

Desigualdades e inclusión educativa: topografías de las experiencias de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias urbanas (Córdoba, 2016-2017)

Inequalities and educational inclusion: Topographies of experiences of teachers and students in two urban secondary schools (Córdoba, 2016-2017)

Katrina A. SALGUERO MYERS*

RESUMEN

En el presente artículo proponemos un análisis de las complejidades de la inclusión educativa en dos escuelas secundarias de Córdoba capital, así como una descripción de las experiencias sociales que docentes y estudiantes producen en ese contexto. Presentaremos, para ello, una lectura crítica sobre el mandato de inclusión, y los modos en que este se materializa en dos instituciones de una ciudad marcada por un ordenamiento urbano y social fuertemente desigual. La inclusión será, entonces, una puerta de ingreso para analizar las condiciones en que se producen las experiencias en una escuela de gestión estatal y otra de gestión privada. Preguntarnos por la desigualdad en las experiencias, nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad: no ya de acceso, de resultados o de conocimientos, sino una desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. Metodológicamente, el análisis supone la vinculación de dimensiones estructurales del campo educativo y socioeconómico, con dimensiones sensibles, semánticas y prácticas situadas, relevadas en el trabajo de campo. Concluimos la existencia de experiencias muy diferentes en ambas escuelas, marcadas por desiguales responsabilidades en garantizar la inclusión educativa, por una particular relación de distancia/cercanía entre los actores escolares, y por la construcción de las escuelas como “entornos de experiencia” de distinto tipo: entornos seguros y entornos conflictivos. Reflexionaremos sobre las topografías que se pueden reconocer dentro mismo de una institución educativa, y sus continuidades con el ordenamiento social y urbano contemporáneo.

Palabras clave: inclusión educativa; escuelas secundarias; ciudades; desigualdad; experiencias.

ABSTRACT

In the present article, we propose an analysis of educational inclusion² in two secondary schools in Córdoba city, and a presentation of the social experiences that teachers and students produce in such a context. For this goal, we offer a critical approach of “educational

* Mgter. en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA, UNC). Facultad de Ciencias Sociales (UNC); Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnologías (CONICET y UNC). Contacto: k.salguero.myers@unc.edu.ar

inclusion”, and the way it materializes in two institutions of a city such as Cordoba, as organized by urban and social inequality. Inclusion will be, then, a gate towards analyzing the conditions in which experiences are produced in a public and private secondary school. Asking ourselves about experiences of inequality implies a very special form of inequality: one that does not refer to access, promotion or knowledge, but an inequality related to the material, symbolic and sensitive conditions in which actors live their space/time and tie then to their overall experience. The analysis involves a methodological approach that links structural dimensions of the educational field, with located sensitive, semantic and practical aspects. This qualitative investigation builds bonds for interpretation and understanding of the complexity of social phenomenon. We conclude that there is the existence of very different experiences, organized, among other elements, by strongly unequal responsibilities in ensuring educational inclusion. There is also the existence of a special relation of distance/closeness among school actors, and the construction of schools as different “environments for experience”: a safe environment and a conflictive one. We also reflect on the topographies that emerge within the institutions, and their continuity with urban and social order.

Key words: educational inclusion; secondary schools; cities; inequality; experiences.

Introducción

En el presente artículo vamos a recorrer algunos de los resultados de una investigación de posgrado¹ referida a *experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada*. En esta oportunidad, vamos a presentar un análisis crítico sobre la “inclusión educativa”, algunos aspectos normativos y sus complejidades empíricas. La inclusión será una puerta de ingreso para analizar las condiciones en que se producen las experiencias de docentes y estudiantes, en una escuela de gestión estatal y otra de gestión privada, de Córdoba capital. Así, realizaremos un aporte desde una mirada interdisciplinaria sobre desigualdades socioeducativas en contextos urbanos, para reflexionar en torno a las expresiones situadas y diferenciales del mandato a la “inclusión educativa”.

Preguntarnos por las condiciones en que las experiencias sociales son producidas, nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad en las escuelas: no ya de acceso, de resultados o de conocimientos adquiridos, sino la desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. Metodológicamente, el análisis supone la vinculación de dimensiones estructurales del campo educativo y socioeconómico, con dimensiones sensibles, semánticas y prácticas situadas, relevadas en el trabajo de campo.

Partiendo de tal encuadre de intereses, en el primer apartado presentaremos algunas definiciones teórico-metodológicas que guiaron la investigación, para luego realizar el primer análisis de la inclusión educativa, centrándonos en el discurso de la Ley de Educación Nacional. En el tercer apartado, vamos a recorrer las expresiones situadas de esos mandatos en las escuelas estudiadas, y en el cuarto miraremos específicamente el llamado del Estado a reconocer la “heterogeneidad” en las aulas. En el quinto apartado presentaremos la topografía sensible de distancias y cercanías que reconstruimos en las escuelas, para profundizar en las conclusiones en los diferentes “entornos” que encuadran las experiencias de los docentes y estudiantes.

¹ La investigación, en el marco de la Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA, FCS, UNC), se tituló “Experiencias sociales en escuelas secundarias de una ciudad segregada (Córdoba, 2016-2017). Una investigación en la Zona Este de Córdoba capital sobre las dimensiones y gramáticas que constituyen las experiencias de docentes y estudiantes”, y fue financiada por una beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, en el período 2015-2017, y evaluada como “sobresaliente con recomendación de publicación”.

Desarrollo

Definiciones teórico-metodológicas

El trabajo de campo de la investigación comenzó en octubre de 2016, y se extendió hasta noviembre de 2017, involucrando dos instituciones escolares secundarias. La investigación estuvo anclada empíricamente en la Zona Este de la ciudad. Aquella delimitación refería a un área, ubicada al este de la zona céntrica de Córdoba capital, que incluye más de 20 barrios y villas, caracterizados por hogares de ingresos medios o bajos. Este recorte empírico partió del interés por conocer y comprender el funcionamiento específico, situado, de las desigualdades sociales, económicas y urbanas en la producción de las experiencias en las escuelas. En ese sentido, era una pregunta localizada espacio/temporalmente, y era, también, una pregunta por el cómo: ¿cómo se producen experiencias en escuelas secundarias en particulares contextos urbanos, caracterizados por la segregación social, habitacional y económica?

El concepto de segregación refiere a la tendencia hegemónica de construir espacios entre iguales, es decir, a organizar la ciudad para ciertas relaciones y encuentros/desencuentros de cuerpos y clases (Sennett, 1997). Desde nuestra perspectiva del espacio social (Lefebvre, 2013), esto permite entender los modos en que -en la ciudad de Córdoba en particular pero no exclusivamente- se tienden a construir subjetividades y prácticas entre “los mismos”, es decir, entre sujetos socio-económicamente similares, culturalmente equivalentes y sensiblemente reconocibles.

La escuela secundaria de gestión privada con la que trabajamos -de ahora en más “Instituto”- se ubicaba en barrio Sarmiento, tenía una planta de 30 docentes en el nivel, y 185 estudiantes en el año 2017, de los cuales 100 pertenecían al Ciclo Básico y 85 al Ciclo Orientado. El secundario compartía su edificio y horario con el nivel primario e inicial, y tenía una orientación en Ciencias Sociales, organizada en un solo turno, de mañana, con una sola división por cada año. El barrio en que se emplaza es un área cuyos niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI- eran cercanos a la media de la ciudad, y los barrios de origen de sus estudiantes estaban, también, caracterizados por hogares con ingresos medios y medios-altos.

La escuela secundaria de gestión pública -de ahora en más, IPEM- estaba ubicada en barrio San Vicente. Con una matrícula de 478 estudiantes, tenía dos turnos de cursado, cada uno con su orientación: el turno mañana, orientado a la Administración, y el turno tarde, a la Comunicación. En total, la escuela contaba con 8 divisiones de primer año (4 por turno), 4 divisiones de segundo año (2 por turno) y tres divisiones del resto de los cursos (2 por la mañana, y uno por la tarde). La planta docente estaba constituida por alrededor 130 profesionales. La mayoría de los estudiantes del IPEM provenían de barrios aledaños, con altos índices de NBI, caracterizado como uno de los núcleos de pobreza más grandes de la ciudad.²

Como veremos a lo largo de la presentación, aunque ambas eran escuelas secundarias de la Zona Este, resolvían de maneras específicas y situadas los mandatos normativos y políticos del Estado y el sistema educativo, recibían estudiantes de sus propias áreas espaciales de influencia, y con características socio-económicas distintas; construían un funcionamiento institucional particular, se vinculaban con las culturas y vidas de docentes y estudiantes de formas diferenciales, y condensaban estructuras sociales, urbanas, sensibles e históricas de modos muy disímiles.

La investigación supuso, entonces, la posibilidad metodológica de conocer las dinámicas específicas en un territorio urbano en términos no ideales sino materiales, habitados, a escala humana, así como las lógicas de circulación, las características de los contextos

² Incluye barrios como Müller, Maldonado, Renacimiento, Bajada San José, Campo de la Ribera, Villa Inés y Villa Los Tinglados.

habitacionales de los sujetos entrevistados, entre otras dimensiones. Las escuelas, desde la perspectiva que proponemos no son “islas”:

las escuelas no son islas. Por eso, lo que sucede en ellas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación/contraste con lo que sucede en su entorno espacial (el difuso tejido barrial) y político. Nos referimos al entorno político en sus diferentes niveles: tanto aquel en el que se produce la "política educativa" en cuya trama se inserta la escuela, como los niveles en que se producen -por ejemplo, políticas migratorias, de radicación o expulsión, etc. (Neufeld, 2005:2).

Partimos de un diagnóstico, indiscutible a nuestro entender, que da cuenta de la existencia de grandes desigualdades entre escuelas secundarias en Argentina, en términos de acceso, promoción, y calidad educativa, entre muchas otras variables. El campo educativo es uno innegablemente estratificado, segmentado (Braslavsky, 1985), fragmentado (Tiramonti, 2005); y la educación de nivel secundario presenta sus particularidades. La existencia de tales desigualdades no puede desvincularse de las desigualdades sociales, económicas, habitacionales y urbanas que caracterizan a nuestras urbes, pero tampoco puede explicarse, a nuestro entender, como reflejo automático de aquellas.

Preguntarnos, entonces, por la desigualdad en las experiencias de docentes y estudiantes nos convoca a tematizar una forma específica de desigualdad: no ya una desigualdad de acceso o de resultados, sino una desigualdad en las condiciones materiales, simbólicas y sensibles en que se producen las *experiencias sociales en escuelas* -y no ya las experiencias de enseñanza-aprendizaje-, esto es, las maneras y encuadres en que los actores vivencian ese espacio/tiempo compartido y lo anudan a una totalidad experiencial. En una ciudad fuertemente segregada como Córdoba (Avalle et al., 2009; Boito, 2013; Boito et al., 2013; Capdevielle, 2013; Ciuffolini, 2008; Michelazzo y Salguero Myers, 2017), que organiza el hábitat/la circulación/el consumo en función de la pertenencia de clase de los actores; esta interrogante emerge como pista que debe ser profundizada y refiere a la existencia de desiguales capacidades de reproducción de la vida -no sólo de las “necesidades”-, sino también de la identidad, la cultura, las subjetividades, las memorias, etc.

La investigación implicó el estudio de cómo las escuelas elegidas se encontraban atravesadas desigual y diferencialmente por condiciones hegemónicas de nuestro presente, así como los modos productivos en que los sujetos elaboran sus discursos, prácticas y sensibilidades en tales contextos.

Esa dualidad tensiva, fue estudiada desde el concepto de *experiencia*, dando estatus y densidad epistémica a la acción y creatividad humana, dentro de una cadena de determinaciones. El concepto de “experiencia” intenta comprender los modos en que sujetos, insertos institucionalmente en contextos específicos e históricos, producen discursos, sensibilidades y prácticas, vivenciadas como “actividades y productos totales y específicos del hombre real” (Williams, 2000:99). Como propone Williams (2000) la experiencia implica “pensamiento tal como es sentido, y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad vivida y relacionada” (2000:155).

Desde esa complejidad, interrogamos la situación en las dos escuelas estudiadas, entendiéndolas como un espacio social en que debíamos indagar cómo los sujetos producen sentido y acción. Entrevistas en profundidad, observaciones a lo largo de un año en distintos momentos/lugares escolares, así como técnicas expresivo-creativas de trabajo con los estudiantes, fueron las formas de acercamiento a las escuelas como encuadres específicos de la experiencia.

La “experiencia”³ refería, entonces, a la relación entre las formas de determinación hegemónicas, históricamente constituidas, y aquello que los sujetos significaban -sentían-hacían con ellas. Así, la experiencia se sitúa en relaciones complejas y diferenciales con estructuras sociales, a la vez que implica la ineludible presencia de un sujeto activo, positivo, que interviene/irrumpe en el devenir del tiempo.

Por todo lo dicho, la estrategia metodológica supuso un doble ingreso tensionado entre una mirada interpretativa y una mirada materialista, esto es: una mirada interpretativa o “culturalista” (Hall, 1994), preocupada por los procesos micro, situados, de sentido; y una mirada “estructuralista” o materialista, que se interroga por las condiciones de producción de aquellas. Estos nombres, lejos de hablar de enfoques contrapuestos o de esferas de la realidad separadas, recuperaban la dualidad del sujeto/de lo social evocando la polémica instaurada por Hall (1994) en torno a lo que el autor entendía como dos paradigmas que caracterizaron los debates al interior de los Estudios Culturales. Esta propuesta implicó un tercer momento de construcción de una lectura global, una tarea interpretativa de la investigadora, todo lo cual podrá verse reflejado en los siguientes apartados de análisis. Reproduciremos parcialmente esta estrategia, compartiendo una de las dimensiones trabajadas: la de la inclusión educativa.

Tensiones en torno a la inclusión educativa

Durante más de un año compartimos con dos instituciones educativas de nivel secundario la vida cotidiana, espacios áulicos, de pasillo, celebraciones, reuniones, jornadas de formación docente, ferias, entrevistas, paseos. No existe una imagen simple que podamos construir de los espacios escolares que hemos estudiado. Nuestra misma llegada a las escuelas fue diametralmente diferente: en un caso, una escuela estatal, grande, donde podíamos pasar casi desapercibidas, habitar espacios, salas reuniones, sin que nadie supiera exactamente qué hacíamos ahí, y sin que fuera de mayor preocupación. En esta escuela, fue un gran desafío conseguir la atención que necesitábamos, recibir aprobaciones, conseguir entrevistas. En la institución de gestión privada, en cambio, el proceso investigativo era el opuesto: intentar escapar a la mirada totalizante de una comunidad muy pequeña, muy “íntima” y cercana, que estaba al tanto de todo lo que hacíamos.

Sin dudas una de las dimensiones organizadoras de las experiencias en las escuelas, en el período estudiado, era la inclusión educativa como mandato estatal. Este concepto se materializa en distintas normativas, políticas, tiempos, espacios, deberes, actores. Se expresaba en políticas de formación, en aspectos administrativos, y en acciones de retención y promoción de los estudiantes. Se expresaba en normativas nacionales y provinciales, en discursos y en intensos debates escolares y académicos (Duschatzky y Skliar, 2000; Gentili, 2003; Gluz y Moyano, 2014; Kaplan, 2005, 2006; Ministerio de Educación de la Nación y OEA, 2006; UNESCO-BIE, 2008). La inclusión educativa se relacionaba a procesos socio-económicos de exclusión social, pero también a cambios en la ley que llevaron a la obligatoriedad de los seis años de escuela secundaria -siendo que hasta entonces sólo eran obligatorios los primeros tres años del secundario-. La palabra “inclusión” ha sido, durante los últimos quince años, una protagonista de las políticas educativas nacionales y provinciales. Y, a pesar de esa innegable centralidad, en la vida cotidiana de las escuelas se mantenía, como veremos, ambivalente y cambiante.

Para analizar la idea de inclusión educativa, comenzamos con un abordaje “estructuralista”, es decir ingresando metodológicamente desde el fenómeno global. En este caso, refiriendo a la legislación, y en particular metodológicamente desde el análisis del discurso en una perspectiva socio-semiótica. La existencia de legislación nacional y provincial sirve de marco histórico para comprender ciertos rasgos estructurales del espacio escolar hoy. Pero, además,

³ Para la construcción de este concepto reconstruimos debates que incluyeron los desarrollos de Benjamin (1989a, 1989b), Scott (2001), Williams (2000), Dubet y Martuccelli (1998), Larrosa (2006a, 2006b).

las transformaciones en las leyes que ordenan y orientan la vida social, refieren a procesos económicos, políticos e históricos que dejan huellas en esos discursos (Verón, 1993).

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 -de aquí en más llamada LEN- fue sancionada en 2006, bajo el gobierno del Presidente Néstor Kirchner. La misma, vino a reemplazar la Ley Federal de Educación, Nº24.195 -de aquí en más LFE-, sancionada en abril del año 1993 bajo el gobierno de Carlos Menem. Desde la concepción teórica propuesta por Verón (1993) entendemos la relación del conjunto significativo seleccionado con elementos extra-textuales que han dejado marcas en él, por lo que nos interesaba analizar cierta “configuración espacio-temporal de sentido” (Verón, 1993:127) materializado en la LEN como huellas que remiten a procesos.

Del trabajo de análisis del discurso, encontramos que en el cuerpo de la LEN emergieron dos significantes que estaban ausentes en la ley anterior: la inclusión, en primer lugar, pero también un actor asociado, que eran los “jóvenes no escolarizados”. La expresión “inclusión” se presentó por primera vez en el Artículo 11° e., referido a los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Esta idea de incluir-contener a aquellos que no están “adentro” de la educación, y en especial pensando en los sectores más humildes o excluidos; se relacionaba a nuestro entender con dos fenómenos: uno, con la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria (LEN, Art. 29°) sancionada por la misma ley. Pero, además, con los procesos de expulsión social más generalizados, y educativos en particular, que se vivían desde finales de los '90.

Al analizar el contexto e indagar en los indicadores que podrían relacionarse con el concepto de “inclusión” y con la importancia de “los que están afuera”, encontramos que muchos índices educativos estaban en niveles notablemente altos, desde la crisis del 2001 y el proceso de descomposición social que llevó a él: en 2005 la tasa de sobre edad en el Ciclo Básico del secundario era del 33,58% para el total del país; y del 35,53% para Ciclo Orientado. En 2005, el abandono escolar era de 1,50% en la educación primaria -promedio del país-, mientras que ese mismo año, el abandono escolar trepaba a 9,87% para el primer ciclo de la secundaria y 19,44% para el ciclo orientado. El dato último no es un salto que sólo pueda explicarse por la no obligatoriedad de esos años, ya que para 1º año del secundario el abandono era de 4,21%, mientras que para 2º y 3º era de 12,32% y 19,53% respectivamente⁴.

Entendemos, por ende, que la emergencia de la idea de “inclusión” en la LEN, así como la figura de los jóvenes no escolarizados, era una huella de un proceso de abandono escolar característico del tiempo de crisis económica-social que precedió a la LEN. Pero, además, la obligatoriedad del nivel secundario, sancionado en esta misma legislación, implicaba la repentina tematización de todos aquellos jóvenes que hasta el momento habían estado “por fuera del sistema”. Así, una masa de decenas de miles de adolescentes debía ser incorporada y sostenida -incluida- en la educación formal.

La figura, entonces, de los “jóvenes no escolarizados”, aparecía en el discurso de la LEN, pero debemos decir que sobre todo y por lo observado en nuestro trabajo de campo aparecieron en las escuelas de gestión estatal. Esta presencia no era sólo un “aparecer” empírico, que pudiera ser reducido a “tasas de escolarización”. Hablaba de una modificación de las lógicas de funcionamiento escolar general, que eran referenciadas por los docentes tanto del IPEM como del Instituto.

Aunque efectivamente aumentaron los índices de escolarización secundaria⁵ desde el 2001 en adelante, y los investigadores han sostenido su relación con activas políticas estatales.

⁴ Más información en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>

⁵ Según el Ministerio de Educación de la Nación, entre 2003 y 2013 la Tasa Neta de Escolarización Secundaria pasó de 72,6% % a 85,4%% en Argentina. En Córdoba, ese incremento fue del 82,7% al 85,6%. Ver: <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/tasa-de-repitencia-educacion-secundaria-2003-2013/>

Veremos que el mandato de inclusión existía de formas fragmentarias y conflictivas en las escuelas. Aquel mandato expresaba su poder en estas instituciones de formas diferenciales, reflejada en los discursos de los actores y otras normativas, pero, sobre todo, determinando un campo de posibilidades para las prácticas escolares.

Expresiones situadas de la inclusión

Como podremos recorrer en el siguiente apartado, la inclusión educativa no era sólo un fenómeno discursivo, estructural; sino que se expresaba de formas específicas en las instituciones escolares. Una de las modificaciones materiales para ambas escuelas fue la aparición de la llamada “*tercera materia*”, y la definición de un nuevo cargo escolar, asociado a un nuevo rol: el *coordinador de curso*. Fue en el trabajo de campo que estos elementos emergieron como figuras importantes en la dinámica escolar⁶, y por esa emergencia los investigamos en términos formales y en su espectro de condiciones determinantes.

La “tercera materia” hacía referencia a una resolución, la N°005 del 2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que modificó el régimen de promoción de los estudiantes de las escuelas secundarias de la provincia. El cambio supuso que los alumnos, que antes sólo podían pasar al año siguiente adeudando la aprobación de dos materias, podían ahora promocionar el curso adeudando tres. La tercera materia, sin embargo, se acreditaría el año inmediato posterior, por el cumplimiento de un plan de trabajo que el docente de la materia le solicitara al estudiante. En su aprobación, la Resolución N° 005-10 establecía:

La necesidad de adecuar el Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de alumnos del nivel Secundario (...) como parte del proceso que habilite condiciones que hagan posible cumplimentar con el carácter obligatorio que la Educación Secundaria tiene a partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Decreto Provincial N° 125/09 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010).

Así, se presentaba a la tercera materia como una herramienta para la inclusión, que intentaba disminuir los niveles de repitencia, y asociada a esta, el abandono escolar. Incluir flexibilizando.

Por otro lado, el coordinador de curso fue otro emergente del campo, no previsto, en el que analizar las transformaciones del espacio social escolar como “campo de lo posible”. El rol del coordinador de curso fue reglamentado en Córdoba en 2009, también directamente atado a la LEN, según decía en su resolución definitoria, N°1.613 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ahí expresaba:

Considerando que la extensión de la escolaridad obligatoria para todos los años de la secundaria, propuesta en la Ley de Educación Nacional N°26206, constituye uno de los desafíos más relevantes en los esfuerzos por garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel (...) (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009).

Caracterizaba el cargo como centralmente dirigido al acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes, con responsabilidades socio-pedagógicas, y de trabajo coordinado con docentes y directivos. Incluir acompañando.

⁶ En el IPEM existían otras políticas asociadas a la “inclusión educativa”, como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), el Programa de Mejora Institucional (PMI) y las tutorías dependientes de este.

Este rol, inescindible del nuevo escenario estructural del sistema educativo, implicaba, sin embargo, un trabajo llamativamente diferente en cada escuela y por cada forma de gestión. La coordinadora de curso del Instituto privado afirmaba ser la única trabajadora de la escuela "que tiene que explicar su rol" (Entrevista, Coordinadora de curso del Instituto privado, 16/03/2017). Sostuvo que los estudiantes con tercera materia eran muy pocos casos en su institución, y que en esta escuela la mayoría de las tareas previstas por su cargo eran desarrolladas por los preceptores. La coordinadora afirmaba, también, que la definición normativa del rol "es muy amplia: abordar lo pedagógico y abordar las cuestiones vinculadas a los vínculos de los chicos. Pero en eso está toda la vida de un adolescente adentro de la escuela" (Entrevista, Coordinadora de curso del Instituto privado, 16/03/2017). Esta amplitud y complejidad, compartida por las dos entrevistadas y constatado en la normativa, entendemos que era sintomática de las transformaciones en curso: un nuevo rol, necesario para nuevas tareas, poco claras pero urgentes. La inclusión sin recetas.

En ese marco, la Coordinadora del Instituto se encargaba de articular proyectos interdisciplinarios, salidas y paseos con los estudiantes, así como atender a conflictos o situaciones emergentes. Esta trabajadora estaba a cargo de todos los estudiantes del secundario (185, en un solo turno).

La Coordinadora de curso del IPEM, por su parte, tenía un rol notoriamente diferente. En principio, ella estaba a cargo de todos los estudiantes de la institución (478 estudiantes, en dos turnos), por lo cual trabajaba algunos días por la mañana y otros por la tarde. Ella sostuvo en la entrevista que tenía a su cargo la confección de la estadística institucional, y la tercera materia como tareas centrales. Pero estas eran, en el IPEM, ya una carga muy importante. Como compartió en su entrevista⁷, su trabajo implicaba una ardua tarea de vinculación, coordinando con los preceptores, docentes, directivos, y familias en torno a las necesidades y dificultades de cada joven.

La tercera materia y la creación del cargo de coordinadora de curso fueron, entonces, dos cambios concretos, compartidos por ambas escuelas y resueltos de formas distintas. Sin embargo, la pregunta se mantenía ¿qué significa la inclusión para esas instituciones y para las experiencias de los sujetos?

En el funcionamiento del Instituto, y más allá de los puntos nombrados anteriormente, no pudimos reconocer huellas claras de los cambios que refirieran a los jóvenes no escolarizados. En los sentidos y prácticas de los profesores entrevistados y observados, la inclusión parecía significar la apertura de adaptar la materia "según las características del grupo" (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2017), o la presencia de jóvenes de distintos barrios y religiones (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 16/03/2017), o incluso "la política de conservar a los repitentes" (Entrevista, Director del Instituto privado, 14/03/2017). Estos eran la traducción situada del mandato de las "políticas inclusivas". El Instituto privado no tenía exigencias en su funcionamiento material cotidiano para garantizar el mandato de la inclusión educativa de otras maneras. Sin embargo, las docentes conocían y tenían posturas en el debate sobre la inclusión, y lo problematizaban centralmente quienes también trabajaban en escuelas de gestión estatal. Parecía que, en las experiencias docentes y en sus discursos, la inclusión era un "tema" propio de las escuelas estatales.

La mayoría de las docentes del Instituto privado trabajaban también en alguna escuela de gestión estatal. Y en esos espacios sociales sí se mostraban atravesadas por las transformaciones en el contexto escolar argentino. Una Profesora del Instituto privado, por ejemplo, nombraba negativamente los cambios en la escuela. Entre los años 2000 y 2009 sostuvo que "los niveles bajaron muchísimo", y reconocía un viraje en 2005-2006 donde se priorizó desde el Estado la inclusión por sobre la calidad educativa. Esa misma docente sostuvo:

⁷ La entrevista a la Coordinadora de Curso del IPEM tuvo que ser realizada en su casa, ya que durante su horario de trabajo fue imposible coordinar un espacio/tiempo de diálogo prolongado por su alto nivel de actividad.

Creo que a la escuela en los últimos años se le ha cargado un rol de, la escuela es todo. Una va a la escuela y en la escuela pública yo tengo que ser psicóloga, trabajadora social, tengo que hacer los bollos para comprar las zapatillas para fulanita porque el papá se quedó sin trabajo, y son todas estas cuestiones, creo que, se va desvirtuando, llega un momento que por ahí digo: no estoy enseñando historia, termino no enseñando historia porque estoy enseñando hábitos (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 18/04/2017).

La misma profesora dijo sentirse "realizada" porque en el Instituto podía "ser docente". Y este contrapunto resultaba central para comprender los sentidos y sentimientos de muchos educadores: la comparación con sus experiencias en escuelas de gestión estatal reafirmaba los afectos construidos en el Instituto, que se organizaban con mucha mayor autonomía de las definiciones políticas y los problemas asociados a la educación en contextos de pobreza. Pero, además, en sus definiciones, la calidad educativa pasaba a ser el par opuesto de la inclusión, como veremos a continuación.

Las prácticas, discursos y sentimientos en el IPEM eran bastante distintas en torno a la inclusión: además de todas las políticas educativas focalizadas que ya nombramos, la inclusión educativa producto de la obligatoriedad traía desafíos muy concretos, pero no por ello menos complejos. La convivencia, retención y promoción de las estudiantes era un mandato central y problemático.

Ya vimos la flexibilización en la promoción, producto de la tercera materia. Otra política problemática que emergía en el trabajo de campo era la "no expulsión" de estudiantes con problemas de conducta. Según las palabras de los docentes, "no se usaba más la expulsión" (Entrevista, Profesor del IPEM, 03/11/2016) de jóvenes que rompían ciertos acuerdos de convivencia o tenían conductas negativas en la institución.

No se echa a nadie, se le sugiere que vean de cambiarlo para mejorar esto, porque a lo mejor ahí el contexto no lo beneficia o el chico no se siente bien. Entonces se le sugiere, después si la madre no quiere no quiere, queda ahí, pero sí ahí se los cambia de división, pasa a otro turno, eso se va viendo (Entrevista, Profesora del IPEM, 07/11/2016).

Es un combo de las medidas que vienen bajadas por el gobierno, con eso incluís mucho, porque, a ver, yo estoy de acuerdo que se tienen que incluir los chicos, y que se tiene que enseñarle de buena manera y de buenas formas, pero me parece que ya la tercera, cuarta, ya tenés que aplicar un poquito de mano dura como quien dice, no puede hacer el alumno lo que se le cante en el colegio. Y hay muchos que ya se dieron cuenta que no les hacés nada, y hacen lo que quieren. Aparte con el tema de incluir a ese, estamos excluyendo a otros que no tienen los medios para, y me pasa, ir a un colegio privado y necesitan aprender. Pero la clase se interrumpe por ese, o por esos dos, tres, que siempre hay en cada curso, y los estamos perjudicando a los chiquitos que quieren aprender (...) hay que incluir si recibís algo a cambio. No cuando vos estás encaprichado y tenés gente que no quiere estar en el colegio. (Entrevista, Profesor del IPEM, 03/11/2016).

El docente, como también algunas profesoras del Instituto privado, se mostró crítico en su discurso a la aprobación de materias sin los conocimientos que consideraban importantes, y la consecuente caída en los niveles educativos. Rechazaba la retención de estudiantes con graves problemas de conducta; rechazaba también la flexibilización de criterios para la promoción. Esas dimensiones se construyeron como sinónimos de menor calidad educativa.

La pregunta que emergió desde nuestra perspectiva fue: ¿por qué esta dimensión estructural del sistema educativo -su obligatoriedad y el consecuente mandato de “inclusión”- sólo impactaba de modo problemático en el IPEM? Entendemos, por un lado, que influyen los mayores niveles de autonomía de las prácticas profesionales e institucionales en escuelas de gestión privada (Williams, 2000) respecto de los mandatos del Estado. Pero, también, la autonomía era de las transformaciones sociales. Mientras el Instituto privado regulaba quién entraba y quién salía de su institución con libertad, poniendo varios filtros a la pertenencia de jóvenes a la escuela según posibilidades económicas, perfiles familiares, rendimiento educativo, etc.; el IPEM, por el contrario, tenía el mandato de mantener una entrada abierta y una salida cerrada a los estudiantes: debían entrar todos los jóvenes con sus realidades, y tenían que permanecer adentro, cueste lo que cueste.

Por otro lado, en el IPEM, las huellas de aquellos “jóvenes no escolarizados” que veíamos en la LEN era una realidad. En el Instituto, esa realidad podía ser mantenida afuera, como fenómeno social exterior pero no como experiencia. El Instituto se constituía a sí mismo como entorno separado de ciertas transformaciones educativas, se aislaba del cambio de política educativa, y ésta quedaba en manos del Estado y de las trabajadoras de la gestión pública.

(...) el tema de políticas educativas yo la cuestiono mucho, porque de un tiempo a esta parte creo que a nivel provincial ha habido una bajada que incluir es tenerlos, lograr la inclusión es tener un pibe seis horas por día sentado aunque no aprenda, aunque no entienda lo que está leyendo, es una inclusión a cualquier costo, y eso yo lo cuestiono, esto de la inclusión a cualquier precio, porque uno empieza a dar imposición de sentidos, cuando vos a un pibe le estás imponiendo valores que no mamó en su vida en su casa, entonces todo lo que vos hagas y dejes de hacer ya empieza a carecer de sentido. Entonces la inclusión para mí a cualquier costo no es saludable ni para los chicos ni para los docentes ni para la escuela que se ve saturada, entonces creo que hay de alguna manera evaluar, incluir sin calidad no” (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2017).

Y queremos remarcar que esta escisión entre las instituciones de gestión privada y las políticas de inclusión educativa, dista de ser “natural” o necesaria. Podría existir, por sólo brindar un ejemplo ilustrativo, un cupo obligatorio en escuelas de gestión privada para jóvenes que no pueden pagar la cuota; podría haber reglamentaciones generales sobre la aceptación de jóvenes repitentes, entre muchas otras normativas. Estos silencios en la política educativa nos mostraban la autonomía de la que gozaban las entidades privadas para definir su rol en la sociedad, y para la construcción de *entornos seguros*, regulados, de clase -subsidiados por el Estado-. Las escuelas de gestión estatal estaban desprovistas de tal autonomía, y se construían como entornos fuertemente conflictivos, como veremos.

El mandato de la heterogeneidad para la inclusión

En el apartado anterior veíamos cómo una norma universal como la inclusión educativa, existía de maneras diferenciales en instituciones específicas, y era resuelta de formas situadas que modificaban las experiencias posibles en ese espacio social. Y deseamos enfatizar en la centralidad de la desigualdad que acabamos de analizar: una de las grandes variables de organización de la política educativa en el país, parecía ser misión sólo de algunas instituciones, esto es, las de gestión estatal. En la provincia de Córdoba, por ejemplo, las escuelas estatales representan menos de la mitad de las instituciones existentes⁸.

⁸ En la provincia de Córdoba, en 2010, había 762 establecimientos de educación secundaria, de los cuales 377 eran de gestión pública-estatal (49,5%), y 385 de gestión privada (50,5%).

Otro concepto que durante el trabajo de campo se constituyó como relevante y relacionado a la inclusión, fue el de “aulas heterogéneas”. Esta idea nos permitió reconocer una tensión operante en la escuela secundaria, que implicaba la convivencia de mandatos y sentidos tensionados: aquella universalidad como fundamento de la educación escolar y del nivel secundario recientemente obligatorio; se tensionaba con el mandato del Estado de reconocer las diferencias de los estudiantes en sus modos de aprender, y trabajar en función de ellas.

Los docentes del IPEM se mostraban semántica y afectivamente desgarrados en esta tensión, que los obligaba a recorrer un currículo de contenidos y “núcleos prioritarios” para todos los estudiantes de determinado año, reconociendo en el mismo proceso la “heterogeneidad” en las aulas. “¿Cómo hacemos con un aula diversa de 35 estudiantes?” (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017) planteaba una docente en la jornada de formación obligatoria.

Frente a la matriz enciclopedista con la que muchas docentes y trabajadoras se habían formado, la direccionalidad estatal hoy parecía reorientarse a lo que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba llamaba “núcleos prioritarios” y “capacidades básicas”⁹. Así, se construía conceptualmente un mandato de la enseñanza de un currículo “hecho a medida” en cada materia y a cada perfil institucional. Pero, además, se debía reconocer la diversidad de estudiantes que había en las aulas, y proponer actividades que permitieran distintos recorridos y velocidades de aprendizaje, según las posibilidades de los alumnos, transitando didácticas -metodologías, recursos y tiempos- distintas.

En mayo de 2017 se realizó, por ejemplo, la segunda jornada anual de formación docente en el marco del programa “Nuestra Escuela”. El tema de este encuentro -obligatorio para todos los docentes de todos los niveles de educación cordobesa, públicos y privados- fue justamente el concepto de “aulas heterogéneas”¹⁰. Este reconocimiento de la diversidad sonaba alentador y novedoso en las capacitaciones escolares y en el tono esperanzado en que el Ministerio de Educación lo promovía en sus materiales de lectura. Sin embargo, la reacción de muchos docentes, para nuestra sorpresa, fue de angustia y enojo. Este malestar lo relacionaron explícitamente a dos dimensiones: una, era la contradicción entre enseñanzas heterogéneas y evaluaciones homogéneas, como dos mandatos actuales, en tensión¹¹. Otra, era la imposibilidad de efectivamente hacer didácticas simultáneas, por razones diversas como recursos edilicios y materiales, o falta de formación específica para ello. Una profesora manifestó esta confrontación de directrices: enseñar distinto, evaluar iguales. “Aulas heterogéneas es una contradicción total con lo de las pruebas Aprender. Tienen que mejorar todos, pero cada uno por su camino” (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017). Otra docente decía, “no tenemos ni la normativa ni las condiciones materiales que nos acompañan”. (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017). Una tercera profesora afirmó, en sintonía con la docente anterior y debatiendo con un video que se había proyectado¹²:

El planteo de aulas heterogéneas está muy bien, y yo vi el video también leí los textos (...) Las cosas que proponen, está bien, pero si el alumno termina antes [una actividad en el aula] lo dejás ir a la biblioteca... ¡que no tenemos!; lo dejás ir al patio... ¡que no se

⁹ Así, leer, escribir, expresarse oralmente, comprender y resolver problemas; eran algunos de los aprendizajes más importantes que debían orientar la tarea diaria, y cada espacio curricular debía definir sus recorridos conceptuales específicos y temas prioritarios en función de ellos. Nótese que ambas expresiones, “prioritarios” y “básicos” hablan de una selección. Y esto, entendemos, se vinculaba con aquella caída en la “calidad” que denunciaban los docentes por el proceso de “inclusión”.

¹⁰ El programa oficial de las jornadas está disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/Recomendaciones/2017/2JI-Recomendaciones2017-CohorteIV.pdf>

¹¹ El ejemplo máximo de esto fueron las Evaluaciones Aprender. Ver a respecto: <https://www.argentina.gob.ar/aprender2016>
<http://www.infobae.com/tendencias/2017/03/31/aprender-2016-algunas-provincias-revelaron-como-fue-su-desempeno/>

¹² Ver en: <https://youtu.be/UCJO2PjCpGs>; <https://www.youtube.com/watch?v=ok0PHXZqKko&feature=youtu.be>

puede dejar ir ni al baño solos! No tenemos las condiciones básicas para hacer eso (Nota de Campo, IPEM, 01/06/2017).

Para muchos profesionales, el mandato de reconocimiento de la heterogeneidad resultaba agobiante. Ellos interpretaban “heterogeneidad” como sinónimo de “personalización”. Si las aulas debían ser entendidas como heterogéneas, existirían en cada aula, de cada escuela en la que trabajaban, varios carriles simultáneos que los profesionales de la educación deberían -primero- poder reconocer y -luego- habitar con estrategias de enseñanza diferentes. Se hacía evidente una textura solapada donde cada aula era un denso paisaje de pliegues, y emergía la aporía del currículo universal y la diversidad sin fin como una tensión que organizaba los sentidos y sentimiento de las profesionales.

En el trabajo de campo en ambas instituciones, no pudimos registrar en ninguna de las observaciones de clases, ni entrevistas, ni reuniones, la presencia de prácticas efectivas que respondieran al mandato de heterogeneidad en las aulas. En este sentido, el debate que estamos analizando, aunque fuertemente en agenda en las escuelas, no estaba traducido aún en exigencias institucionales ni en prácticas de los profesores.

Así, la heterogeneidad que se convocaba como reconocimiento, circulaba en el espacio escolar principalmente como discurso oficial del Estado, como malestar de algunos docentes, pero no como prácticas expresas, sistemáticas, y planificadas. Sin embargo, los estudiantes de ambas escuelas, en sus entrevistas, otorgaban un gran reconocimiento a los docentes que tenían en cuenta sus particularidades, que atendían a sus momentos individuales, y que adaptaban las exigencias de la materia a eso. Es decir: en la expresión más sencilla y general de “heterogeneidad”, es decir, como “personalización”, los estudiantes sí develaban la existencia de prácticas educativas diferenciadas, y las valoraban muy positivamente.

Este reconocimiento afectivo-individual no era estrictamente a lo que el Estado refería en sus documentos sobre “aulas heterogéneas”, que no hablaban sobre procesos de “individuación”, como afirmaban tanto los estudiantes como los docentes. Sin embargo, no parecía haber lenguaje disponible que pudiera nombrar, y por ello conceptualizar y transformar en materialidad práctica, este intermedio, esta existencia situada de formas distintas de aprender, que sin ser individual tampoco era genérica. Los docentes se asfixiaban en lo que entendían como una demanda de personalización; los estudiantes de ambas escuelas se sentían bien, cuidados, reconocidos en ese mismo proceso. Aunque esta versión individualizante de la heterogeneidad no fuera la que el discurso oficial nombraba, innegablemente significaba ya una modificación en la lógica del trabajo áulico, y desde la mirada de los docentes, “más” trabajo. En la mirada de los estudiantes, sin embargo, significaba una práctica y predisposición innegablemente positiva.

Distancias y cercanías en el topos escolar

En la presentación que hemos propuesto a lo largo de estas páginas analizamos los modos situados en que un lineamiento educativo como la “inclusión” se expresaba de formas diferenciales en dos escuelas secundarias. Esa diversidad entendemos que es inseparable de la desigualdad social, económica, habitacional y urbana que organiza la vida de los jóvenes y los trabajadores que encontramos en las escuelas.

Podemos avanzar en la caracterización reconociendo que, mientras la inclusión como mandato general se expresaba y condicionaba desigualmente, la heterogeneidad se expresaba de formas parecidas en ambas escuelas.

Una tercera dimensión que deseamos presentar en esta oportunidad es cómo las experiencias en las dos escuelas estudiadas estaban desigualmente organizadas en un espectro de cercanía/distancia sensible. Los diversos actores de las dos escuelas predisponían y

organizaban sus experiencias en torno a un vínculo de cercanía afectiva, de apertura o, por el contrario, de distancia sensible con el colegio y con los otros.

La cercanía se expresó en términos de “familiaridad”, entorno seguro, afectivo; la “distancia” se expresaba en términos de alteridad, hostilidad, o ajenidad. Sin embargo, incluso cuando los actores mostraron experiencias de distancia con el espacio escolar y con los otros, expresaban sin dudas que la escuela “les afectaba”. Cuando lo personal irrumpía como reconocimiento de las individualidades de los estudiantes, por ejemplo, se configuraban experiencias innegablemente positivas para ellos. Cuando los docentes vivenciaban una situación conflictiva con un estudiante, o simplemente tenían “una mala clase”, expresaban un impacto emocional.

En el Instituto privado encontramos que, para casi todos los actores entrevistados, el espacio escolar estaba imbricado en sus vidas privadas y familias, de múltiples maneras. La Preceptora del Instituto privado decía: “Es más como una familia. Son pocos, se conocen mucho” (Entrevista, Preceptora del Instituto privado, 23/06/2017). Una Profesora del Instituto también sostuvo:

(...) es como una familia, entonces todos se conocen con todos, tenemos una relación muy cercana con los profes, con los directivos, también con el espacio físico del cole, es como muy acogedor. Al ser un cole chiquito en dimensiones, pero también en gente que viene, es como una característica distintiva del colegio (Entrevista, Profesora del Instituto privado, 26/06/2016).

En el IPEM, en cambio, se presentaba un vínculo marcado por la ajenidad. Este se relacionaba, por un lado, con la cantidad de estudiantes, docentes y el tamaño de la escuela. Pero también y con más importancia, encontramos la existencia de una operatoria de alteridad que organizaba las mutuas representaciones de los sujetos. La mirada de los educadores se construía desde la distancia y la otredad con las condiciones de vida, rasgos culturales, comportamientos, vestimentas, gustos, y valores de sus estudiantes de sectores económicos empobrecidos. Como todas las dimensiones que estamos proponiendo, no se tradujeron como conductas estandarizadas, idénticas; sino como tendencias de estructuración de las experiencias, fuerzas comunes, pero desigualmente articuladas.

Algunos maestros, vivencian el trabajo en estos contextos a modo de “fronteras culturales”, como una idea de que el mundo de estos chicos -ya sean indígenas o pobres- está muy lejos del propio, que son muy diferentes ‘culturalmente’ y no saben cómo actuar. Hablan de “choque cultural” (Achilli, 2008:136).

Estas ideas se expresaron en las entrevistas, en expresiones como: “pobrecitos así viven en sus casas también” (Notas de campo, IPEM, 01/06/2017), “he visto a algunos padres y te das cuenta que son analfabetos” (Notas de campo, IPEM, 25/04/2017). Para analizar esta operación de distanciamiento que realizaban los trabajadores de la educación entrevistados con sus estudiantes de sectores empobrecidos, podemos hacer notar que era expresada, ante todo, como una distancia cultural. La negatividad para nombrar sus valores y formas de vida planteaba, sin lugar a dudas, que los valores y formas de vida “propios”, es decir, de los docentes o de su referencia, eran mejores. Y deseamos enfatizar en “sin lugar a dudas”: nadie se cuestionó que sus estructuras éticas, estéticas o comportamentales no fueran las correctas. Así, recuperamos la definición de Bourdieu en torno a la “ideología del gusto natural (...) que se engendran en la cotidiana lucha de clases” y que lograría *naturalizar* las diferencias reales (Bourdieu, 1989:65).

Sin embargo, la alteridad cultural construida no era sólo una “cuestión de gustos”, sino que tenía consecuencias funcionales. Desde la hipótesis propuesta por los profesores, esas condiciones materiales y culturales de vida impactaban en las posibilidades de aprendizaje: “hay muchos chicos que viven hacinados y no tienen ni mesa para estudiar” (Nota de Campo,

IPEM, 01/06/2017); “estos chicos son de familias complicadas, golpeadores y abusadores, y no lo vamos a poder cambiar y tenemos que ser acompañadas nosotras” (Nota de Campo, IPEM, 25/04/2017). El psicólogo del IPEM, en busca de una escuela para enviar a sus propios hijos, dijo que quería:

(...) una escuela donde “los chicos sean como los míos, sean limpios”, y los padres también. El tema de “limpios” lo dijo varias veces. Quiere que sean padres como él, que se “preocupen, que tengan los mismos valores, que sean parecidos cultural y socialmente” (...) No quiere colegios muy numerosos, y con chicos con muchos problemas de conducta (Nota de Campo, IPEM, 24/10/2016).

Se construían, así, distancias entre sujetos y roles escolares. Los estudiantes y los profesores estaban particularmente lejos en el IPEM, mientras en el Instituto se hablaba de “familia”. Distancias que hablan de una topografía social y sensible.

Conclusiones

Concluimos el presente artículo dando cuenta de la construcción de lo que entendemos como *entornos de experiencia* muy diferentes en ambas instituciones. Un *entorno conflictivo* en el IPEM, permeado y reconfigurado por las transformaciones normativas y políticas del campo escolar, y particularmente por el mandato de la inclusión educativa: se flexibilizaron instrumentos de control que los docentes tenían y que les daban previsibilidad en sus tareas diarias, se hacía imposible expulsar estudiantes con problemas de conducta, se flexibilizaba la promoción al año siguiente. Emergía, además, la alteridad como representación de los docentes hacia sus estudiantes, y se traducía en prácticas miserabilistas¹³ de algunos de ellos. El vínculo entre los actores era agónico, y mientras los estudiantes disfrutaban y celebraban el reconocimiento de sus individualidades por parte de los profesores, éstos se sentían fuertemente agobiados por esa implicación y los mandatos personalizantes del Estado. La inclusión educativa, a fin de cuentas, se expresaba conflictivamente en las experiencias de los docentes y estudiantes en el IPEM en quienes radicaba la responsabilidad de garantizar este nuevo mandato normativo y legal. La configuración de una escuela numerosa, dificultaba aún más la apropiación, la cercanía, la identificación. Una topografía hecha de múltiples distancias organizaba las experiencias entre los actores escolares.

Pero, aunque el entorno del IPEM se configuraba como conflictivo, en las experiencias de sus actores la distancia no era sinónimo de desimplicación. Ni docentes ni estudiantes lograban expulsar los afectos, las emociones, la afectación, de sus experiencias. Estaban lejos de ser relaciones sólo “mentales” o utilitarias, ancladas en el conocimiento, o “frías”. Circulaban en sus pasillos, en sus reuniones y en sus aulas numerosas emociones, y en particular un cierto “malestar”, aunque no se encontraban los lenguajes ni los espacios para nominarlos.

En el Instituto veíamos, en cambio, la constitución de un *entorno seguro* de experiencias, escindido de la mayoría de las políticas de inclusión educativa, ya que manejaba con gran autonomía la tercera materia y el rol del coordinador de curso, y a la vez excluía la diversidad socio económica de sus estudiantes. Un entorno protegido, custodiado, con entrevistas de admisión a docentes y a estudiantes. Un espacio pequeño en el que como investigadora nos sentíamos observadas. En ese entorno seguro se construían vínculos de confianza y de cercanía. La “familiaridad” parecía ser el lenguaje disponible que permitía tematizar a los otros desde una preocupación afectuosa, no abstracta ni genérica. Esta forma específica de sensibilidad fue el horizonte afectivo para los sujetos en el Instituto, y era también esencial para algunos trabajadores del IPEM. El extremo opuesto, la alteridad radical, construía generalizaciones negativas sobre los grupos que eran lo “otro”.

¹³ Recordamos que esta expresión, recuperada de Grignon y Passeron (1991) refería a una “ceguera sociológica” que no podía, sino “computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos, ya adopte el tono del recitativo elitista o el tono del paternalismo” (1991, p.31).

El entorno seguro y el entorno conflictivo que reconocimos llevaban en su interior otra diferencia: en el primero, se construía un aislamiento de lo externo, que daba certezas, un entorno planificado, fuertemente controlado, de temporalidad estable y previsible, en que el otro-exterior-amenazante era puesto en pausa. El entorno seguro era un espacio con tiempo propio. En cambio, el entorno conflictivo era un aislamiento no completo, que intentaba separarse de los problemas “de afuera”, pero sin certezas, momentáneo, cambiante, difícil de planificar, de temporalidad corta. El otro-exterior estaba presente en los mismos cuerpos de los actores escolares, porque encarnaban distancias nacidas en el seno de una sociedad segregada y clasista. El entorno conflictivo, por esto, no era un lugar de descanso, un tiempo propio, para nadie. Y justamente, el entorno seguro era tal, también porque lograba conjurar la apertura. El entorno conflictivo, en cambio, no tenía cierre ni estabilidad, estaba obligadamente abierto, era, entre otras cosas, la materialización conflictiva de los horizontes políticos de la LEN.

La existencia, entonces, de dos entornos de experiencias tan distintos nos permiten adelantar dos líneas de análisis: por un lado, relacionar estos entornos con las experiencias posibles y deseables en las ciudades hoy. ¿No existen acaso, en Córdoba y en otras ciudades medias y grandes, entornos de experiencia seguros para comer/circular/vivir/consumir para algunos, entre otros parecidos a mí? ¿Y no existen, a la vez, espacios urbanos que resultan entornos conflictivos al ser habitados, abiertos, que no logran conjurar el “peligro”, por los que circulan personas distintas y que implican sensibilidades en estado de alerta? ¿Cómo se relacionan las experiencias educativas estudiadas con las experiencias sociales más generales de esos actores? ¿Cómo se traman las sensibilidades urbanas actuales con las educativas? ¿Qué implica una vida en apertura/exposición a las tensiones y contradicciones sociales del presente, y qué implica tener el derecho de “aislarse” de ellas?

En segundo lugar, avanzamos sobre la hipótesis de que la desigualdad educativa no debe circunscribirse a nombrar niveles de apropiación de contenidos, niveles de “empleabilidad” o si quiera de exclusión/expulsión social. La desigualdad educativa, pensada desde las experiencias sociales, nos habla también de desiguales entornos en los que elaborar sentidos, prácticas, emociones; entornos en los que existen inequitativas formas de producir identidades, cultura, y relaciones de reconocimiento. El sujeto dual, de sujeción y de subjetivación, se expone a diferenciales posibilidades de experiencia social. Docentes y estudiantes están, entonces, expuestos a una desigualdad educativa en otro sentido: ¿qué experiencias podemos construir en las escuelas secundarias hoy, en ciudades/sociedades tan segmentadas, segregadas, desiguales? ¿Qué implica para la constitución de jóvenes estudiantes o de trabajadoras habitar entornos conflictivos o entornos seguros?

Nuestra investigación concluyó con el reconocimiento de, en primer lugar, estos entornos de experiencia que suponen desiguales capacidades de subjetivación y socialización. Pero, además, reconocimos la existencia de un *malestar*, de una afectación, que no encontraba tiempo, espacio, ni lenguaje para ser nombrado en las escuelas, hablado, puesto en común, es decir, comunicado. Sin embargo, ahí estaba, organizando las experiencias de docentes y de estudiantes. Un malestar que encontraba en la inclusión educativa un campo de expresión, pero que no se limitaba a eso. Las preguntas y tensiones reconocidas en esta investigación, aunque responden a un trabajo que cuenta ya con cuatro años, mantienen su vigencia. La inclusión educativa, los procesos de segregación urbana, las desigualdades en las condiciones materiales y simbólicas en que los actores escolares construyen sus experiencias se mantienen hasta el presente como dimensiones que necesitan ser interrogadas de formas situadas, y compartidas-comunicadas para reflexionar las escuelas, las ciudades y las relaciones sociales posibles y deseables.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, Elena (2008). “Formación docente e interculturalidad”, en *Revista Diálogos pedagógicos*, Nº 12, Año VI, octubre 2008, 121-138. Recuperado de:

[http://www.revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/471/pdf\(10/07/2018\)](http://www.revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/download/471/pdf(10/07/2018)).

AVALLE, Gerardo; DE LA VEGA, Candela y HERNÁNDEZ, Juliana (2009). "Desigualdades sociales y políticas habitacionales. Plan 'Mi casa, mi vida' para grupos vulnerables en la provincia de Córdoba". Ponencia presentada el 23 de septiembre de 2009, Buenos Aires, en las VIII Jornadas sobre Democracia Participativa Red Argentina de Ciencia Política. Recuperado de: http://www.academia.edu/3848130/Desigualdades_sociales_y_pol%C3%ADticas_habitacionales._Plan_Mi_casa_mi_vida_para_grupos_vulnerables_en_la_provincia_de_C%C3%B3rdoba (06/07/2020)

BENJAMIN, Walter (1989a). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

----- (1989b). "Experiencia (1913)", en Benjamin, W. (Comp.) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, (41-43). Buenos Aires: Nueva Visión.

BOITO, María Eugenia (2013). "La noción de entorno clasista como encuadre de la experiencia en contextos de socio-segregación", en Nievas (Comp.) *Mosaico de Sentidos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

BOITO, María Eugenia.; SORRIBAS, Patricia y ESPOZ DALMASSO, María Belén (2013). "Pensar los des-bordes mediáticos del conflicto: las ciudades-barrios como síntoma de la actual tendencia urbana de socio-segregación", en Papeles del CEIC, vol. 2012/1, Nº 81, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/81.pdf> (06/07/2020)

BOURDIEU, Pierre (1989). "El espacio social y la génesis de las "clases"", en *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Nº 3 (7), 27-55. Recuperado de: http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_genesis.pdf (06/07/2020)

BRASLAVSKY, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor.

CAPDEVIELLE, Julieta (2013). "Cambios y continuidades de los grupos 'desarrollistas' y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina", en las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/vii-jornadas-santiago-wallace-de-investigaci%C3%B3n-en-antropolog%C3%ADa-social> (06/07/2020)

CIUFFOLINI, María Alejandra (Comp.) (2008). En el llano todo quema: movimientos y luchas urbanas y campesinas en la Córdoba de hoy. Córdoba: Editorial Educc.

DUBET, Fracois y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas", en *Cuadernos de pedagogía*, Vol. 4, Nº7, Rosario, 33-53.

GENTILI, Pablo (2003). "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad. Recuperado de: <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf> (06/07/2020)

GLUZ, Nora y RODRÍGUEZ MOYANO, Inés (2014). "Lo que la escuela no mira, la AUH "non presta". Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social", en *Revista Propuesta Educativa*, Vol 1, Nº 41, Año 23, junio 2014, 63-73.

GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean Claude (1991). Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Buenos Aires: Nueva Visión.

HALL, Stuart (1994). "Estudios culturales: dos paradigmas", en *Revista Causas y azares*, Nº 1, Buenos Aires, 27-44.

KAPLAN, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

LARROSA, Jorge (2006a). "Sobre la experiencia y sus lenguajes". Ponencia presentada, Publicada en el Ministerio de Educación, Argentina. Recuperado el 06/07/2020 de <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>

----- (2006b). "Sobre la experiencia", en *Revista Aloma*, Núm. 19, Universidad de Barcelona, Barcelona, 87-112. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553> (06/07/2020).

LEFEBVRE, Henri (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Gracel Asociados, Alcobendas.

MICHELAZZO, Cecilia y SALGUERO MYERS, Katrina (2017). "Capitalismo, refundación y conflicto. La disputa por el espacio-tiempo urbano en Córdoba, Argentina", en *Revista Territorios*, Nº 37, Bogotá, 17-40.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media (2010). Resolución Nº 005, 05 de febrero de 2010. Recuperado de:

www.monserrat.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/.../edu_media_resol005_10.pdf (06/07/2020)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Media (2009) Resolución Nº 1613, 25 de noviembre de 2009. Recuperado de: <http://www.cba.gov.ar/declaraciones-juradas/memorandum-y-resoluciones/coordinadores-de-curso/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf> (06/07/2020)

NEUFELD, María Rosa (2005) "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación", en Llomovatte y Kaplan (coord.) *La desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (67-85). Buenos Aires: Noveduc.

SCOTT, Joan (2001). "Experiencia", en *Revista La ventana*, Nº 13, 42-74. Recuperado de: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574> (06/07/2020)

SENNETT, Richard (1997) *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

UNESCO-BIE (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Mimeo.

VERÓN, Eliseo (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Cita sugerida: SALGUERO MYERS, Katrina A. (2021). "Desigualdades e inclusión educativa: topografías de las experiencias de docentes y estudiantes en dos escuelas secundarias urbanas (Córdoba, 2016-2017)", en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 125-141.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 25 de marzo de 2021

Aceptado: 21 de abril de 2021