos que analizamos.

Este contexto en el cual crecen los jóvenes es descrito por un profesor de la escuela A de la siguiente manera:

El neoliberalismo nos dejó un vaciamiento político, de ideales, de valores y una carga de violencia muy grande. En esta zona nosotros tenemos y tuvimos,

<sup>12</sup> La selección de estos casos responde al interés por abordar la problemática estudiada en dos de los barrios más emblemáticos de Rosario, por la historia que tienen y por la compleja situación actual que los azota, lo que convierte a sus jóvenes habitantes en uno de los sujetos más estigmatizados de esta ciudad. Además, estas fueron las escuelas que mejor garantizaron nuestra inserción institucional.

<sup>13</sup> En Argentina los científicos sociales marcan esta década como el momento donde se instalaron, de manera acabada, las políticas neoliberales del Consenso de Washington. Como resultado emergió una sociedad excluyente (Svampa, 2005), esto trajo consecuencias económicas y políticas, pero también modificó los vínculos sociales. En el sentido común también circula una conciencia de esta década como momento de fractura social.

primero acá hay mucha droga, tenemos gente que mueve muchísima droga, está involucrada la policía, los transas, hay todo un sector de gente, y a veces los pibes quedan en el medio y son participes, de manera no voluntaria, pero son participes de manera involuntaria de ese accionar mafioso que existe (Escuela A).

De frente a esta grave problemática la postura de los docentes es la siguiente: “*Si la situación que los estudiantes traen es de violencia, nosotros tenemos que trabajar la contra-violencia*” (Escuela B). En este sentido, la escuela aparece como la institución que puede, sin la vocación civilizatoria que la caracterizaba en sus orígenes, brindar herramientas para desnaturalizar la situación de exclusión y violencia en la que habitan estos sectores.

Lo que hemos relatado hasta ahora nos permite establecer algunas de las dificultades que marcan al proceso de construcción de ciudadanía de estos jóvenes, en el cual muchas veces terminan siendo, en vez de un sujeto de derecho, un sujeto sin derechos y en el peor de los casos un sujeto de derecho penal. Tal circunstancia se asocia al crecimiento de las distintas situaciones de violencia que mencionamos y con los procesos de estigmatización de la juventud (sobre todo de aquella pobre) que es ubicada, por diversos sectores de la sociedad y por los medios de comunicación, como responsable de la violencia y de la inseguridad de la cual son también víctimas.

La antropóloga Rosana Reguillo, especialista en temas asociados a la juventud, trabaja la cuestión de “la erosión de los imaginarios de futuro” (2008, p. 211) como uno de los problemas que da forma a las violencias juveniles en sectores marginales. Las limitaciones de los sistemas educativos y laborales para incluir efectivamente a los jóvenes alimentan esta sensación. Entonces, el desafío es generar posibilidades para que los jóvenes puedan pensar otro porvenir.

Siguiendo este objetivo las instituciones estudiadas han delineado diversos mecanismos de “justicia social escolar”. Una estrategia que aparece en ambos establecimientos es la flexibilidad curricular, una cierta apertura para incorporar inquietudes y temas que atraviesan la realidad de los estudiantes, una predisposición a re-pensar los contenidos y las metodologías de enseñanza junto con los educandos, en la experiencia. De manera que los mismos no sean conocimientos lejanos sino herramientas que puedan ser apropiadas para vivir como ciudadanos más dignos. Los docentes plantean que ellos también deben aprender de los estudiantes, entrar en la cultura juvenil, “*observar, mirar, saber cuáles son los ritos, porque tienen ritos, cuáles son los códigos con los que se manejan, el lenguaje*” (Escuela A). Esta es una metodología que les permite contextualizar la transmisión en el acervo cultural de los adolescentes, para hacer entrar la cultura barrial en la escuela; lo cual no implica dejar de ser críticos con ciertas dinámicas instaladas en estos territorios ni abandonar contenidos conceptuales generales. Esta actitud trae como consecuencia un posicionamiento flexible a la hora de elaborar el diseño curricular, porque hay que adaptar los contenidos y experimentar con las herramientas de enseñanza, de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Ahora bien, dicha táctica puede traer como consecuencia una guetización curricular, efecto en el que derivó la autonomía escolar y curricular durante los ‘90 en nuestro país. Como explicábamos, una postura que parecía democrática terminó profundizando la desigualdad educativa, generando circuitos educativos de calidad diferenciada de acuerdo al sector de la

población al que estaban dirigidos, conformando así verdaderos subsistemas, cada uno de los cuales desarrolló criterios de aprendizaje, evaluación y hasta acreditación autónomos (Filmus, 2003), redundando en una desigual apropiación del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1996). Por ello los docentes con quienes trabajamos no pierden de vista la unidad curricular a la que actualmente el Estado está intentando volver, apostando a una igualdad que no avasalle las diferencias.

En estas experiencias encontramos desarrollados los tres principios de justicia curricular desarrollados por Connell (2006): el primero es la incorporación de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos; el segundo principio es el de participación y escolarización común, ser participantes activos en la toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas a las que deben acceder todos los ciudadanos para evitar que algunos acaten las decisiones tomadas por otros, para lo cual se necesita una educación común que garantice la formación de ciudadanos iguales; el tercero y último es el principio de producción histórica de la igualdad, donde se conjugan los anteriores, saldando el aparente conflicto que podría existir entre la atención especial otorgada a los intereses de los grupos menos favorecidos y una educación común orientada a producir una participación ciudadana igualitaria, porque dicho principio plantea tales acciones como parte de un mismo proceso histórico que requiere diferentes estrategias.

En reciprocidad con esta postura frente al currículum, las formas de evaluar también son re-significadas. Por ejemplo en la escuela A se ha propuesto a los alumnos experiencias de autoevaluación de su desempeño, incluyendo también una evaluación sobre el trabajo docente, dicha estrategia se fue haciendo cada vez más frecuente y pasó a formar parte de la dinámica institucional, ya que se suele pedir la opinión de los estudiantes sobre las distintas actividades que se realizan. Dicha metodología de consulta escolar demuestra la importancia que se otorga a la palabra del alumno, un eje clave para fortalecer y fomentar la participación ciudadana. Mientras tanto en la escuela B se presta especial atención a los avances actitudinales y procedimentales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1995). Además, se piensa el proceso de aprendizaje a largo plazo, no se cierra el promedio a sumar las notas de los distintos trimestres sino que al final del año los alumnos pueden recuperar -haciendo tareas extras- los aspectos de la materia que anteriormente no incorporaron.

Por otra parte ambas escuelas muestran una dinámica institucional inclusiva donde se construyen fuertes vínculos con los alumnos. Así lo expresan algunos profesores:

Acá no sirve el docente tradicional, el docente tradicional acá hace agua por los cuatro costados, porque vos tenés que ver por donde enganchar al adolescente. Entonces vos notas acá que primero tenés que entrar por el afecto, si vos al pibe no le entras por el afecto, en realidad, no podes desarrollar la materia, yo trate y los pibes se iban del aula (Escuela A).

La táctica se repite en la otra escuela:

Aquí se trabaja mucho el reconocimiento del pibe, llamarlo por su nombre, acercarte desde el afecto, el contacto en el saludo, el hablarle y palmearlo y... cosas que son básicas de afecto, que ellos puedan saber que hay alguien que

los mira sin necesidad de estar juzgándolos, incluso cuando se mandan flores de macanas (Escuela B).

De esta manera, a través del compromiso y el afecto los docentes construyen una mirada que no reproduzca la estigmatización de los sectores pobres con los que trabajan y acciones que brinden contención donde no la hay.

Asimismo, se han diseñado espacios de participación a la medida de los intereses e inquietudes de los estudiantes. En la escuela A se ha construido un sistema de delegados por cursos, con representatividad de género, un varón y una mujer. La directora y algunos docentes han estimulado a los jóvenes para formar un centro de estudiantes, pero el proyecto no prosperó. En cambio tuvo éxito otra iniciativa ligada a lo artístico, se armó una banda de cumbia. Dicho proyecto se gestó con la intención de utilizar a la música como herramienta de inclusión social. Cuando las prácticas artísticas se presentan como herramientas de diálogo pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes, su capacidad de participación y de construcción colectiva. Cabe mencionar que la banda ha participado, dos años consecutivos, en los eventos realizados por el 12 de octubre, día de la resistencia indígena, en el barrio donde habita gran parte de la comunidad Toba de la ciudad de Rosario. Además, actualmente forman parte de un proyecto de prevención de HIV, elaborando canciones sobre la temática. Lo mencionado da cuenta de que el trabajo musical también les posibilita un modo de participación que es a la vez artístico, social y político. Para ilustrar este impacto citamos las palabras de un alumno: *“Yo quiero que otros pibes se sumen a la banda, para que no anden en cualquiera, para que no se metan a robar, a mi me hizo bien”* (Escuela A).

Mientras tanto, en la escuela B, la participación se piensa en tensión con lo que muchos docentes interpretan como “asistencialismo” o “clientelismo”. Hay un diagnóstico realizado por la institución donde se reconocen estas prácticas en el barrio, producto de las formas de hacer política heredadas de la década del '90 y de la situación de pobreza que travesaba y atraviesa al barrio. Frente a la lectura de esta situación y para *“cambiar la lógica clientelista de participación política, eso de si te venís a la marcha te doy un bolsón”* (Escuela B), algunos docentes han convocado a los estudiantes a formar una cooperativa escolar, estas fueron las palabras del director el día que les presentaron la propuesta:

La idea es que no queremos esperar a que el ministerio nos traiga las estufas que necesitamos o nos mande una partida más para el comedor. Vamos a seguir reclamando, pero por otro lado vamos a hacer nosotros. Ustedes son el futuro social, los futuros dirigentes del barrio que necesitamos, tienen la capacidad cultural, se formaron, pueden (Escuela B).

Las actividades de la cooperativa, en un principio, giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar, actualmente se están encargando de una fotocopiadora, con la idea de diseñar una librería escolar. Resulta muy ilustrativo el testimonio de una alumna que participa de este espacio:

La cooperativa nos sirvió para mostrar que por más que vivamos en un barrio pobre, no somos todos delincuentes, y que por ser jóvenes no estamos meti-

dos en problemas. Tenemos muchas ganas de trabajar y de mejorar no sólo nuestra escuela, sino también el barrio (Escuela B).

Estas instancias de participación se han adecuado mejor a los imaginarios y prácticas de los adolescentes, que otros más tradicionales como un centro de estudiantes. Ya que responden a un horizonte de sentidos construidos en las coordenadas históricas actuales, donde se ha construido una *cooltura política juvenil* en la cual, de acuerdo con Nuñez (2006), los adolescentes saben más lo que no se quiere, lo experimentado como injusto, cuya expresión más emblemática es la queja, donde la participación es circunstancial y esporádica, “imbuida por la incertidumbre y alejada de los meta relatos” (2006, p. 245). Esto se relaciona con tres puntos centrales de la experiencia juvenil que marca el citado autor: la desresponsabilización, producto de un contexto general donde se licua la responsabilidad (estatal, institucional, familiar, etc); los intentos de re-jerarquización, frente a una dinámica de desigualdad social, y la restricción de la confianza. En la actualidad los jóvenes han abierto otras vías de participación, que discurren, cada vez más, en contextos informales, en la música, en expresiones artísticas, en actos de generosidad, en la utilización de nuevas tecnologías comunicacionales, reconfigurando así las formas de hacer política y de ejercer la ciudadanía (Reguillo, 2003).

Las estrategias de justicia social desarrolladas son a la vez instancias de práctica ciudadana. Fueron materializadas por la capacidad de agencia de los docentes, dicha capacidad, como explicamos anteriormente, siempre está situada. Los profesores se han formado en universidades, magisterios, escuelas; sus trayectorias están atravesadas por saberes disciplinares, paradigmas, experiencias; su trabajo se encuentra enmarcado por un conjunto de leyes, decretos, normas, programas y políticas que posibilitan su accionar. Todo maestro es un agente estatal (Tenti Fanfani, 1999), pero la relación entre Estado, instituciones y agentes no es mecánica, existen mediaciones. Las disposiciones emanadas desde el Estado no tiene efectos inmediatos, automáticos o transparentes sobre las cotidianidad de los actores involucrados (Noel, 2009). Aquí radica la importancia de los estudios empíricos que nos abren una ventana hacia estas complejas mediaciones. Por esta razón nos queda claro que los docentes no pueden operativizar ningún cambio sin el respaldo de las políticas públicas. Como bien ha establecido Juan Carlos Tedesco cuando presidía el Ministerio de Educación Nacional:

Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos en la escuela, sin tener que enviarlos a trabajar o hacerles abandonar prematuramente su escolaridad obligatoria. Por ello es indudable que la escuela no puede afrontar ni resolver por sí sola las problemáticas que atraviesan al nivel secundario. Alcanzar la universalización de la escuela secundaria supone una economía en crecimiento, competitividad genuina basada en la incorporación de progreso técnico en la producción, empleos decentes, salarios dignos, democracia y ciudadanía reflexiva (Tedesco, 2008, pp. 3-4).

Entonces, persiguiendo dicho objetivo se delinearán mecanismos de justicia social estatales y también escolares, que aunque, todavía no lleguen a construir una sociedad y una edu-

cación igualitaria, hacen que escuelas como las estudiadas brinden herramientas, que sin duda, marcan una diferencia para sus alumnos en su proceso de inserción social. En ellas se puede observar características de los dos modelos de justicia social definidos por Dubet (2011), ya que en ambas escuelas se trabaja para brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes, pero sin librarlos a la cruel competencia meritocrática. En estos colegios la prioridad de los respectivos proyectos institucionales es lograr una educación igualitaria, eje del modelo de igualdad de posiciones, pero a la vez se intenta ofrecer oportunidades de movilidad social. La escuela secundaria -si bien no tanto como en otras épocas- representa, para los sectores más pobres que no accedían a ella, la oportunidad insertarse mejor en el mercado laboral e inclusive la posibilidad de acceder a estudios superiores. En este sentido es interesante remarcar que aunque todavía son casos excepcionales, en ambas escuelas se ha acompañado la incorporación de algunos alumnos en carreras universitarias, los docentes los han seguido en el proceso administrativo de ingreso y les han ofrecido ayuda pedagógica para el cursado.

De esta manera, podemos ver que en el compromiso de los profesores hay una vocación de justicia social, sostenida por una concepción de la educación como herramienta para reducir la desigualdad y marcar de manera positiva las biografías de los estudiantes. Así lo expresan también algunos padres y alumnos, para ejemplificarlo citamos dos testimonios:

Yo la mando a la escuela para que no sea como yo, para que no salga a robar o se termine prostituyendo, para que sea mejor (Madre, escuela B).

Acá andan a los tiros. Y no les importa nada, si hay chicos, si hay grandes. Para mí la escuela es totalmente otro mundo a diferencia del barrio... la escuela te contiene... Después [la escuela sirve] para educarte... para poder hablar bien, para aprender a compartir... Para aprender a escuchar a los demás (Estudiante, escuela A).

Lo mencionado pone en evidencia que la institución escolar puede lograr una mayor inclusión social. Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, ya que tal como plantea Tiramonti (2011) la masificación de la educación media se fue dando de manera fragmentaria, es decir, por medio de la construcción de trayectorias diferenciadas. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque no se traduce en los hechos. Las palabras de este directivo dan cuenta de dicha problemática:

*“La escuela tiene 200 chicos, tenemos el proyecto de que no sea sólo un espacio de contención, que no sea una guardería. Cuando firmamos la independencia de la escuela nos felicitaron, nos dijeron porque “estos 200 chicos ya no iban a estar en la calle” dicho así suena... La idea es que estén acá, eso ya está, pero que aprendan. Para que de verdad haya educación para todos, escuela para todos”* (Escuela B).

Los docentes dejan vislumbrar en sus discursos una doble perspectiva que reconoce los límites de las condiciones del sistema educativo para lograr igualdad, pero a la vez continúan apostando a la educación como herramienta de inclusión social. Entonces, la promesa de la igualdad, que articulaba al sistema educativo desde sus comienzos, época en la que se superponía con el mandato civilizatorio homogeneizador, puede ser llenada de otros sig-



nificados; porque desde otro horizonte histórico muchos maestros, desde la elaboración institucional de mecanismos de justicia social escolar pensados para la particularidad de cada población estudiantil, se comprometen en la construcción de una sociedad y una ciudadanía más igualitaria.

## 5. REFLEXIONES FINALES

La construcción de realidades más justas depende de las políticas estatales, pero también de la capacidad de agencia de los sujetos involucrados, en este sentido sostenemos que investigar las políticas institucionales pueden ser muy útil para delimitar recorridos educativos que sirvan para lograr inclusión social. El enfoque etnográfico del cual partimos nos permite acceder a la cotidianidad escolar donde se tejen nuevas posibilidades para jóvenes que hasta el momento estaban excluidos de la educación secundaria. Ante las condiciones estructurales que enfrentan, los agentes escolares han construido recorridos institucionales más inclusivos, delineando mecanismos de justicia social escolar. Como mencionamos éstos giran en torno a la elaboración de un currículum justo que combina flexibilidad y apertura a las diferencias para llegar a sectores desfavorecidos, sin perder de vista la educación común, para no caer en una fragmentación curricular que redunde en una desigualdad educativa. Acompañando tal proceso encontramos nuevas formas de evaluar que siguen esta lógica. También hemos descripto que las escuelas han sabido delimitar dinámicas institucionales inclusivas, a través del compromiso y el afecto, logrando una complementariedad entre las tareas de educar y contener, puesto que una no va escindida de la otra. Asimismo, como parte de estos mecanismos se han diseñado espacios de participación estudiantil que se adaptaron a las necesidades de los jóvenes, logrando una exitosa convocatoria. Todas estas estrategias son a la vez “prácticas de ciudadanía”, ya que en sus distintas formas estimulan la participación.

La construcción de una educación más igualitaria y por consiguiente la formación de ciudadanos más plenos depende –principalmente- de los modelos de justicia social que atraviesan a las políticas educativas, pero también de sus efectores, es decir, los docentes; que en los casos analizados se encuentran comprometidos en la búsqueda de igualdad de posiciones y de oportunidades (Dubet, 2011).

En un estudio realizado por Baudelot y Leclerc (2005) queda demostrado que quienes acceden a mayores niveles de instrucción incrementan su civismo. Las capacidades de expresión que brinda la educación son competencias imprescindibles para la participación ciudadana y además tienen un rol determinante para la inserción laboral. Entonces, la educación aparece como una vía estratégica para construir igualdad social y política. Sin embargo, tal potencialidad debe ser problematizada, sobre todo en un país como Argentina, donde el sistema educativo aún se muestra extremadamente fragmentado. En semejante contexto la búsqueda de una educación común adquiere un significado especial, asociado a la búsqueda de condiciones de aprendizaje equiparables que garanticen las herramientas necesarias para lograr una paridad participativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En este sentido, consideramos que la sistematización y documentación de experiencias particulares, comprometidas con la búsqueda de igualdad a través del registro y respeto de las diferencias, pueden enriquecer el desarrollo del sistema educativo. Creemos que dicha

tarea es de gran importancia ya que tal tipo de conocimiento rara vez se documenta, y no es tenido en cuenta -como se debería- en la elaboración de las políticas públicas. Cuando es de vital importancia su análisis, debido a que el resultado de un proyecto educativo depende tanto de la macropolítica, donde se definen los lineamientos a nivel estatal, como de la micropolítica, que es el espacio de definición institucional (Frigerio, 2000). En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo *instituyente* y lo *instituido* (Castoriadis, 2003), esta tensión es la que define los cambios reales o las persistencias y continuidades, por eso es necesario analizar la práctica docente. Esta posibilidad que nos brinda la etnografía es uno de los aportes más fértiles que puede hacer la antropología en el desarrollo de las investigaciones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. y Leclerc, F. (2005). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Bloj, C. (2004). Presunciones acerca de una ciudadanía "indisciplinada": Asambleas barriales en Argentina. *Colección monografías, Programa globalización, cultura y transformaciones sociales, CIPOST, FaCES, 8, 2-62*.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Canciano, E. y Serra, S. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos de críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Cantero, G., Celman, S., Ulla de Costa, Z., Andretich G., Altamirano, S., Grinóvero, N., ... Ipucha, C. (2006). Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación). *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, 33, 13-45*
- Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Trabajo presentado en las *Jornadas de Reflexión Pública La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaria de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución* (Tomo 2). Buenos Aires: Tusquets.
- CIPPEC (2004). *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1995). *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto y M. L. Moran (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de ciudadanías entre los jóvenes* (pp. 219-234). Madrid: INJUVE.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel y P. Pogré, (Eds.), *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp. 29-39). Buenos Aires: INFOD/PROPONE.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación y Sociedad*, 32(115), 339-356.
- Filmus, D. (2003). *La reforma de la educación secundaria*. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman la escuela o las escuelas reforman las reformas? En *Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe* (pp. 231-251). Santiago: UNESCO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Ley Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires (1993).
- Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 32(13), 49-60.
- Minteguiaga, A. y Ramírez Gallego, R. (2008). ¿Queremos vivir juntos?: la igualdad y la búsqueda de un lugar común. En R. Ramírez Gallego (Ed.), *Igualmente pobres, desigualmente ricos* (pp. 25-49). Quito: Ariel.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM.
- Nuñez, P. (2006). Cooltura Política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 509-530.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación en la Argentina I. Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires: Galerna.

- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia Social*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles. *Revista Última Década*, 19, 1-20.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. *Revista Pensamiento Iberoamericano. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*, 3, 205-225.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.
- Sabato, H. y Tiramonti, G. (1995). La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem. *Revista Punto de Vista*, 18(53), 30-36.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure: Duality; Agency and Transformation. *The American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del liberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.