

XIV JORNADAS ROSARINAS DE ANTROPOLOGÍA SOCIO-CULTURAL

**Antropología(s) en el contexto sociopolítico actual.**

**Debates y desafíos en clave latinoamericana**

**ET 13 - Antropología y Políticas Públicas**

**La obligatoriedad de la Escuela Secundaria en Argentina:  
viejos y nuevos interrogantes en torno a la inclusión como política educativa  
y práctica institucional**

ANA MARÍA MONJE<sup>1</sup>

**INTRODUCCIÓN**

*“Para interpretar la pedagogía popular latinoamericana debe prestarse atención al peso decisivo del desarrollo desigual y combinado de las sociedades latinoamericanas, tanto sobre los discursos pedagógicos dominantes como acerca de aquellos que hablan de los oprimidos, a la pluralidad de las luchas sociales, al carácter organizador de las luchas nacionales articuladas a las luchas de clases en América Latina, y al carácter complejo y no puro de los sujetos sociales a nivel político y pedagógico.” (Puiggrós, 1998:21)*

Considerando a la obligatoriedad en la educación como el ejercicio de un derecho (y ya no como una atribución del Estado en búsqueda de una identidad nacional), se vuelve menester la generación de instancias de problematización y conocimiento en torno a la obligatoriedad escolar como ejercicio de un derecho que den cuenta de la incidencia del sistema educativo en los procesos de inclusión/exclusión, permanencia/invisibilización y las posibilidades de aprendizaje efectivo inherentes a los recorridos que los sujetos en condición estudiantil atraviesan en sus trayectorias escolares y vitales.

Creemos que esta necesaria revisión y complejización política, institucional y profesional de supuestos pedagógicos y didácticos debe aportar hacia una revalorización del territorio escolar desde la riqueza de la(s) cultura(s) juvenil(es), reivindicando la identidad de lxs jóvenes y re-conociendo sus raíces subjetivas y experiencias individuales así como colectivas de aprendizaje, como también contribuir a

---

<sup>1</sup> Profesora en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Docente en establecimientos educativos de Educación Secundaria Media - Técnica de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina).

fomentar la empatía entre los actores escolares implicados, afianzar vínculos afectivos y de-construir discursos estigmatizantes y/o criminalizantes de la infancia y la juventud. Para alcanzar estos objetivos, el presente trabajo<sup>2</sup> se propone abordar el ***problema de la inclusión***, en tanto problema de la enseñanza y de las políticas pedagógicas. Para ello, organizaremos nuestro trabajo de la siguiente manera. En primer lugar, ahondaremos en la génesis política de los proyectos educativos hegemónicos en nuestro país. En segundo lugar, analizaremos la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, la cual, como política pública, fomenta la inclusión y la ampliación de derechos políticos. En tercer lugar, abordaremos el problema de la inclusión, en tanto problema de la enseñanza y de las políticas pedagógicas. Finalmente, delinearemos algunas consideraciones finales acerca del desafío de la democratización educativa y sus chances de ampliar las alternativas y posibilidades de aprendizaje cualitativo.

### **LA ESCUELA ARGENTINA Y SU MARCA DE ORIGEN**

Freire (en Torres, 1985) considera que no existe una dimensión política de la educación: todo acto educativo es un acto político. De acuerdo a ello, este trabajo se propone abordar el problema de la inclusión a partir del establecimiento de obligatoriedad de la escuela secundaria, dispuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26206, y con ella, el ingreso de ¿nuevos? y/o ¿múltiples? grupos sociales a la escolaridad. En este sentido, nos parece importante iniciar conceptualmente con el siguiente interrogante: “(...) *¿cuál es la diferencia entre nuestro presente y otros momentos históricos?*” (Serra y Canciano, 2006:9).

Es bien sabido que la escuela moderna argentina se origina a partir de múltiples factores. Entre ellos, reconocemos que esta institución fue construida como un dispositivo destinado a modelar los cuerpos y las subjetividades de los ciudadanos de un recién conformado Estado-nación; “*su sujeción a la norma*” (Sibilia, 2005) apuntaba a la construcción de cuerpos dóciles, útiles (en términos económicos) y obedientes (en términos políticos), destinados estructuralmente a formarse como la mano de obra de este territorio recién organizado socio-económicamente, así como también a modelar una ciudadanía ‘deseable’, con derechos y obligaciones definidas por la clase dirigente

---

<sup>2</sup> Parte de este trabajo ha sido presentado como proyecto de investigación del módulo Seminario Final y expuesto en Coloquio ante Jurado como instancia final de evaluación de la *Especialización Docente de Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza*, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela* (INFD, Ministerio de Educación de la Nación), en junio del año 2017.

(la Generación del '80). Podríamos decir que, en términos foucaultianos, el Estado-nación toma la vida y su domesticación como el centro de políticas públicas específicas. Esta 'igualdad de derechos', acordada constitucionalmente como *inherente* todos los hombres (recordando que, en este momento histórico, cuando hablamos de *hombres*, literalmente nos estamos refiriendo a varones-blancos-adultos), es la base social, económica y política que garantiza este proceso de organización nacional. Durante este proceso, la escuela pública condensó la voluntad del Estado de extender sus políticas a la totalidad de la población, de manera que el sistema educativo surgió como el modo en que el Estado moderno va a proveer aquello distribuido de manera *desigual* en la sociedad: los bienes simbólicos.

Al mismo tiempo, se ponía en juego “*la inclusión a un cuerpo homogéneo y la construcción de una civilidad con los mismos rasgos para todos. Pero también la igualdad se imponía desde una gramática única y homogeneizante, es decir, desde una misma configuración y un mismo método*” (Serra y Canciano, 2006:13-14). De esta forma, el proyecto pedagógico nacional se organizó entorno al *normalismo* como dispositivo oficial con fines civilizatorios: educación pública laica, obligatoria y gratuita, docentes apropiadamente formados en un único método y modelo a seguir en instituciones pertinentes, y sujetos pedagógicos, ‘sujetados’ en relaciones pedagógicas de carácter homogeneizante.

Si bien esta primacía de la *instrucción pública* de corte sarmientino, con un fuerte carácter moral, fue legalizada y legitimada por los actores políticos y sociales dominantes, también resulta innegable la presencia permanente del conflicto en torno a la constitución de los sujetos como tales: “*La imaginación educativa tiene desde el momento mismo de ingreso a la escuela un lugar de producción subjetiva ya que, incluso frente a la escuela en su rol más reproductor, habitarla significa aceptar el territorio de disputas*” (Kaplan, 2006:30).

Siguiendo a Serra y Canciano (2006), la formación del sistema educativo argentino reviste otras dos características de importancia: en primer lugar, la emergencia de representaciones e imaginarios sociales, que se extendieron hasta fines del siglo XX, ligadas a la idea de movilidad social en función de la educación; en segundo lugar, la construcción de una idea de ciudadanía basada en la conquista de derechos civiles, políticos y sociales, en donde la educación se ubica como un derecho de los ciudadanos (como demandantes) y una obligación en manos de un Estado (como proveedor). Estos rasgos están presentes en la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), la cual

sostiene que el conocimiento y la educación son bienes públicos, garantizados de manera integral, permanente y cualitativa por el Estado y, en tanto derechos constitucionales, son prioridad nacional y política pública<sup>3</sup>.

En este sentido, sostenemos que la educación, como construcción socio-histórica, también es expresión de una desigualdad coyuntural: la *igualdad de derecho* (cuya cristalización como proyecto educativo es la Ley N°1420 de Educación Común (1884), nunca se tradujo en una *igualdad de hecho* (la sociedad y su base desigual en términos de propiedad y capital cultural<sup>4</sup>). Por ello, dado que el Estado (que entendía la igualdad en términos de homogeneización) no insistió en des-armar esta base desigual, la escuela devino institución reproductora de exclusión y profundizó la desigualdad en aquellos sectores económica, social, cultural e históricamente marginados.

Terigi (2010) plantea que el *problema de la inclusión* es un problema de enseñanza así como también de políticas educativas. La inclusión, como desafío político, implica la efectividad de una '*justicia educativa*' (Terigi, 2010), asociada a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos, que coloca en el centro de las políticas y las instituciones educativas a los sectores populares mediante la des-naturalización de los propios supuestos político- pedagógicos, las metas institucionales y las formas de organización y los métodos pedagógicos implementados a niveles macro y micro, con el fin de re-encontrar la producción de aprendizajes en todos los sujetos en condición estudiantil.

Por consiguiente, políticas educativas nacionales tales como la obligatoriedad de la Escuela Secundaria (establecida en el año 2006 en la Ley de Educación Nacional N° 26206), pueden inscribirse en una línea de acción basada en la idea de que la escuela debe propiciar el crecimiento y promoción de los sectores populares, así como fomentar la inclusión y la ampliación de derechos políticos, con el histórico objetivo de transformar la marca de origen de la escuela pública.

## LA OBLIGATORIEDAD COMO EJERCICIO DE DERECHO

<sup>3</sup> Artículos 2, 3 y 6 de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

<sup>4</sup> Bourdieu (en Kaplan, 2006), utiliza la noción de *capital* para dar cuenta de los procesos de lucha por la acumulación y apropiación de poder simbólico en el ámbito de la cultura: "(...) de igual manera en que los bienes económicos se distribuyen en forma desigual en nuestras sociedades y los individuos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado simbólico, donde el mercado escolar se incluye, se evidencia una lógica y una dinámica análogas. Más aún, el mercado simbólico termina atribuyendo un cierto valor a cada individuo y grupo: algunos valen más; otros valen menos." (Kaplan, 2006:32). Esto implica también la apropiación de una auto-percepción escolar del valor y/o estima social que atribuye a sí mismo (carga sobre sus propios hombros) su éxito o fracaso.

Históricamente, en nuestro país, la idea de obligatoriedad ha estado vinculado con la educación primaria y con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884 (que dispone la obligatoriedad escolar de los 6 a los 14 años). Las propuestas de extensión de la obligatoriedad a 10 años se han apoyado en la idea de que esta modificación colaboraría en la resolución de problemas educativos históricos, tales como la desarticulación de la enseñanza primaria y media y conllevaría una mejoría en los indicadores de rendimiento. Por ello, “(...) *extender la obligatoriedad implicaría aumentar los años de escolaridad sólo para aquellos que no permanecen en el sistema hasta finalizar la educación secundaria. De allí que desde la letra de la ley, el Estado asuma el compromiso de incluir a quienes ‘deberían estar y no están’ y de retener a los que ‘están pero en riesgo de dejar de asistir’*” (Montesinos, Pascual y Sinisi, 2009:12).

Es menester recordar que las instituciones escolares desempeñan un papel fundamental como mediadores entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que construyen los niños, niñas y jóvenes. Por ello, sostenemos que, para nosotros, la obligatoriedad de la escuela media representa la cristalización de una promesa y un proyecto histórico de la sociedad argentina con fines de alcanzar una inclusión social y cultural efectiva de todos los sujetos en condición estudiantil. Por sobre el carácter histórico selectivo y meritocrático de la escuela media, subrayamos el actual poder de “(...) *la acción política estatal, como garante de las condiciones para que miles de adolescentes, jóvenes y adultos sean incluidos social y culturalmente, a partir del ejercicio efectivo del derecho a la educación*” (Anexo Resolución CFE N° 84/09, 2009:3).

Pero... *¿quiénes son estos alumnos? ¿* (...) *cómo una escuela en proceso de masificación mira/identifica/comprende/interpreta/clarifica/nombra a estos estudiantes atravesados por condiciones de miseria y sufrimiento social*” (Kaplan, 2006:31)?

Puesto que la condición estudiantil es una relación socio-histórica, podemos afirmar que las subjetividades se encuentran en un proceso permanente de reformulación y re-vinculación en función de la hegemonía de la técnica, la información y la comunicación: esto no sólo destruye pedagógicamente la ‘figura tradicional del alumno’ sino que habilita un proceso de nuevas conflictividades entre la escuela (quien debe aceptar la derrota en términos de hegemonía de conocimiento, transmisión de cultura y producción

de subjetividad) y los sujetos pedagógicos (quienes van a construir nuevas y diversas experiencias escolares<sup>5</sup>).

Entre estas nuevas experiencias, después de la década del '90, comienzan a irrumpir en los ámbitos escolares fenómenos vinculados a la violencia: *“En lugar de pensarse a los niños y adolescentes como sujetos con riesgo social y desprovistos de derechos, se los mira como sujetos de peligrosidad social. Lo llamativo es que los niños pasan a ser sospechados; la sociedad debiera protegerse de ellos, potenciales sujetos peligrosos”* (Kaplan, 2006:24). En este sentido, subrayamos que *“Hasta hace un tiempo relativamente corto era impensable asociar, sobre un mismo joven, categorías como las de ‘delincuente’ y ‘alumno’, las que se presentaban como excluyentes dentro del imaginario social”* (Kaplan, 2006:27). Por esta razón, además de la lucha que debe entablar en el terreno de las prácticas y los discursos, la escuela tiene que enfrentar, confrontar y resistir a aquellas políticas y prácticas judiciales que pretenden una criminalización y estigmatización de la infancia y la juventud.

Para fortalecer los vínculos entre jóvenes y escuela, entendemos fundamental no olvidar que la juventud se encuentra atravesada por los condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza: por ello, resulta urgente habilitar la reflexión, complejización y problematización acerca de situaciones de deserción, vulneración de derechos y situaciones institucionales conflictivas que se manifiestan en la cotidianeidad del espacio escolar, ya que consideramos que en sus relaciones y aulas se deben evidenciar con plenitud todas las políticas que universalizan el acceso y garantizan el derecho a la educación en el marco de un proyecto democratizador.

## INCLUSIÓN

En este sentido, presenciamos un proceso de reformulación de las bases tradicionales y universales de la escuela y su modo específico de enseñanza, que abarca desde la reestructuración de sus operaciones pedagógicas y su incidencia en la (re)construcción de subjetividad y de un sujeto pedagógico particular, la crítica a la autoridad tradicional del docente, un reconocimiento a la diversidad y a la subjetividad del niño (contrapuesta a

---

<sup>5</sup> Consideramos importante dejar señalado aquí dos peligros/sesgos: en primer lugar, no debemos confundir desigualdad con diversidad, en el sentido que la ‘pobreza’ no es un atributo generador de diferencias, abordadas en términos de diversidad, del mismo modo que la condición social no es una característica de su ser diverso. En segundo lugar, nos parece fundamental desarrollar un abordaje educativo que comprendan a los sujetos sin estigmatizarlos por su origen social. En este sentido, aportamos hacia una escuela que reconozca las diversas condiciones estructurales que atraviesan los sujetos pedagógicos en su contexto histórico, no en términos de deficiencias, condenas o profecías auto-cumplidas, sino como una dimensión más a la hora de definir y construir estrategias, discursos y prácticas inclusivas.

la idea de identidades universales y homogéneas), una ruptura de sus imaginarios vinculados a la movilidad social y las representaciones del progreso y el futuro (ahora entendido como figuración), hasta la emergencia de nuevas figuras en el escenario pedagógico.

Siguiendo lo estipulado en el Anexo de la Resolución CFE N° 84/09 (2009), las políticas educativas deben garantizar: el derecho a la educación de todos a partir del reconocimiento de la subjetividad de todos los actores sociales, sus diversas experiencias culturales y sus diferentes/desiguales medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento; la inclusión de todos, mediante una efectivización del acceso, permanencia y egreso escolar, con el fin de otorgarle a la experiencia escolar un carácter vital no sólo en términos de desenvolvimiento cotidiano, sino como proyecto de futuro; condiciones pedagógicas, simbólicas y estructurales para materializar el tránsito en el nivel obligatorio, priorizando a los grupos desfavorecidos; una formación pertinente y permanente que promueva una apropiación igualitaria y justa del capital cultural mediante la participación en experiencias educativas de calidad; trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como *“el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país”* (Anexo Resolución CFE N° 84/09, 2009:5); y el desarrollo de condiciones que permitan una vinculación pedagógica y curricular con el nivel primario, para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso, así como una articulación con la educación superior, con los diferentes ámbitos del Estado y las organizaciones sociales, culturales y productivas, las cuales, como formas específicas de orientación escolar, contribuyan a la continuidad de los estudios, la vinculación con el mundo del trabajo y una comprensión crítica de las problemáticas de la realidad social.

¿Cómo traducir este marco de legalidad en un marco de realidad? ¿*“Cómo ofrecer una educación enriquecida simbólicamente para todos y sostener la permanencia del sistema”* (Serra y Canciano, 2006)? Dado que lo cultural es un principio de diferenciación casi tan poderoso como lo económico, partimos del reconocimiento de que las condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades desiguales son las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización. Dado que la escuela legítima (de forma no intencional) las diferencias sociales mediante sutiles mecanismos, los estudiantes van construyendo trayectorias educativas diversificadas en función de la apropiación de esta desigualdad de carácter estructural.

Para Kaplan, *“El éxito y fracaso educativo es una construcción cultural que reafirma o rechaza el parámetro con el que los estudiantes ya entran clasificados a la escuela. Esto es, la clasificación escolar lleva muchas veces implícita la clasificación social de origen de los estudiantes”* (2006: 45).

En este sentido, nos interesa derribar la idea que los recorridos de los sujetos atraviesan a lo largo del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Para ello, retomamos el *“concepto de trayectoria real”*, propuesto por Terigi (2010), el cual, en primer lugar, intenta dar cuenta de las tensiones y de la conflictividad inherentes a los caminos que los sujetos atraviesan en su paso por la escuela, experiencia que implica todo un trabajo personal, una significación que imprime sentido al recorrido en sí mismo. En segundo lugar, pone en el tapete el problema de la ‘invisibilización en las transiciones escolares’, *“(…) en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles”* (Terigi, 2010:9). Por ello, pensar en función de trayectorias escolares (reales) nos permiten abordar de manera integral tres dimensiones interrelacionadas: los condicionamientos materiales, la subjetividad (representaciones, imaginarios, expectativas y afectos) y las estrategias, no siempre racionales pero siempre conflictivas, que los sujetos en condición estudiantil van delineando a lo largo de sus recorridos (Kaplan, 2006).

Para abordar esta conflictividad, seguimos a Terigi (2010) en la necesidad de una revisión institucional y profesional de supuestos pedagógicos y didácticos, fundamentalmente, las ideas de *“cronosistema”*<sup>6</sup>, de ‘descontextualización de los saberes’ (vinculado a la distribución desigual de conocimiento), de ‘presencialidad’ (que aborda el problema del ausentismo estudiantil –y docente) y de ‘simultaneidad’ (que refiere tanto a la homogeneización de la enseñanza y contenidos, como al supuesto que entiende que al aprendizaje como un fenómeno homogéneo y equivalente y exclusivamente educativo). Estas ‘operaciones pedagógicas’ subyacen en los llamados *“aprendizajes monocrónicos”* (Terigi, 2010), los cuales requieren ser urgentemente desnaturalizados y complejizados en la praxis profesional. En este sentido, construir

---

<sup>6</sup> Terigi (2010) define ‘cronosistema’ como un sistema de ordenamiento del tiempo que demarca en términos etarios una escolarización específica: ritmos de apropiación de los aprendizajes, duración de las jornadas, bloques y módulos escolares, etc.

prácticas pedagógicas heterogéneas, variables y contingentes en función del concepto de ‘cronologías de aprendizaje’, definido contrapuestamente como “*múltiples cronologías*” (Terigi, 2010), nos puede acercar a que logremos:

Que las trayectorias escolares puedan ser continuas y completas.

Que las propuestas escolares puedan ser diversas y plurales.

Que se produzca una diversificación y una complejización del saber, ampliando los saberes escolares e incluyendo conocimientos del sentido común y de la cultura juvenil, con el fin de romper (o, mejor dicho, abrazar/reconciliar) las distancias entre la cultura escolar y la cultura juvenil, y las disputas intergeneracionales.

Una desnaturalización del ‘fracaso’ o ‘exclusión escolar’, lo cual implica una revisión de los mecanismos de selección y diferenciación de la escuela secundaria, a nivel institucional (que depende de la escuela y de la responsabilidad del Estado), a nivel cotidiano (dentro del aula), y a nivel personal (apelando a una redefinición de los sentidos sociales que hegemonizan las prácticas y las representaciones).

El empoderamiento de los jóvenes, con el fin de movilizar a los estudiantes y lograr que se formen en el trabajo autónomo y construyan un pensamiento crítico.

Vislumbrando aún las huellas de la promesa inicial de inclusión y movilidad social, aquí la escuela, en tanto territorio de disputas, puede asumir la oportunidad histórica de promover e incidir sobre trayectorias que, así vistas, pueden convertirse en alternativas para los estudiantes y sus familias para comenzar a establecer relaciones con el Estado en su condición de *ciudadanos*.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Desde nuestra perspectiva, reconocemos a la *educación* como la transmisión de conocimientos, valores, saberes y concepciones de mundo. De modo que, por sobre la acción de enseñar, preferimos hablar de transmisión, ya que ésta implica situarse desde la reflexividad del docente y desde allí, desde lo vivido, vincular el pasado con el presente, habilitando dinámicas emancipatorias en los estudiantes (Zemelman, 1998).

Reconociendo que la enseñanza es obligatoria y el aprendizaje una decisión política, pensamos nuestra praxis docente desde una mirada que entiende al estudiante como un sujeto activo, participe de su propia formación, y no como un mero depositario de conocimientos (Meirieu, 2006). Desde esta perspectiva, el acto educativo no consiste simplemente en una transmisión de conocimientos, sino que se trata del goce de la construcción de un mundo común.

Ante la emergencia de nuevas formas de control social, alejadas del encierro y el disciplinamiento pero cercanas a las tecnologías de control y las comunicaciones, participamos de la configuración de nuevas subjetividades en función de nuevas relaciones sociales (cuyas ‘mutaciones’ afectan a la esfera de la emoción), que nos permiten re-pensar a la escuela “*como espacio de lo posible*” (Kaplan, 2006), en tanto supera su función histórica de reproducción del orden social para abrazar el desafío de la producción cultural, en términos de creación y transformación.

En consiguiente, creemos menester “*atender el modo en que se pone en juego el vínculo educativo, los presupuestos con los que se concibe al otro, los horizontes que se construyen para ellos y las posibilidades de inscribir su propia singularidad*” (Serra y Canciano, 2006:42). Todas estas prácticas educativas, escolares y no escolares, participan de la construcción de afectos y sentimientos hacia los Otros y de los modos colectivos y subjetivos de posicionarse socialmente, ya que, “*Ningún discurso sobre las relaciones sociales puede prescindir de la sensibilidad entendida como estesia difusa, como com-pasión en sentido etimológica: percepción extensa, participación en el sentir del otro, comprensión carnal de lo sentido en tanto sensible. Si esta comprensión desaparece, no existe más ninguna base para la convivencia, no existe más ninguna base para la ética, ni tampoco para la política como ciencia éticamente fundada*” (Bifo, 2007:204-205).

Por ello, apelando a la curiosidad y a la capacidad de aprendizaje de cada estudiante, en tanto “*potencias instintivas*”, revalorizando el encuentro áulico en su “*condición mutante*” y la investigación *común* como acción política/pedagógica cotidiana, reconocemos que los saberes son tan múltiples como inciertos. Esto implica, “*(...) asumir el carácter enigmático de las infancias y adolescencias, en tanto novedad radical y posibilidad siempre abierta de la inauguración de un nuevo comienzo en la historia, y considerar, desde el punto de partida, la premisa de que todos los hombres, como dice Rancière, tenemos igual inteligencia, pero que {en la educación} no se trata de pretender probarla sino más bien de ver lo que se puede hacer bajo esta suposición*

*que, por otra parte, hay que mantener bajo toda circunstancia a fin de convencer al otro de su propio poder” (Serra y Canciano, 2006:44).*

De esta forma, abrazamos el desafío de la inclusión en términos de lo impredecible, lo innombrable y lo sensible, para construir sentidos, acciones y saberes comunes en los nuevos encuentros, terrenos, espacios y tiempos escolares no garantizados de antemano y para otorgarle al conflicto, a las luchas y a las diversidades un lugar preponderante en las tramas de experiencias y en la constitución de sujetos. Esto es sumamente importante cuando estas prácticas y ‘saberes’ refieren a una forma de producción de lazo comunitario, vinculada a la consolidación de una educación política, que posibilita llevar a cabo no sólo una comprensión de la construcción de valores desde la complejidad que los procesos sociales conllevan, sino también el fomento de una capacidad de autonomía para la participación de los estudiantes en los procesos democráticos actuales.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BERARDI, Franco (BIFO). 2003. La fábrica de la infelicidad. Selección. Buenos Aires: Traficante de sueños.
- BERARDI, Franco (BIFO). 2007. Generación Post-Alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires: Tinta Limón.
- KAPLAN, Carina. 2006. La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de: <http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>
- MEIRIEU, Philippe. 2006. Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Graò.
- MONTESINOS, Ma. Paula, PASCUAL, Liliana y Liliana SINISI. 2009. Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria. La educación en debate. Documentos de la DINIECE 6. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa DINIECE. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96900>
- PUIGGRÓS, Adriana. 1998. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- SERRA, Ma. Silvia y CANCIANO, Evangelina. 2006. Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. OEI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de: [www.redligare.org/IMG/pdf/condiciones\\_ensenanza\\_contextos\\_criticos](http://www.redligare.org/IMG/pdf/condiciones_ensenanza_contextos_criticos)
- SIBILIA, Paula. 2005. Del productor disciplinado al consumidor-controlado. El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TERIGI, Flavia. 2010. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa.
- TORRES, Rosa. 1985. Sobre Educación Popular: entrevista a Paulo Freire. México: CREFAL. Recuperado de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1985-12/entrevista.pdf>

ZEMELMAN, Hugo. 1998. Conocimiento e intelectualidad en América Latina. Su incidencia en la acción didáctica. Conversaciones didácticas- el conocimiento como desafío posible. Neuquén. Editorial Educo.

Documentos:

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26206. 2006. Recuperado de:  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2009. “Anexo: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Resolución CFE N° 84/09.