

LA ESCUELA SECUNDARIA CONSTRUYE APRENDIZAJES.
Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación.

Entre oficios, méritos y esperanzas

Ser estudiante en la escuela secundaria

- ▶ **Andrea Martino** | Pedagoga, docente e investigadora sobre instituciones, jóvenes y escuelas secundarias FFyH- UNC.
- ▶ **María Eugenia Rotondi** | Directora de Parques Educativos de la Municipalidad de Córdoba. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.



La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación / Gonzalo Martín Gutiérrez... [et al.]; coordinación general de Luciana Corigliano... [et al.]; editado por Gonzalo Martín Gutiérrez; Micaela Pérez Rojas. - 1a ed. - Córdoba: Alaya Servicio Editorial; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2020. Libro digital, PDF - (La escuela construye / 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-05-4

1. Educación Secundaria. 2. Derecho a la Educación. 3. Pedagogía. I. Gutiérrez, Gonzalo Martín, ed. II. Corigliano, Luciana, coord. III. Pérez Rojas, Micaela, ed. CDD 373.01

- **UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**
- **INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES DE CÓRDOBA**

Autoras y autores:

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas / Gonzalo Assusa / Gabriel Kessler / Enrique Castro González / Eduardo González Olguín / Alicia Carranza / Agustina Zamanillo / Mónica Uanini / Andrea Martino / María Eugenia Rotondi

Editores

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas

Equipo de coordinación de producción

Luciana Corigliano / Laura Pellizzari / Micaela Pérez Rojas / Eugenia Rotondi / Agustina Zamanillo

Edición y corrección

Carla Fernández

Equipo de redacción de experiencias

Gino Maffini / Ariel Orazzi

Equipo de elaboración de fichas didácticas

Sofía Álvarez / Jennifer Cargnelutti / Romina Clavero / Luciana Corigliano / Florencia Lo Curto / Micaela Pérez Rojas / Marion Petersen / Eugenia Rotondi / Julia Villafañe / Agustina Zamanillo

Diseño gráfico y diagramación

Eugenia Zazú y Martín Cardo / zetas.com.ar

Impresión

Alaya Servicio Editorial

Agradecimientos especiales a:

Melina Storani, Alejandro Bosack y Liz Kent

PRESENTACIÓN <i>Juan B. Monserrat</i>	6
INTRODUCCIÓN Contra viento y marea, la escuela secundaria construye aprendizajes <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	8
ARTÍCULO La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes <i>Gabriel Kessler y Gonzalo Assusa</i>	14
ARTÍCULO Radiografía de la educación secundaria argentina en el siglo XXI <i>Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Micaela Pérez Rojas y Eduardo González Olguín</i>	24
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Herramientas para pensar el mundo en la formación de una ciudadanía plena	44
ARTÍCULO Pedagogía, formación y escuela <i>Alicia Carranza</i>	60
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Revisitar la ciudad para conocer la poesía	72
ARTÍCULO Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	82
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	
▶ Un viaje a lomo de libros, la más luminosa montura	104
ARTÍCULO Las Ciencias Naturales y su enseñanza: historias, políticas y desafíos <i>Agustina Zamanillo y Mónica Uanini</i>	116
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
▶ Haciendo ciencia, escuela y comunidad	132
▶ La investigación como estrategia pedagógica y compromiso social con problemáticas ambientales del barrio	148
▶ “Aprender haciendo”, el combustible del conocimiento	168
ARTÍCULO Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas <i>Andrea Martino y María Eugenia Rotondi</i>	190
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
▶ “Nadie elige lo que no conoce”: El derecho a la educación como conquista	206



Ser estudiante en la escuela secundaria

► **Andrea Martino** | Pedagoga, docente e investigadora sobre instituciones, jóvenes y escuelas secundarias FFyH- UNC.

► **María Eugenia Rotondi** | Directora de Parques Educativos de la Municipalidad de Córdoba.
Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

Introducción

Amás de diez años de sancionada la obligatoriedad de la escuela secundaria, a través de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, la inclusión de más y nuevos sujetos sociales a un espacio educativo pensado y forjado, en sus inicios, para un modelo de país que formaba selectivamente a su élite gobernante y a su sector burocrático obliga a revisar y discutir acerca de ¿qué implica ser estudiante y mantenerse durante toda la escolaridad en esa posición y en ese significante? y ¿cuáles son los mandatos, miradas y significados –viejos y nuevos– en disputa que hoy atraviesan, pautan y configuran dicha posición en los escenarios escolares?

Nos hacemos estas preguntas en el entresijo de discursos que nos hablan de indicadores sobre abandono y deserción;

en las dilemáticas decisiones que toman o que asumen docentes y directivos cuando las y los estudiantes transgreden las normas y sus modos de estar presentes interpelan las reglas institucionales casi a diario; en las sinuosidades de recorridos que expresan presencias y ausencias erráticas e imprevisibles que problematizan y desordenan las planificaciones didácticas de las profesoras y los profesores en el aula; en las críticas y dolorosas situaciones en las que las formas más crueles de vulneración de derechos de las “no esperadas” y los “no esperados” se hacen presentes en las escuelas; y en el pantanoso entramado político y cultural centrado en la moralidad meritocrática que pide educación como salida de la pobreza al tiempo que pretende reservarla en su plenitud para las personas más “aptas”.

También sostenemos estos interrogantes desde la profunda preocupación ante las iniciativas que resurgen y se

enuncian a favor de bajar la edad de inimputabilidad de las y los jóvenes pobres; ante la salida de un gobierno que provocó el desmantelamiento y la desertización de las políticas socioeducativas dirigidas a promover la permanencia y terminalidad escolar de la juventud; ante la reinstalación de discursos y sentidos que despojan de cualquier tipo de reconocimiento a las y los jóvenes más pobres, denunciando y anunciando su peligrosidad y su delincuencia; ante la reciente creación de un Servicio Cívico Voluntario dirigido a formar en valores a quienes no estudian ni trabajan –mal nombradas y nombrados “Ni-Ni”– que, aunque no tuvo posibilidad de durar y lograr encarnar en una propuesta sólida, sí tuvo oportunidad de plantearse como política de Estado.

El inicio de un nuevo gobierno que se pronuncia y posiciona como defensor de la educación pública y que toma primeras medidas centrales para restaurar el estatus de derecho en las políticas educativas renueva esperanzas. Pero el vaciamiento y agresividad que vivenciamos los últimos cuatro años, y la posibilidad de aceptación social que tuvieron y tienen los discursos y prácticas neoliberales sobre educación, juventudes y Estado son una alerta imposible de eludir. Los imaginarios y prácticas que los cimentaron no vienen y se van con cada partido o cada gobierno. Hay una opción por la desigualdad, diría Dubet (2016), que se cuela con sutilezas en las opiniones periodísticas, en los decires de pasillo, en las estadísticas y titulares alarmantes sobre jóvenes, pobreza y escuela.

La pregunta por las y los estudiantes, por las y los jóvenes que ocupan la posición de alumnas y alumnos¹ y son nombradas y nombrados como tales, es un interrogante que necesita sostenerse, creemos, más allá de los procedimientos formales de matriculación y de las estadísticas relativas a los indicadores de ingreso, permanencia y egreso en la educación obligatoria. Porque, como nos lo recuerda Avila (2012), la Ley de Educación Nacional –al extender la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria– “reformula y remueve las miradas en torno a los adolescentes prescribiendo que ese y no otro es el lugar para albergarlos, y por tanto lanza –renovada– a la arena de las luchas simbólicas la vieja categoría de ‘alumno’ para disputar con otras que pugnan por encorsetar a los jóvenes”².

Finalmente, nos interesa contarles que los análisis e interrogantes que en este artículo formulamos se realizan desde distintos recorridos investigativos³ que nos encuentran en algunas curiosidades y preocupaciones compartidas sobre la trayectoria educativa de las y los jóvenes, las desigualdades que vivencian y los modos en que se garantiza en las escuelas el derecho a la educación. Recuperamos, entonces, nuestras preguntas de investigación, pero también experiencias compartidas y saberes amasados –siempre provisoriamente– desde nuestras prácticas profesionales, en las escuelas, con las y los docentes y directivos, allí en ese territorio o espacio educativo donde se libran batallas de sentido acerca de lo que es o no es

¹ Sandra Carli (1997) nos recuerda que “el alumno es el significante que nombra la posición de los niños en el espacio educativo”. La autora señala también que el significante alumno designa el producto de una emergencia histórica, una invención de la modernidad, es decir, la escuela. Esta invención institucional ubicó al niño en “una trama educativa que toma forma de instrucción pública, y es en esa trama donde el niño deviene ‘alumno’”. En este sentido, entendemos que la de alumna o alumno, hoy estudiante, es una posición que asume y connota significados que se construyen, sedimentan, reproducen y disputan simbólicamente, pero también se transforman y resignifican en cada momento y contexto histórico social.

² Hay nombres que alojan y habilitan a otra cosa, y hay adjetivaciones que des-invierten frágiles retazos de referencias y pertenencias institucionales. Y sin embargo, en los territorios de la adversidad y de la desolación, en tierras atravesadas por lógicas desubjetivantes (Korinfeld, D., 2013) y mercantilizadas, el significante alumno en algunas escuelas, disputa palmo a palmo terreno con otros significantes que suponen la cosificación y la anulación del sujeto en tanto tal: ser joven pobre, joven peligroso, joven delincuente, imputable o gallo para las tramas del narcotráfico.

³ Eugenia Rotondi desde la investigación que indaga sobre las desigualdades sociales y educativas en el nivel superior, desde un estudio sobre jóvenes de escuelas de Córdoba, políticas y Estado. Proyecto “Entre derechos y méritos. ¿Universidad Pública para quiénes? Sentidos y prácticas sociales de jóvenes de escuelas secundarias cordobesas en torno a la educación superior”. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC. 2018. Andrea Martino, que insiste en preguntarse sobre las ausencias y presencias de las y los estudiantes en la escuela secundaria a través del ausentismo escolar. Proyecto “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”. Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. 2018.

una o un estudiante de escuela secundaria, sobre quién se habilita y quién no bajo este título, y por tanto, sobre su derecho de aprender.

La posición de estudiante y la ocupación de un derecho siempre en riesgo

Masschelein y Simons, en *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), nos hablan del carácter inventado de la escuela. Invención, dicen, asociada a la democratización del tiempo libre. “La escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. (...) Es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social”. A la vez, “la escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial”.

Detengámonos sobre lo que resaltan estos autores: la escuela “convierte a todo el mundo en estudiante”. Aun cuando en cada lugar y momento histórico social las disputas sobre qué personas son nombradas como alumnas y alumnos y quienes no, son diferentes, es la emergencia de la escuela como una nueva forma institucional y organizativa a cargo de la educación en el horizonte cultural la que produce y efectúa esa gran operación histórica de crear un potencial o una posibilidad: ocupar la posición de alumnas y alumnos, quedar inscriptas e inscriptos en una trama, vinculadas y vinculados con otras y otros y relacionadas y relacionados con el acervo cultural de la sociedad de pertenencia; potencial o posibilidad que se ha ido efectuando o concretizando en el seno de los largos y sinuosos procesos de expansión y universalización de los sistemas educativos a través de las leyes de educación y la obligatoriedad.

Es en el corazón mismo de esta operación, la de que todas y todos se conviertan en alumnas y alumnos,

donde se comienzan a librar las batallas y las disputas respecto a quiénes quedan incluidas e incluidos en ese “todas y todos”; es decir, cómo se definen las controversias acerca de si el acceso a un tiempo igualitario es una cuestión de la naturaleza, del privilegio, del mérito, del esfuerzo o del derecho.

Así, el largo camino que, por ejemplo en nuestro país, podemos reconocer en relación a quiénes van quedando incluidas e incluidos en el “todos se convierten en alumnos de la escuela secundaria”, nos permite reconocer un proceso que va de la ocupación de una posición institucional como privilegio de unas pocas y unos pocos a la ocupación de esa misma posición como un derecho.

En ese sinuoso y aún incompleto camino es posible señalar y reconocer la ampliación de las fronteras de un significante que nombra a más: las mujeres; las hijas y los hijos de las trabajadoras y los trabajadores; las niñas, los niños y los jóvenes en situación de discapacidad; las y los aborígenes; las chicas embarazadas; las personas adultas; las trabajadoras y los trabajadores; las hijas y los hijos de quienes nunca accedieron a la secundaria, etc. Todas ellas y todos ellos vienen conquistando y manteniendo su alumnidad en el marco de heterogeneidades y fragmentaciones institucionales interpeladas por las discusiones acerca de la igualdad.

Masschelein y Simons nos dicen que la conversión de todas y todos en alumnas y alumnos las y los sitúa en una misma posición inicial. Sin embargo, hemos entendido en estos años que las posiciones institucionales son una construcción social, y su adjudicación jurídica es fundante, pero no alcanza para su ocupación plena y su permanencia. Llegar a ser alumna o alumno de la escuela secundaria y egresar, para quienes no tienen una herencia familiar de escolarización en este nivel, para quienes llegan con prácticas y significados heréticos respecto a una identidad que nombra a otras y a otros y no logra albergarlas y albergarlos, se constituye, a veces, en un camino que no todas ni todos terminan de recorrer.

Inicialmente todas y todos se convierten en alumnas y alumnos de la escuela, pero siempre está el riesgo⁴. Es

por eso que nos interesa reconocer y analizar sobre algunas de las figuras actuales en las que el riesgo acecha o, para decirlo en otras palabras, cómo aquellas y aquellos jóvenes, convertidas y convertidos en alumnas y alumnos de la mano de la obligatoriedad, quedan en los bordes de un significante que parece nombrarlas y nombrarlos, por momentos, solo a cambio de méritos, esfuerzos y merecimientos individuales y no porque es su derecho.

El desarrollo que sigue estará estructurado en tres apartados. En el primero, buscamos analizar y problematizar(nos) sobre ciertas regulaciones y mensajes que están presentes de maneras a veces microscópicas, pero persistentes, en prácticas y discursos escolares; y que aunque no se encuentran reglamentados, operan sobre el oficio de alumna y alumno, cobrando relieve en dos tipos de situaciones: ante la posibilidad de dejar de ser estudiante y en las instancias de evaluación, una de cuyas prácticas más caracteriza a esta posición.

En el segundo apartado, analizamos las prácticas y sentidos acerca de las ausencias de las y los estudiantes y el modo en cómo algunas y algunos de ellas y ellos quedan ubicadas y ubicados en la figura de alumna y alumno libre, tratando de reflexionar sobre una categoría que aparece con fuerza en estos casos, referida a la responsabilidad.

En el tercer apartado, en el que cerramos este artículo, proponemos explorar sobre ciertas articulaciones entre finalidades educativas, trabajo pedagógico y proyectos de futuro en contextos adversos. Allí también problematizamos sobre las ofertas del emprendedurismo y nos preguntamos por la gestión y la gestación escolar de otro tipo de esperanzas para el futuro de sus estudiantes.

Voluntades, esfuerzos y méritos... la cara oculta del oficio de estudiante

Si la conversión formal en que todas y todos pueden ser estudiantes, de Masschelein y Simons, configura una condición de igualdad inicial, la permanencia en esa conversión, o las posibilidad de habitar en el tiempo y bajo los ritmos exigidos para esa posición institucional, en sociedades como la nuestra, no son iguales para quienes llegan con vidas a la intemperie, con quienes entran, salen, van, vienen, faltan, vuelven, insisten o abandonan. De hecho, Uanini y Martino (2011) nos dicen que “sostenerse y permanecer como alumno (...) pone de relieve las distancias y aproximaciones socioculturales que pueden constituirse entre las exigencias de la escuela como institución educativa y la posesión o no de determinadas competencias y condiciones necesarias”.

En los últimos tiempos, de la mano de los procesos que puján por mover y ampliar las fronteras de la inclusión escolar, se han ido registrando –de diverso modo y desde variadas perspectivas y enfoques teóricos– estas distancias y las dificultades que ellas acarrearán para permanecer como estudiantes en la escuela secundaria. De hecho, la categoría de “oficio de estudiante” ha venido ganando terreno en el campo de las políticas educativas, de las instituciones y también en ámbitos académicos⁵. Uno de los autores de referencia al que se le adscribe esta categoría es Perrenoud, en su ya muy conocido texto de sociología de la educación para explicar el éxito y el fracaso escolar. Allí, el autor (2009) afirma que el triunfo en la escuela requiere de la construcción del oficio de alumno. Ello involucra cuestiones muy diversas como el aprendizaje del currículo oculto o de estrategias en las evaluaciones para

⁴ Recuperamos esta categoría del riesgo de un artículo de Sandra Carli, que se titula “El alumno como invención siempre en riesgo”. Allí, la autora propone realizar un recorrido por la historia cultural y educativa de nuestro país, en el que se identifica un itinerario de la posición del sujeto-alumno “multideterminada por los cambios generacionales, por las transformaciones educativas, por los discursos teóricos” (1997: 188).

⁵ En la sociología de la educación francesa se pasó de la investigación del alumno como “heredero” (Bourdieu y Passerón, 1964) al reconocimiento de la experiencia escolar como clave interpretativa y variable teórica sustantiva, y no la clase social únicamente, para comenzar a investigar los sentidos de la escolaridad, las relaciones con el saber y las distintas situaciones escolares. Se trata de mirar la experiencia tal como es vivida y construida por los sujetos alumnos.

obtener buenos resultados. En la escuela se aprenden la disciplina, los buenos hábitos, la conformidad intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el afán de excelencia y la habilidad táctica ante las evaluaciones, señala. La de oficio, entonces, se ha vuelto una palabra que viene siendo utilizada para explicar, analizar e intervenir de distinto modo en lo que se comienza a considerar como lo no innato y, por tanto, a ser aprendido: el ser alumno de la escuela. En esta línea, se ha venido reconociendo, entonces, que quienes llegan por primera vez en su historia familiar a la escuela secundaria no tienen en sus mochilas un conjunto de saberes y disposiciones cuya tenencia, de algún modo según las investigaciones de Perrenoud, les aseguran o favorecen para sortear con cierta solvencia las distintas exigencias, mandatos y regulaciones escolares.

En nuestras investigaciones, varias veces hemos escuchado frases como las siguientes: “Es que los chicos que llegan a primer año no tienen el oficio de alumno”; “en el período de ambientación trabajamos lo del oficio”; “para mí, el principal problema tiene que ver con el oficio de estudiante... (...) Los chicos que vienen a esta escuela, y muchos de los que vienen no saben a qué vienen”.

Si el reconocimiento de las dificultades para permanecer y habitar en la posición de estudiantes –producto en parte de las condiciones sociales de desigualdad, pero también del lugar que se le fue otorgando a la experiencia y al sentido de los propios sujetos estudiantes sobre su escolaridad– ha permitido enfrentar este riesgo entendiendo, entonces, que la ocupación de una posición institucional necesita de procesos de socialización y aprendizaje para poder permanecer en ella, hay otros riesgos, quizás más solapados, que persisten y necesitan ser, por lo menos inicialmente, visibilizados y problematizados. Se trataría, en todo caso, de mirar aquella faceta que no refiere tanto al aprendizaje de las reglas y regulaciones que constituyen la gramática escolar y que se expresan en determinadas

exigencias y obstáculos del régimen académico y que hoy son objeto de variados abordajes pedagógicos, sino de cómo el trabajo escolar insiste en descansar sobre lógicas voluntaristas y meritórias, en este caso, en relación a las y los estudiantes.

Una docente de una escuela secundaria de la Modalidad de Jóvenes y Adultos comentaba lo siguiente en un taller de formación: “Tengo este chico... viene a veces... falta mucho... a veces no sabés qué hacer para tratar de que siga, que no deje... él trabaja en una obra en barrio P (se refiere a un barrio muy alejado de donde se encuentra ubicada la escuela), llega re cansado... eso cuando viene... se duerme... y uno le da oportunidades, contempla, pero hasta cierto punto... el otro día en clase me dice ‘profe, puedo hablar con usted’, ‘sí, sí, por supuesto’ le digo, bueno... él viene y me dice que quiere dejar... ¡Estamos en septiembre! ¡No! No sabía qué decirle... porque vos querés que ellos sigan, ¿pero a cualquier costo? Esto de la inclusión, ¿es así?, ¿a como dé lugar?... ‘Pero vos tenés que poner de vos... fijate, falta poco, un esfuerzo más y ya llega fin de año...’, ¿qué le voy a decir al chico? Que sí, que deje, que no venga más... pero después yo pensaba... sí, le digo que venga ¿y...?”⁶.

Veamos otra docente que, ante la pregunta sobre cómo resuelve la evaluación cuando los estudiantes faltan mucho en su materia, señalaba lo siguiente: “¿Lo de dar oportunidad cuando faltan? Depende del chico, si vos le ves que tiene actitud, te ponés a hacer una evaluación extra, pero si no, ya no. Eso de que te devuelven la hoja en blanco y que te la entregan así, te da una bronca... toda una tarde haciendo la evaluación... y te la dan en blanco, ¡poné un poco de voluntad!”.

“Vos tenés que poner de vos”, “¡poné un poco de voluntad!” Estas son frases que seguramente hemos escuchado, que nos resuenan y que, a la vez, concitan algunos interrogantes. Se trata de dos situaciones escolares distintas en sus contenidos: en un caso, una docente debe dar una

⁶Experiencia formativa en ICIEC-UEPC, 2016.

respuesta ante la información de un posible abandono; en el otro, se trata de una situación de evaluación, en la que se decide si se dan o no más oportunidades para ser evaluado. En ambas instancias, la apelación a la voluntad y al esfuerzo del estudiante están presentes como condición ineludible para permanecer y no abandonar y para ser evaluado y calificado en una segunda oportunidad.

En el primer caso, la docente no sabe qué decir, apela al esfuerzo del estudiante para finalizar el año, pero se queda sin palabras, o mejor dicho, sin pistas respecto a cómo sostenerlo en la escuela en sus condiciones de vida adversas. Los argumentos esgrimidos en contra del abandono apelan a un tipo de esfuerzo cuya fuente, podríamos suponer, se encuentra en la voluntad del propio estudiante por terminar la escuela. Válido, por cierto, pero en determinadas condiciones sociales y subjetivas se vuelve un horizonte demasiado lejano y abstracto. Es el joven quien tiene que mantener viva la llama de ese esfuerzo y la mirada en ese horizonte para permanecer como estudiante. Las posibilidades de su permanencia parecerían quedar del lado del sujeto en este tipo de argumentos, en el que su esfuerzo y su voluntad son su capital teleológico para la concreción de sus derechos educativos, sin poder quedar articulados, en todo caso y también, a los esfuerzos institucionales para que no abandone.

En la otra escena, las posibilidades de contar con una nueva evaluación dependen entonces de cierta “actitud” del sujeto que demuestre que cuenta con “una voluntad” suficiente para merecer otra oportunidad. Nuevamente aquí, las oportunidades se juegan del lado de lo que un sujeto es capaz de demostrar o no en términos de esfuerzos y empeños y, por tanto, de ser merecedor o no. Planteamos esto sin desconocer las distintas formas en que el trabajo docente se ve intensificado en las escuelas en relación al acompañamiento de las trayectorias escolares de cada es-

tudiante. De alguna manera, en el relato de esta docente hay una demanda al estudiante de reciprocidad en el esfuerzo, que termina situando responsabilidades e irresponsabilidades en términos solo de estos dos sujetos.

Hasta aquí se trata de relatos en los que la posibilidad de habitar el lugar de estudiante en la escuela, y de esa manera poder egresar, necesitan del esfuerzo y la voluntad de las y los jóvenes y adolescentes. Sin desconocer lo que nos señala Rascován (2019) acerca del papel que le cabe al sujeto en la construcción de sus itinerarios de vida y, en todo caso diríamos nosotras, de sus itinerarios escolares, nos preguntamos: ¿qué efectos produce la apelación exclusiva del esfuerzo y la voluntad individual para sostener la escolaridad en sujetos no privilegiados socialmente?, ¿dónde se aprenden la voluntad y el esfuerzo?, ¿cómo se los produce si no están articulados a los saberes que la escuela transmite y a un proyecto pedagógico convocante?, ¿o cómo se los consigue?, ¿forman parte de lo que se enseña cuando se interviene con el propósito de “construir el oficio de estudiante”?, ¿por qué hay estudiantes que demuestran contar con ellos y otros no?, ¿es posible que la escuela promueva y enseñe a construir prácticas del esfuerzo y la dedicación que no estén asentadas en una lógica individualista o emprendedora exclusivamente?, ¿a dónde se construyen las ganas, la voluntad, la perspectiva, el horizonte que configura una actitud o hacer con vocación?

Nos hacemos estas preguntas tratando de obligarnos a desnaturalizar nuestros propios pensamientos y percepciones sobre cómo se significa la posición de estudiante y qué hemos construido en espacios educativos permeados por lógicas selectivas y meritocráticas⁷.

Entonces, la posición de estudiante, además de aprenderse como si fuera un oficio, también se conquistaría a través del esfuerzo y la voluntad individual, a veces descarnados de la pregunta por la relación con el saber y los

⁷ Meritocracia, tal como plantea Carina Kaplan, significa el gobierno o el triunfo de quienes tienen mérito, entendido este como valor, virtud y valía, como lo respetable y que implica merecimientos. Aquello que es meritorio se presenta como lo digno o estimable, parece un modo de llegar y acercarse a la idea de lo justo. Young advertía en sus escritos, a mitad del siglo pasado, de los peligros de convertir al mérito en el mecanismo de selección, pues el sistema educativo transmuta la desigualdad en igualdad de oportunidades sobre una base de selección diferencial de premios y castigos (Kaplan, 2016: 219).

sentidos de la escolaridad. Esta conquista se vuelve más difícil y escarpada para aquellas y aquellos jóvenes más vulnerables socialmente. A la vez, en nuestros recorridos profesionales por diversas escuelas de la provincia de Córdoba, hemos notado que los discursos en torno al esfuerzo y la voluntad se ponen de manifiesto principalmente en el caso de aquellas chicas y aquellos chicos con condiciones más adversas y conflictivas para mantener su escolaridad.

Ahora bien, si la ideología meritocrática descalza las condiciones socioculturales e institucionales de las condiciones subjetivas, clasifica a las y los estudiantes y hace abstracción de condiciones pedagógicas, relaciones con el saber y trayectorias biográficas, nos preguntamos: ¿de qué modo la escuela se instituye como proyecto pedagógico para las y los jóvenes más pobres y más vulnerables desde un lugar que no anule la esperanza y la apuesta por un futuro mejor? Es decir, y volviendo al primer relato docente, ¿qué le diríamos a ese joven?, ¿qué razones de escuela podemos ofrecer ante el abandono?, ¿a qué apelaríamos en la inmediatez de la escena?, ¿acaso le propondríamos que mantenga su decisión porque definitivamente sus condiciones sociales de existencia no cambiarán ni se transformarán en el corto plazo de modo tal que pueda asistir a la escuela en mejores condiciones? Las preguntas que hoy nos desafían en las críticas que sostenemos ante los discursos que apelan a la voluntad individual, al esfuerzo y al mérito no residen en desterrar el esfuerzo, la voluntad o la actitud dedicada, sino, en todo caso, en dónde las resituamos para que no queden adheridas exclusivamente a la piel de las y los individuos, definiendo así lo posible y lo imposible de la educación escolar. Es decir, necesitamos abordar nuevas preguntas: ¿qué discursividades y sentidos necesitamos producir escolarmente para mantener viva la esperanza de que estas y estos jóvenes pueden tener otro futuro diferente al presente de adversidad que viven sin caer en la trampa meritocrática?, ¿de qué modo la escuela democratiza la construcción de aspiraciones y proyectos de vida sin sostenerse para ello en la lógica del esfuerzo y el mérito

Si la ideología meritocrática descalza las condiciones socioculturales e institucionales de las condiciones subjetivas, clasifica a las y los estudiantes y hace abstracción de condiciones pedagógicas, relaciones con el saber y trayectorias biográficas, nos preguntamos: ¿de qué modo la escuela se instituye como proyecto pedagógico para las y los jóvenes más pobres y más vulnerables desde un lugar que no anule la esperanza y la apuesta por un futuro mejor?

propio como único ingrediente para ser estudiante?, ¿de qué manera producimos subjetividades colectivas, que practiquen esfuerzos entramados en lógicas cooperativas y no competitivas?

Hacernos estas preguntas nos fuerza a no perder de vista que la escuela secundaria de décadas atrás, aún con su matriz selectiva y su persistente discurso sobre el esfuerzo y la voluntad individual, ha posibilitado a muchas y muchos jóvenes torcer destinos sociales. Los ejemplos abundan. Nuestras propias historias biográficas están hechas con algo de esto. La cuestión hoy necesita revisarse, porque ni el esfuerzo ni la voluntad individual vienen dados como capital moral incorporado y, en todo caso, hoy la escuela necesita revisar las fuentes y los sentidos de su producción, no para continuar en una lógica meritocrática, sino para enhebrar la voluntad y el esfuerzo en proyectos pedagógicos y en “tramas motivacionales” (Coronado y Gómez Boulín, 2019) que ayuden a gestar esperanzas colectivas y horizontes de futuro más acogedores y amables con aquellos sujetos donde lo “tenebroso” y fulero teje diariamente pobreza.

Entre la perfección y la libertad: Ocupar el lugar de estudiante “libre”

Hasta no hace mucho tiempo, en algunas escuelas, en el acto de fin de año se premiaba a aquellas y aquellos estudiantes con asistencia perfecta, es decir, que no habían faltado nunca durante todo ese ciclo lectivo. Incluso, se ha premiado en algunas instituciones a quienes lograron la asistencia perfecta durante toda su escolaridad secundaria. Las referencias a Sarmiento son directas, en cuanto nos enseñaron acerca de este tipo de comportamientos como un valor a transmitir y a reforzar, figura emblemática y ejemplar en este sentido la del maestro

sanjuanino. Signo de responsabilidad, esfuerzo y mérito.

Sin embargo, los tiempos parecen haber cambiado. En el polo opuesto al premio por la asistencia perfecta se encuentran los alumnos libres. De un lado, la perfección de una presencia; del otro la “libertad” respecto a una regularidad normada: asistir puntualmente todos los días de la semana a clase. De un lado del extremo, la perfección en la asistencia se alcanzaba no acumulando ninguna inasistencia; en el otro lado, la “libertad” del alumno libre se produce, de acuerdo a lo que establece ese conjunto de obligaciones, regulaciones y exigencias, que se traducen en lo que conocemos como régimen académico. En nuestro país, el mismo regula, entre otras cosas, las presencias y ausencias de las y los estudiantes en un modelo organizativo-pedagógico basado en la presencialidad. De acuerdo al viejo régimen académico, que aún perdura en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba y que data del año 1963 –a excepción de las comprendidas bajo el Nuevo Régimen Académico según la Resolución 188/2018⁸–, una o un estudiante queda en condición de libre cuando sobrepasa el límite establecido en 30 inasistencias durante el ciclo lectivo. Al sobrepasarlo, luego de dos reincorporaciones y una tercera excepcional, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto y, si no lo hace, debe repetir.

Ahora bien, nos interesa recuperar un fragmento de la entrevista mantenida con un estudiante que ha quedado en condición de libre:

“L: Y... por suerte yo no me drogo ni nada. Eso es lo único bueno que tengo, me parece. Bah, por ahora no... que no me drogo. Pero sí veo mucha gente metida en eso. (...)

E: Recién dijiste que ‘lo único bueno de mí es que no me drogo’, ¿eso pensás vos de vos?

⁸ En las escuelas que se encuentran bajo el Nuevo Régimen, en cambio, se señala lo siguiente respecto a la condición de estudiante libre: “Es el estudiante que desarrolla su trayectoria en forma autónoma, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción correspondientes sin asistir sistemáticamente a las clases previstas por calendario escolar, las cuales serán analizadas y autorizadas por el Equipo Directivo de la institución e informado al Supervisor. Esta condición debe ser solicitada por el estudiante y su familia como una opción transitoria exclusiva, para adelantar su recorrido por la escuela secundaria. No existe el estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia” (Res. 188/2018).



L: Sí.

E: ¿Y qué es todo lo malo?

L: (...) Otra cosa es que soy un irresponsable con el tema del colegio, porque yo por vago e irresponsable obviamente faltaba, me hacía la chupina o directamente salía por la puerta, cuando salía mi mamá, volvía a entrar. Y bueno... aparte de eso no soy un chico que le guste estudiar, tampoco repasar las cosas (...). (Entrevista a estudiante, 2019)

Recuperemos a su vez el fragmento de la charla mantenida con una docente en la que manifestaba lo siguiente:

“S: Yo te diría que no tienen asimilado el sentido de la responsabilidad. No tienen el sentido de la responsabilidad.

E: ¿Y qué es para vos el sentido de la responsabilidad?

S: El saber que yo tengo una obligación, mi obligación... yo, por ejemplo, no sé si escuchaste a tu papá decir ‘mi obligación es trabajar, la tuya es estudiar’, bueno, ellos no tienen eso, no tienen ese sentido de la obligación. Ellos no ven a la escuela como una obligación; y si ellos no ven a la escuela como una obligación, tampoco la ven como una responsabilidad. O sea, no es algo a lo que ellos tienen que responder. No es una obligación la escuela. Vienen porque no tienen otra cosa que hacer. A lo mejor cuando son un poco más grandes, pero si no, no. Muchos te dicen, cuando vos les preguntás a qué vienen, y porque no tienen otra cosa que hacer, ‘voy para nada’. Y tampoco le inculcan en la casa el hecho de que la escuela es una responsabilidad. Tampoco los padres han terminado la secundaria. Ellos tampoco tienen el sentido de la responsabilidad”. (Entrevista a docente, 2018).

Un miembro del equipo de gestión de otra escuela refería lo siguiente:

“V: No, el alumno libre está libre. No hay nada para hacer. Si quieren, pueden rendir todas las materias. Antes, cuando teníamos el Plan de Me-

jora... (...) había posibilidad de que viniera a tutorías, pero ahora ni eso. Nada. No tenemos nada. (...)

E: ¿O sea que no está obligado a venir a clase? (...)

V: No tiene derecho (...). El alumno libre está libre y no puede venir más a clase. (...) No pertenece más a la institución”. (Entrevista a vicedirectora, 2019).

Encadenemos estos tres fragmentos para analizar algunos de los sentidos que se ponen en juego aquí: “responsabilidad como sentido de la obligación”, “lo malo es que soy irresponsable”, “el alumno libre no está obligado a venir a clase. No tiene derecho”.

En los dos primeros fragmentos es la falta de responsabilidad o su ausencia lo que produjo o produce la intermitencia en la asistencia a clases, al punto de quedar en la condición de alumno libre. En la primera entrevista, el estudiante se hace cargo de su irresponsabilidad señalando que hay algo malo en él, o que la acumulación de excesivas faltas en la escuela constituyen como malo. En la segunda, como si fuera la otra cara de la moneda, la docente plantea que no hay sentido de la responsabilidad interiorizado ligándolo a una obligación. La responsabilidad es una obligación. En ambos casos, si no se cuenta o se tiene este vital elemento para mantenerse como estudiante, no solo se pierde la regularidad en la escuela, sino que se gana la caracterización moral de malo, contrapuesto a la figura de la perfección en la asistencia. En el tercer fragmento aparece algo en el orden de la imposibilidad y de la pérdida de un derecho y de una obligación: el de asistir regularmente a clases. Es decir, para permanecer y seguir siendo nombrados como tales (sin caer en la variante alumno libre), las y los estudiantes deben tener incorporado una obligación moral (que clasifica a buenos y malos) que expresaría un sentido de la responsabilidad: es la portación de esa obligación o el sentido de la misma la que define la tenencia o no de un derecho entendido como obligación de asistir a clase o des-obligación para no hacerlo.

Cuando una alumna o un alumno queda libre, por las

razones que sean, ¿pierde un derecho o pierde su condición de regular? Si se trata de lo primero, entonces debemos preguntarnos por qué y, en todo caso, interpelar o cuestionar si la pérdida de una condición se asienta sobre supuestos pedagógicos ligados a la presencialidad y a la continuidad pedagógica y didáctica; o si se trata de un tipo de sanción moral por no haber cumplido con las reglas de puntualidad y de asistencia regular, comportamiento esperado y sumamente valorado como antesala de la preparación para el mundo adulto y el mundo del trabajo. Llegar a tiempo, ser puntual, asistir y estar presentes son las marcas operantes en el espacio de la escuela de una productividad libre que sería expresión de una responsabilidad y una obligación imputadas a un sujeto individual. La obligatoriedad escolar, entonces, parecería quedar deslizada en su efectivización, a los sujetos individuales, a las y los estudiantes como obligación de ir a clase regularmente.

Detengámonos en torno a la responsabilidad. Candiotti (2008) –recuperando a Jean Ladrière que explora los componentes de la acción responsable y cuáles son sus características– señala que la estructura de la misma son la iniciativa y la efectividad, y escribe: “El momento de la iniciativa remite a la potencia de la cual surge, revelando la fuente de la productividad de la acción. El segundo momento, el de la efectividad, es el que la hace visible en cuanto inscribe una marca en el mundo y la torna operante a los ojos de los otros. La acción se inserta así en una determinada realidad y configura un espacio común, a la vez que nos retrotrae a su responsable. Imputar una acción a su autor es justamente reconocer en ella el signo de una productividad libre”. La autora avanza en la idea de responsabilidad explicando tanto su dimensión extrínseca como intrínseca y la articula con la educación, advirtiendo que reconocer la libertad en el otro, e incluso reconocer que esa productividad libre es un reconocimiento en el marco de ciertos sometimientos y determinaciones, no involucra dejar al otro “abandonado a su suerte”. Los aportes de Candiotti resultan interesantes, en primer lugar, para encarnar la idea de responsabilidad, cuyos orígenes etimológicos se inscriben, en el derecho romano, en el contexto de la educación escolar, lo cual implica

que sus sentidos necesiten revisarse desde las especificidades de lo que se juega en este contexto: “La responsabilidad por el otro y ante el otro nos pone en permanente estado de tensión cuando de educación se trata. (...) La educación tiene que proporcionar las condiciones para la decisión libre, y en esto es necesario plantearse nuevamente la importancia de la transmisión de un legado. La realización individual no es posible sino en relación a otros, desde una cultura, un lenguaje, una historia. Por otra parte, para poder forjarse a uno mismo se requieren condiciones objetivas, sin las cuales todo lo anterior no sería más que una declamación. Para lo cual, se hacen necesarias políticas de igualdad, en el sentido de políticas de justicia. Está claro que la ‘distribución’ de conocimiento y la posibilidad de acceso al mundo de la cultura en sus diversas expresiones son necesarias para que cada uno pueda diseñar su propia vida en libertad, para que no vea cercenada su capacidad de decisión y de acción”.

Los planteos de la autora mencionada nos dicen que la acción responsable tiene que ver con una iniciativa que, al efectivizarse, deja marcas en un espacio con otros y otros, desde una productividad libre en la que se reconoce una autoría. Ahora bien, si, como dice Candiotti, en educación la idea de responsabilidad se juega en la intersubjetividad, entonces sus elementos constitutivos –iniciativa, efectividad, autoría o imputabilidad– necesitan redefinirse reconociendo tramas y espacios de relaciones pedagógicas que se erigen para la transmisión de un legado. Y por tanto, los análisis que podamos hacer sobre la responsabilidad o su inexistencia no pueden realizarse abstraídos de las condiciones de la acción, o teniendo en cuenta solo uno de estos elementos. Quizás de lo que se trate no sea solamente de reconocer exclusiva o prioritariamente la iniciativa como único elemento constitutivo de la responsabilidad, tal como lo expresan el estudiante y la docente en sus relatos: parecería que lo que falta es la iniciativa; sino también aprender a interpretar los lenguajes de la efectividad, es decir, el modo en cómo esa iniciativa o su ausencia se hicieron visibles dejando una marca en un mundo común. Vale la

Proponemos “tomar con pinzas” o “andar con cuidado” en el circuito argumentativo que conforman la motivación, el mérito, el emprendedurismo y la innovación. Al menos, poner en cuestión algunas “entre líneas” que se nos pueden escapar, en especial aquellas asentadas en la defensa de las salidas de escape individual a la red de desigualdad social.

pena entonces preguntarse: ¿cuáles son las marcas que nuestras y nuestros estudiantes dejan de hacer con algunas de sus iniciativas? ¿Y qué puede hacer la escuela, en tanto “ofrece tiempo libre igualitario que busca torcer destinos”, como lo referencian Masschelein y Simons, para generar condiciones pedagógicas e institucionales en las que esa libre productividad de la que habla Candiotti se articule al legado cultural que tiene para transmitir? ¿Todo es autoría de las y los estudiantes?

Derechos, responsabilidades e irresponsabilidades aparecen como categorías que resuenan en las voces de estos actores, forzándonos a revisar bajo qué nuevos modos necesitamos pensar la relación entre obligatoriedad, regulaciones y derechos por un lado, y responsabilidades, jóvenes y escuela por el otro. Si la escuela ofrece tiempo libre para torcer destinos o para ponerlos en jaque, no puede abandonar a su suerte a aquellas y aquellos cuyo destino las y los fuerza una y otra vez a quedar liberadas y liberados de ese tiempo, imputándoles individualmente la ausencia de una iniciativa (no venir a clase) o la presencia de un cierto tipo de iniciativa (decidir no ir a clase) tomada libremente.

“Vos podés”: aprender a emprender en un mundo desigual...

Preparar para el después de la escuela secundaria, ya sea para continuar estudios superiores, para el mundo del trabajo o para el ejercicio ciudadano, forma parte de las finalidades fundamentales de este nivel. De hecho, están expresadas en nuestra Ley Nacional de Educación y en la Ley Provincial. Sin embargo, se trata de enunciados generales que se van encarnando, reinterpretando, redefiniéndose y resignificándose en las singularidades institucionales de cada escuela. Nuestras y nuestros jóvenes transitan su escolaridad y se mantienen como estudiantes en la secundaria también a partir y desde los contenidos identificatorios y las promesas de apertura a otros mundos y futuros que la educación ofrece a través del trabajo pedagógico en las escuelas. Este es otro de los aspectos que

nutren la forma en que ocupa y se permanece vistiendo el traje de estudiante que nos interesa problematizar, ya para cerrar este artículo.

Repasemos las palabras de un joven de sexto año, de una escuela semirural cercana a la ciudad de Córdoba, quien, ya casi graduado, planteaba lo siguiente: “Para mí es un logro súper importante, porque le he puesto mucho esfuerzo. (...) Sí, sí, estoy muy contento de terminar el colegio, es un logro muy grande para mí, terminar el colegio, le puse mucha energía a esto, (...) identifiqué lo que quería ser cuando fuera grande, lo cual está mal, porque yo ya soy un ser... vendría a ser en lo que yo me quiero convertir” (estudiante de sexto año, Escuela A, ubicada en el ingreso a un paraje de Córdoba Capital, 2019). Sin duda, es posible visualizar en sus palabras el esfuerzo y la “energía” puesta para transitar y terminar la escuela secundaria. No obstante, en su relato, ese esfuerzo aparece anudado a un proyecto de futuro, a lo que él quiere convertirse, algo que fue descubriendo también en la escuela. Ello nos invita a repensar la relación entre ser y convertirse en otra cosa y el lugar del trabajo pedagógico de la escuela allí. Entre el “yo ya soy” de este lúcido jovencito y el “en qué quiero convertirme”, la escuela produce trabajo escolar, promueve ciertos contenidos identificatorios y traza direccionalidades distintas en relación al proyecto pedagógico y político que asuma, de acuerdo a cómo conciba lo que son sus estudiantes, sus motivaciones, sus intereses y qué tipo de ciudadanas y ciudadanos pretende formar.

En este sentido, hemos venido reconociendo dos tipos de posicionamientos que atraviesan las finalidades educativas y el trabajo escolar de las escuelas y que, creemos, pueden pensarse como dos extremos riesgosos entre los cuales los grises abundan y sobre los que queremos llamar la atención. Aquí estamos tratando estas dos modalidades, lo cual no significa desconocer otras formas posibles de producirlo. En un polo, ciertas formas de significar las condiciones sociales de las y los estudiantes y sus modos de estar en la escuela quedan adheridas a la impotencia y a la imposibilidad tanto de esta en su propio trabajo pe-

dagógico como en la posibilidad de imaginar otra cosa para esas y esos jóvenes. Expresiones como “con estos chicos no se puede”, “salen de acá y no tienen nada”, “el primer obstáculo son ellos mismos para pensar en algo mejor para ellos”, “a lo mejor miran que hay otros mundos, ¿pero posibles para ellos?, no!” (trabajo de campo de ambas investigaciones, 2018 y 2019, en escuelas de zona sur de la ciudad de Córdoba) traslucen un tipo de mirada que solemos producir ante la imposibilidad aparente de una vida mejor para esas chicas y esos chicos. Sin duda, romper destinos, ampliar la mirada, construir horizontes allí donde lo que hay es producción social de páramo, forma parte de los desafíos pedagógicos que muchas escuelas de nuestra provincia vienen asumiendo diariamente. Sin embargo, la pregunta por el lugar de la escuela en la vida de estas y estos jóvenes, y su capacidad de ofrecer –no vender ni hacer merecer– saberes, ideas, relaciones, pertenencias, identificaciones, grupalidades, etc. habilitantes a otra cosa en relación a una misma y a uno mismo y a las miradas autolimitadas y autolimitantes que determinadas condiciones de existencia suelen producir, necesita sostenerse para proponer avistajes que, aunque lejanos, se presenten como posibles y deseables.

En el otro polo, y a veces para hacer frente a lo anterior, el “tú sí puedes” de las lógicas del emprendurismo en la escuela anida como oferta identificatoria y quizás como la única esperanza de otra cosa para muchas chicas y muchos chicos. Son dos polos que a veces conviven sinuosa y complejamente en nuestras instituciones. Respecto a este polo, se trata de alertar acerca de una tendencia que, desde hace algo más de una década, viene tomando fuerza en torno a la enseñanza o vinculación de los valores escolares con el mundo emprendedor. La apuesta pedagógica de enseñar y recuperar el espíritu emprendedor en las alumnas y los alumnos aparece como una actitud vital y de espíritu de vida que pone en valor la necesidad de despertar o encender motivaciones aparentemente ausentes en las aulas. Esta lógica inserta en el sistema educativo, en los últimos años, se vio favorecida desde la propia gestión estatal de la política educativa nacional.

El espíritu emprendedor aparece como una subjetividad positiva y deseable de alcanzar, en tanto promueve la innovación y la autogestión. No dudamos de los buenos fundamentos y de los valiosos resultados a los que pueden arribar experiencias y proyectos escolares afincados en estos principios, pero no queremos dejar de poner en escena y visibilizar sus peligros en un mundo profundamente desigual y humanamente estigmatizador. En todo caso, proponemos “tomar con pinzas” o “andar con cuidado” en el circuito argumentativo que conforman la motivación, el mérito, el emprendedurismo y la innovación. Al menos, poner en cuestión algunas “entre líneas” que se nos pueden escapar, en especial aquellas asentadas en la defensa de las salidas de escape individual a la red de desigualdad social.

Sostenemos estos recaudos a sabiendas de que son estos argumentos asentados en una lógica emprendedora los que, en muchos casos, enlazan y dan sentido a un joven con la escuela y lo mantienen en ella permitiéndole creer en sí mismo bajo la promesa de que sus anhelos se cumplirán con su esfuerzo y dedicación. Entre lo que dice este estudiante “Me gustaría crear... ser mi propio jefe. Me pondría al principio mi propio kiosco, trabajaría hasta poder tener mi gente que trabaje, no sé, o algo de repuestos de autos o motos... No sé, algo propio, no me gusta que me manden tampoco, me gustaría ser mi propio jefe” (entrevista a Estudiantes, Escuela B, zona sur de la ciudad de Córdoba, 2018) y el “tú sí puedes” del emprendedurismo, hay deseos de progresar en relación a las propias madres y los propios padres, un deseo de libertad, de emancipación de “los jefes”, de los trabajos pesados y dolorosos, de aquello que se vuelve impuesto y opresivo. Como contracara, el discurso emprendedor encuentra un espacio perfecto para abordar una salida menos dependiente de un mercado laboral cada vez más reducido.

Nuevamente aquí necesitamos saber cómo comenzar a enhebrar otras apuestas⁹ que no subestimen la importancia del valor del esfuerzo y el empeño, la promoción de las propias ideas, la búsqueda de invención y el deseo de asumir las propias reglas en el proyecto de vida, pero que se encuentren atadas a proyectos solidarios, que pongan en valor, como plantea Dubet, aquello que nos une y nos invita al reconocimiento positivo de las diferencias, sin transfigurar las desigualdades.

En el juego entre sentidos anudados a los derechos y a las inclusiones por un lado, y los méritos y emprendedurismos por el otro, en las escuelas se van produciendo prácticas, experiencias y significaciones en las que nuestras y nuestros estudiantes van subjetivando y conformándose como ciudadanas y ciudadanos, como sujetos de derecho, como emprendedoras y emprendedores, como cuestionadoras y cuestionadores de un orden desigual o sujetos resignados al mismo.

Pensar en el “entre” de las tensiones que se presentan en una sociedad que sigue anclada en los merecimientos y esfuerzos desiguales nos impulsa a mirar a quiénes le devolvemos en el cotidiano nuestra mirada, para poder entamar nuevas esperanzas. Volver a las y los estudiantes, siempre como apuesta y propuesta. Es decir:

- ▶ Volver a la elaboración de nuevas preguntas por sus trayectorias escolares, y sus modos de habitar y hacerse estudiantes;
- ▶ por ese “entre tiempo” diversificado que destinan a su paso;
- ▶ por lo que allí sigue latiendo y otorgando pulsión de vida al rol de la escuela;
- ▶ por las profundas desigualdades que las y los condicionan y por las oportunidades que reconozcan esas sinuosas y distantes posiciones de partida;
- ▶ por los valores y conocimientos fundantes que pueden aprender entre sus pares, por el vínculo

⁹ La lógica de trabajo por proyectos que se expresa en muchas de las experiencias que conocemos y visitamos en las Ferias de Ciencias y Tecnologías de nuestra provincia van marcando un pulso interesante en ese sentido.

con la maestra y el maestro que amplíe y engrose sus universos culturales y sociales;

- ▶ por las posibles salidas y entradas a nuevas posibilidades impensadas como reales;
- ▶ por ese presente que configure futuros mejores, más cálidos, disfrutables y vivibles.

Allí, acompañando el vaivén de esa puerta siempre abierta que es la escuela, proponemos posicionarnos para seguir pensando hoy nuevos modos de proponer un espacio y tiempo preparados para brindarse a todos sus estudiantes, revalorizando el carácter público, democratizador y de configuración de lo común para una vida juntos. ●

Bibliografía

Avila, S., (2012). Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En Cuadernos de Educación, X (10). Centro de Investigaciones María Saleme, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.

Candiotti, M. E., (2008). Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común. En Frigerio G. y Diker G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Del Estante Editorial. Bs As.

Carli, S., (1997). El alumno como invención siempre en riesgo. En Frigerio G., Poggi M. y Giannoni M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, Bs As.

Coronado, M. y Gómez Boulín, M. J., (2019). *La trama motivacional de la escuela. Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Noveduc. Bs. As.

Dubet, F., (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Segunda edición, Editorial Siglo XXI. Bs As.

Kantor, D., (2010). Alteraciones y huecos de saber (postales). En Frigerio G. y Diker G. (comps.) Educar: saberes alterados. Del Estante Editorial, Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires.

Kaplan, C., (2016). La meritocracia educativa y el inconsciente colectivo. En Brener G., Galli G. (comps) *Inclusión y Calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial Crujía-Stella - Fundación La Salle. 1a Ed. Buenos Aires.

Korinfeld, D., (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En Korinfeld, D. Levy, D. y Rascován, S., *Entre adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós, Bs As.

Masschelin, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

Perrenoud, P., (2009). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata, cuarta edición, España.

Rascován, S., (comp.) (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc. Bs. As.

Uanini, M. y Martino, A., (2011). Escuela secundaria, trabajo pedagógico y zonas de desarrollo potencial. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso. En La Rocca, S. y Gutierrez, G. (comps.) *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. Córdoba.



Si te interesó este artículo podés leer el libro completo acá:

<https://www.uepc.org.ar/conectate/nueva-publicacion-gratuita-de-la-serie-la-escuela-construye/>



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

