

De la historia de un nivel para pocos al orgullo de un carrero

Lucía Beltramino*

Resumen

En el siglo XXI, la inclusión se constituye en imperativo de las políticas públicas en el campo educativo. En Argentina, esto se tradujo en un conjunto de políticas orientadas a generar las condiciones para incluir a los sectores más vulnerados al sistema educativo y en nuevas demandas y expectativas para el nivel secundario de reciente obligatoriedad.

En este artículo, compartimos avances de una investigación sobre prácticas de inclusión educativa, entendiendo a la misma como un proceso complejo. A partir del trabajo etnográfico realizado, nos detenemos en el acto de egresadas/os de una escuela secundaria para reconocer allí indicios de inclusión educativa y ampliar la mirada para tensionar la configuración histórica del nivel secundario. Es el ritual de finalización de la educación obligatoria lo que nos permite entramar sentidos, sujetos, historia e inclusión y así comprender el sentido que tiene terminar el secundario para los sectores históricamente excluidos de este nivel de enseñanza.

Palabras claves: educación secundaria, obligatoriedad, inclusión educativa, egreso.

* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Becaria Doctoral de CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Docente en las Escuelas de Archivología y Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CE: lbeltramino@unc.edu.ar

From the history of a level for the few to the pride of the carriage driver

Abstract

In the 21st century, inclusion has become an imperative of public policies in the educational field. In Argentina, this has resulted in a set of policies aimed at generating conditions to include the most vulnerable sectors in the educational system and in new demands and expectations for the recently compulsory secondary level.

In this article we share advances of a research on educational inclusion practices, understanding it as a complex process. Based on the ethnographic work carried out, we focus on the act of graduating from a secondary school in order to recognize signs of educational inclusion and to broaden the view in order to stress the historical configuration of the secondary level. It is the ritual of the completion of compulsory education that allows us to interweave meanings, subjects, history and inclusion and thus understand the meaning of finishing secondary school for the sectors historically excluded from this level of education.

Keywords: secondary education, compulsory education, educational inclusion, graduation.

Da história de um nível para poucos ao orgulho do condutor de carruagens

Resumo

No século XXI, a inclusão tornou-se um imperativo para as políticas públicas no domínio da educação. Na Argentina, isso resultou num conjunto de políticas destinadas a criar as condições para incluir os sectores mais vulneráveis no sistema educativo e em novas exigências e expectativas para o nível secundário, recentemente obrigatório.

Neste artigo partilhamos os avanços de uma investigação sobre as práticas de inclusão educativa, entendendo-a como um processo complexo. Com base no trabalho etnográfico realizado, centramo-nos no ato de conclusão do ensino secundário para reconhecer sinais de inclusão educativa e alargar o olhar para sublinhar a configuração histórica do nível secundário. É o ritual de conclusão da escolaridade obrigatória que nos permite entrelaçar sentidos, sujeitos, história e inclusão e, assim, compreender o significado da conclusão do ensino secundário para sectores historicamente excluídos deste nível de ensino.

Palavras-chave: ensino secundário , escolaridade obrigatória , inclusão educativa , conclusão.

Introducción

El puntapié inicial para la escritura de este trabajo es el orgullo que siente una familia cuando un/a hija/o, nieta/o, que es primera generación en su familia en terminar el secundario, consigue su título. Ese sentimiento, expresado de diferentes maneras, invitó a pensar sobre los sentidos posibles de finalizar la escuela secundaria. Sentidos que exceden posibilidades en relación al futuro o la formación ciudadana, sentidos menos visibles, reconocidos o valorados como el hecho mismo de finalizar la educación obligatoria.

En el trabajo de investigación¹ que da lugar a este artículo, se indaga sobre prácticas de inclusión educativa que, en el trabajo escolar, docentes y directivos construyen para revertir cierta lógica excluyente de la educación secundaria y reinventar el mandato de la inclusión en prácticas escolares situadas. Abordamos la inclusión educativa como un proceso complejo, relacionado con la atención al derecho a la educación y, en ese marco, las prácticas que en el trabajo escolar cotidiano potencian y facilitan el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes valiosos en la escolaridad obligatoria, en particular de los sectores más vulnerados.

A partir de los avances del trabajo de investigación y la vida cotidiana en las escuelas, advertimos diferentes tipos de prácticas que tienden a la inclusión educativa. Son llevadas a cabo por trabajadores del ámbito escolar y podemos identificar prácticas de retención que se orientan a sostener la permanencia de las/os estudiantes en las escuelas; prácticas que intentan incluir pedagógicamente a través de propuestas educativas que habilitan la transmisión cultural; y prácticas orientadas al cuidado de las/os estudiantes. De este modo, intentamos correr el par inclusión/exclusión para pensar diferentes prácticas de un proceso en el cual, en algunos momentos, predominan un tipo de prácticas sobre otras, o bien se articulan.

Una de las escuelas protagonistas de este estudio y artículo la denominamos la “Escuela de los márgenes” por diferentes motivos: por un lado, remite a los márgenes geográficos en los que está emplazada la escuela; por otro, a los márgenes de las normativas ya que, en esta institución, como en otras, sostener la escolaridad de los/as estudiantes implica, por momentos, estar en los márgenes normativos; y, por último, como dice una docente de la institución, esta es una escuela “que mira más allá de lo posible, como que corre el margen”. Está ubicada en la zona norte de la ciudad, en la última cuadra de un barrio residencial y tradicional. El detrás de la escuela parece “otra ciudad”: allí se encuentran diferentes asentamientos precarios, calles de tierra y las vías del tren corren en paralelo a la última calle asfaltada. La manzana de la escuela es, literalmente, el margen entre un barrio y “otros”. Quienes asisten a la escuela son de los asentamientos que la rodean y la matrícula es de alrededor de 300 estudiantes.

¹ Trabajo de investigación realizado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Realizados con beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

El trabajo etnográfico realizado permitió documentar lo no documentado y detenernos en el acto de egresadas/os para reconocer allí indicios de inclusión educativa y así ampliar la mirada para tensionar la configuración histórica del nivel secundario. Es el ritual de finalización de la escuela lo que nos permite entramar sentidos, historia e inclusión.

Terminar la escuela secundaria: una fiesta de todas/os

oy mi ijo me ba adar el diploma de su sexto año es un orguyo que el ijo de un carrero cumple un sueño de terminar el colegio mi siento felis y es un orguyo poder resibir el diploma que se pudo terminar el colegio nico gracias por aserme vivir esto que sebive una bes en la vida te amo mi rasque mi niquin tu abuelo esta felis y tus papa y mama sos el orguyo de un carrero que es mi ijo grasiaaaaaas mi vida. (Publicación de Facebook del abuelo de un egresado de la Escuela de los Márgenes)

Es mediados de diciembre y hace mucho calor en la ciudad de Córdoba. Llego a la escuela de los Márgenes a las 19 hs., al acto de egresadas/os. El acto se hace en el salón de usos múltiples, que es el espacio más amplio, un rectángulo con escenario y techo de chapa que funciona también como comedor. Durante la semana, ponen unas mesas largas y sillas y allí les estudiantes desayunan, almuerzan y meriendan. Ese día, no había mesas, había sillas, muchas, porque había mucha gente, muchos autos y motos estacionados en la manzana de la escuela, con cada una/o de las/os egresadas/os. Llegaba a la escuela un grupo grande de familiares (madres, padres, hermanas/os, abuelas/os, sobrinas/os, hijas/os, primas/os), vestidas/os y peinadas/os como para ir a una fiesta. Saludo a Leandro, ayudante técnico de la escuela y docente, y me dice “Siempre vienen todos, para las familias es muy importante que terminen el secundario, en muchos casos son los primeros en terminarlo. Yo a eso no lo entendía y después me di cuenta... y terminan y los ponen a laburar; esta semana llamamos a varios para que vengan a rendir los coloquios y ya estaban laburando”.

Comienza el acto, lo conduce el profesor de geografía. Luego del ingreso de las banderas de ceremonia, cantamos el Himno, y luego viene el discurso de despedida a cargo del vicedirector, que además es profesor de matemática y educación tecnológica en el ciclo básico de la escuela; ese día, también está vestido de fiesta, con un traje, pantalón, camisa y saco. Algunos días, en la escuela, el vicedirector está de jeans y remera, otros de jogging, siempre con zapatillas, pero el día del acto de egresadas/os no es un día más. Les habla de la memoria, los recuerdos de la escuela, y cierra diciéndoles a las familias “Los

chicos tienen que seguir estudiando y trabajar, pero en trabajos dignos” e invita a una mamá para que diga unas palabras de despedida. Ella sube y llora de emoción, casi no puede hablar; entre sollozos les dice que sueñen, que sean muy felices, que nunca dejen de soñar, que pueden conseguir trabajo y formar familias hermosas.

El acto sigue con la entrega de las matrículas doradas, que es una invención de esta escuela, y se encuentran representadas en un diploma para las estudiantes egresadas que son madres; consiste en un banco reservado en la escuela para las/os hijas/os de las estudiantes, para cuando comiencen la educación secundaria. En este caso, se la entregan a una estudiante embarazada, a una estudiante que tiene un hijo de cuatro años, y a la Meli, cuya beba tiene 11 meses y este año fue a la escuela con ella todos los días. La Meli vive con su mamá, que trabaja de empleada doméstica, y no tiene quién cuide a la beba mientras está en la escuela. Durante el acto, la beba fue de brazo en brazo; la última parte del acto la tengo conmigo, tiene un vestido blanco de tul, parece vestida para un bautismo, se queda dormida y no puede ver cuando la Meli recibe su diploma del secundario de manos de su propia mamá, la abuela de esta beba que ahora duerme en mis brazos.

El acto sigue con la entrega de los diplomas a les egresades (21 en total), cada una de ellas elige quién le entrega el diploma. Les estudiantes en general no eligen a docentes para la entrega, sino a sus madres, padres, hermanas/os, abuelas/os. Cada entrega es un largo abrazo y lágrimas de alegría, de orgullo. La emoción es generalizada entre docentes, estudiantes y familiares, es inevitable no llorar con ellos y pensar que en ese acto la escuela sutura, de algún modo, alguna herida de la desigualdad que atraviesa a esta comunidad.

Cuando termina el acto, me voy rápido para buscar a mi bebé y lloro, lloro por la pobreza del barrio y, a su vez, por la emoción y alegría de las familias, por sus hijas/os que terminan la escuela. Alegría visible en la producción de los cuerpos intervenidos como si fuesen a una fiesta, que también muestran la pobreza hecha cuerpo. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Los actos escolares como campo de estudio fueron abordados desde diferentes enfoques, haciendo hincapié en la conmemoración de fechas patrias. En este caso en particular, lo que reúne a la comunidad educativa es el festejo en un ritual de cierre y despedida. Blázquez (2012) afirma que los actos escolares son producciones escénicas realizadas por docentes y estudiantes, un tipo de performance que tiene una secuencia: palabras de apertura, ingreso de las banderas de ceremonia, canto del Himno Nacional y, luego, puede haber palabras alusivas, representaciones y bailes; por último, se retira la bandera y finaliza el ritual. En el acto de egresados de esta escuela no hubo bailes, ni canciones, lo central fue la

entrega de diplomas. Hubo alegría, emoción y orgullo de terminar la escuela. En este sentido, me pregunto si el ritual del acto representa que algo de la inclusión educativa es posible ¿Este momento de visibilidad es indicio de procesos de trabajo cotidianos tendientes a la inclusión que son invisibilizados?

Este apartado comienza con el escrito de un abuelo para su nieto que egresó en diciembre de 2021; aunque no amerita explicación, su publicación retrata el sentido que tiene terminar la escuela secundaria para los sectores sociales históricamente excluidos de ese nivel educativo. Sentido que se construye valorando la instancia en sí misma, sin pensar en las posibilidades reales o imaginarias que habilitaría tener el título de la secundaria en un futuro, por demás incierto, el sentido y el orgullo se trata de haber llegado hasta ahí, de ser el/la primera/o en la familia en terminar el secundario.

La escena compartida nos permite pensar un proceso de inclusión educativa en una articulación de diferentes prácticas, donde advertimos que, con el grupo de estudiantes que egresa ese día, hubo un trabajo para “retenerlos/as”, para lograr que permanezcan en la escuela y lleguen hasta ahí; pero a su vez, en esa trayectoria, han acreditado cada año, cada espacio curricular, lo que nos permite pensar en que han construido aprendizajes. La matrícula dorada, que es una invención de la escuela, es una práctica de cuidado para las estudiantes que son mamás.

En el 2021, la Meli vuelve a la escuela después de la pandemia con su beba de pocos meses y fueron las dos juntas todos los días a clases. En octubre de ese año, un canal de televisión va a la escuela para hacer una nota sobre la pandemia y la vuelta a la presencialidad; en las imágenes sale, en el pasillo, la Meli con su beba a upa. Apenas la nota es publicada, la inspectora llama a la escuela para decir que ella no autoriza que las estudiantes vayan a la escuela con sus bebés y que no se va a hacer cargo si pasa algo.

Nunca se hace cargo de nada. En esta escuela siempre se permitió que las estudiantes vengan con sus hijos, hasta les hicimos la matrícula dorada, dice la directora. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Recuperar la escena del acto es una excusa para mostrar este entramado de prácticas que hacen a la inclusión educativa y por qué a esta escuela la llamo la de los Márgenes. La escuela corre, tensiona los márgenes geográficos, normativos, y el del destino que esas/os estudiantes parecen tener prefijado para su vida por su lugar de nacimiento, para así hacer real, no slogan, el proceso de inclusión educativa.

Terminar la secundaria: una fiesta de pocos

El registro de campo que comparto sobre el ritual que marca la finalización de la escolaridad obligatoria tiene la intención de entramar el significado de este acto con la

historia de este nivel y su reciente obligatoriedad. El orgullo que siente un carrero porque su nieto termine el secundario ocurre en la primera mitad del siglo XXI, escena que no podría haber sido retratada en el siglo pasado.

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 es el marco normativo que extiende la obligatoriedad del sistema educativo hasta la finalización de la educación secundaria, incorporando nuevas demandas y expectativas a la escolarización. Se construyen así nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a la secundaria a sectores sociales históricamente excluidos. Como sostiene Falconi (2019), en el 2006 llegó a la escuela, junto con la obligatoriedad, “el imperativo de la inclusión” (p. 133). En este sentido, el autor afirma que es la escuela estatal quien tiene, exclusivamente, la tarea de incluir a quienes llegan por primera vez a la secundaria, “es decir, que ni sus padres, ni sus abuelos, ni sus bisabuelos, ni su grupo social, como clase social, había accedido” (2019, p. 133) como ocurre en la Escuela de los Márgenes.

La educación secundaria surgió en nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para la elite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. La matriz selectiva (Tiramonti y Ziegler, 2008) fue un rasgo constitutivo del nivel.

El proceso de institucionalización de este nivel se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX, sobre la base de colegios que existían en el territorio colonial del Río de la Plata, en el marco de la construcción de un nuevo orden político y la organización del estado moderno. En 1823, Rivadavia fundó en Buenos Aires el Colegio de Ciencias Morales a partir de la reestructuración del Colegio de la Unión del Sur; en 1849, Justo José de Urquiza creó el Colegio de Concepción del Uruguay y fue modernizado el Colegio Monserrat de Córdoba. Estas instituciones tenían una propuesta humanística destinada a la formación de élites.

En 1863, en el marco de la presidencia de Mitre, se crearon colegios nacionales en diferentes capitales provinciales mediante el decreto N° 5447.

En 1864 se fundaron otros cinco colegios nacionales en Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza y continuó haciéndose hasta llegar a diecinueve para el año 1900... La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaban un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los cuadros administradores del Estado que se estaba conformando. (Southwell, 2011, pp. 40-41)

Los planes de estudio de los Colegios Nacionales tenían una duración de cinco años con carácter humanistas y enciclopedistas². Toman como ejemplo la propuesta del inmigrante y catedrático francés Amadeo Jacques, propuesta que implica aprender de todo un poco sin especialización alguna; de aquella época heredaremos la idea de que la escuela secundaria debe brindar cultura general. “El currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”” (Southwell, 2011, p. 42). En relación con lo expresado hasta el momento, quiero resaltar el funcionamiento selectivo de la escuela secundaria, tanto de estudiantes como de docentes; como sostienen Pineau y Birgin (2015), la selección de profesores respondía también a su carácter elitista,

Sus primeros profesores eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, con una sólida y heterogénea formación intelectual (...) se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público en su área de desempeño. (2015, p. 50)

Con la intención de poder imaginar a docentes y estudiantes de los colegios nacionales y materializar la matriz selectiva del nivel, retomamos aquí aportes de la literatura, específicamente del libro *Juvenilia*, donde el autor Miguel Cané relata su experiencia en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Este nos permite ponerle rostros y experiencias a lo que aquí se señala y a los valores de la época. Compartimos algunos fragmentos:

Todos, por un esfuerzo común, levantemos ese Colegio Nacional que nos dio el pan intelectual, desterremos de sus claustros las cuestiones religiosas y si no tenemos un Jacques que poner a su frente, elevemos al puesto de honor un hombre de espíritu abierto a la poderosa evolución del siglo, con fe en la ciencia y en el progreso humano... y solo fue más tarde cuando M. Jacques se puso a su frente, que alcanzó el desenvolvimiento y el espíritu liberal que habían concebido el Congreso y el Poder Ejecutivo...

Jaques llegaba indefectiblemente al colegio a las nueve de la mañana; averigua si había falta algún profe, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, para la mano por su frente como para refrescar la memoria, y en seguida, seguía sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas... retórica, historia, literatura, hasta latín...

² 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, francés, Inglés y Alemán. 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología. 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas) (Dussel, 1997, p. 18).

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Había venido de buen humor ese día su palabra salía fácil, elegante y luminosa. En ciertos momentos se olvidaba y nos hablaba en francés que todos entendíamos entonces. (Juvenilia, 1884, pp. 12-40)

Como se desprende del relato de Cané, la educación secundaria promovida durante la presidencia de Mitre fue aquella destinada a unos pocos varones privilegiados que podían acceder a los colegios nacionales, que poseían un capital cultural que les permitía comprender cuando el profesor hablaba francés y gozar de un enciclopedismo laico donde la fe estaba puesta en la razón.

Durante la presidencia de Sarmiento, que es quien sucede a Mitre, se da impulso a las Escuelas Normales. El ideal sarmientino de educación promovía el acceso de más población al sistema desde su interés por erradicar la “barbarie”. En su impulso por ampliar la matrícula de la educación primaria advirtió la necesidad de formar docentes para tal fin, es así que las escuelas normales iban a ser las encargadas de la formación docente. Es entonces que se crean las primeras escuelas normales, que mantienen un crecimiento acelerado llegando, a finales del siglo XIX, a 38 escuelas en todo el país (Duarte, 2017). El currículum de las escuelas normales también era enciclopedista, positivista y orientado a la formación en la práctica de enseñanza (Southwell, 2018).

Es así que colegios nacionales y escuelas normales, destinadas a públicos diferentes y con distinta finalidad, dan origen a un nivel educativo para pocos. Hacemos foco en la matriz selectiva de este nivel ya que nos permite entender por qué finalizar actualmente el secundario, para algunos sectores, representa ese orgullo retratado por el abuelo carrero.

Durante el siglo XX, en el contexto de guerras mundiales, se modifica y diversifica la oferta de la educación secundaria con una matrícula en ascenso. Consideramos que no es necesario, a los fines de este artículo, la reconstrucción histórica en profundidad de la educación secundaria durante del siglo XX; sin embargo, haremos mención de algunas cuestiones que permiten identificar avances en un proceso de democratización del acceso al nivel.

Las modalidades que organizaban el nivel secundario hasta el momento eran: bachiller, normal y comercial. Durante la primera presidencia de Perón se creó la educación técnica secundaria, destinada a formar obreros y técnicos calificados para un país en proceso de industrialización y dirigida a hijos de trabajadores.

Southwell (2018) recupera los estudios de Gallart (1984) para mostrar que la mayor expansión de la matrícula de la educación secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en el que crece un 10% anual; en 1950-1955 lo hace al 7,7% y en los años 60 siguió creciendo a un ritmo menos acelerado. Es importante mencionar que este crecimiento no se tradujo en la finalización del nivel, pudiendo advertirse en los índices de deserción, para un nivel que en el momento no era obligatorio (Giuliodori et al., 2004; Fonte, 2018).

En la segunda mitad del siglo XX, continúa el aumento de matrícula y el incremento de instituciones del nivel, como así también la deserción de quienes no podían transitar con éxito el secundario. Es aquí que cobra sentido la tensión advertida por Acosta, Fernández y Álvarez

(...) el completamiento progresivo de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, pero ciertas características de la organización tradicional generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. (2016, p. 22)

La permanencia y finalización de los estudios secundarios va a cobrar centralidad como preocupación política y pedagógica a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI a partir de la sanción de leyes que paulatinamente van otorgando la obligatoriedad a este nivel.

En la década de 1990, las reformas impulsadas en el ámbito escolar se caracterizaron por llevar adelante cambios estructurales en los sistemas educativos y, en sintonía con la programática neoliberal instalada en nuestro país durante la última dictadura cívico, eclesial, militar, se redefinió el papel del Estado. Las políticas educativas y el debate pedagógico centraron su atención en torno a la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia, la privatización –educación como servicio–, la evaluación del sistema educativo, la autonomía escolar y la descentralización educativa –administrativa, pedagógica y económica– (Feldfeber, 2009, Saforcada, 2012). El proceso de descentralización comenzó en nuestro país en 1978, cuando se transfieren los establecimientos de nivel primario nacionales a las jurisdicciones y se profundizó en 1992/94, con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y superior, quedando de esta manera el Ministerio de Cultura y Educación sin establecimientos educativos a su cargo.

En este marco se sanciona la Ley Federal de Educación de 1993, que es la primera ley que regula el sistema educativo en su conjunto y redefine la estructura y organización del sistema. Dicha ley, que enmarca el proceso denominado “Transformación educativa”, señala que la educación es responsabilidad principal de las familias y define una nueva estructura para el sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad educativa a diez años que incluyen un año de educación inicial y nueve de Educación General Básica. De este modo, se comienzan a construir las bases legales para la obligatoriedad de la educación secundaria.

La recuperación de la crisis económica y social de fines de los 90 comienza, en los primeros años del siglo XXI, con gobiernos críticos del neoliberalismo en América Latina y Argentina. Este ciclo fue inaugurado en nuestro país durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), quien asume la tarea de la recuperación económica, reducción de la pobreza y reconstitución de la trama social. En el ámbito educativo, se crearon nuevos marcos normativos que intentan paliar los efectos de las políticas neoliberales. Podríamos decir que

una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional³ que deroga la Ley de Educación Federal y su concepción marca una ruptura acerca de la educación.

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993. (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347)

Es a través de la Ley de Educación Nacional que se establece la obligatoriedad educativa hasta la finalización de la educación secundaria, siendo este el marco normativo que establece que la secundaria en un nivel educativo para todos/as aun cuando su forma mantiene rasgos de su matriz selectiva difíciles de sortear y modificar.

Es así que, progresivamente, la escuela secundaria da la bienvenida a un sujeto social que accede por primera vez en su historia familiar a este nivel educativo (Brener y Galli, 2016), revelando los procesos de exclusión educativa de sus antecesores.

Palabras finales... el egreso de “los negros nuestros”

Para cerrar este trabajo, retomo escenas registradas en el trabajo de campo, esas que no necesitan de enunciados académicos que las expliquen, esas que anudan el derecho a la educación, la extensión de la obligatoriedad y el imperativo de inclusión educativa en la educación secundaria.

Entro a la escuela y voy caminando, está casi vacía, es diciembre de 2019, hace calor y solo asisten a rendir exámenes las/os estudiantes. Paso el SUM y algunas aulas y entro a la secretaría. Ahí está la directora con un paquete de harina abierto en la mano, me dice que es para tirarle a Ramiro, que hoy rendía una materia que debía y terminaba el secundario. Ella sonrío, está contenta y la harina en sus manos indica que se celebra que las/os estudiantes terminen la escuela. Otro ritual de cierre y celebración. Similar a los rituales de la Universidad, la de Córdoba al menos.

Esta escena se repite durante el 2020, en pandemia, con los protocolos –o no tanto– que el contexto exigía. En octubre, el vicedirector me manda una secuencia de fotos por Whatsapp y mensajes. Las fotos son tres en total, una en

³ Otro conjunto de normas de este gobierno que disputan sentidos con las políticas neoliberales fueron: Ley de Garantía del salario docente N° 25919 de 2004, Ley que establece 180 días de clase N° Ley 25.864 de 2004, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25053 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 de 2005, Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 de 2006.

la puerta de la escuela donde se ve un banco donde hay un profesor y, lejos, una estudiante en una silla con un celular en la mano; en las otras dos fotos hay un estudiante lleno de huevo, harina junto con su mamá, su papá y la directora de la escuela, estas fotos son en la puerta de la casa del estudiante.

En ese momento, desde el Ministerio de Educación de la provincia se habilitaron las mesas excepcionales de exámenes y se estableció el marco legal y protocolo para la realización de los exámenes de forma remota.

Dice el vicedirector en el mensaje por Whatsapp que acompaña las fotos: “El profe de geografía, que va todos los lunes, hoy estuvo, sacó una mesa afuera y ahí estamos enseñándole a los chicos. En los exámenes fuimos a buscarlos a sus casas, nos sentamos en la puerta de la escuela y les dimos nuestro celular para que pudieran rendir”. (Es lo que veo en las primeras fotos, estudiantes rindiendo en la puerta de la escuela con un teléfono en la mano).

Cierra el vicedirector: “Es todo a pulmón... Se recibieron dos chicos, uno es de familia de carreros y se recibió por este sistema. Viste que todos tienen el Zoom, bueno, nosotros por videollamada de WhatsApp. Ya te voy a mandar las fotos, de cuando se recibió este chiquito, la dire se fue hasta a su casa y pudieron festejar con la familia, no sabes cómo lloraba la madre... Eso es entregarle el título a los carreros, como dice la dire, a los negros carreros, a los negros nuestros, eso tiene mucho valor para nosotros, es nuestro proyecto educativo institucional, es nuestro PEI. El PEI nuestro es vivo, no son diez hojas escritas con gráficos, está vivo y hay que construirlo todos los días. (Notas de campo. Escuela de los Márgenes)

Las notas de campo seleccionadas nos permiten recuperar escenas que condensan múltiples significaciones acerca de la finalización del secundario y los rituales en torno a ese momento, rituales de festejo, de gran valor simbólico, que nos permiten sentir las marcas y huellas en la construcción subjetiva de esta comunidad educativa. Estudiantes que celebran, lloran, emocionan a docentes, padres, madres, abuelos, abuelas son “los últimos en llegar” (Fogolino, Falconi y Lopéz Molina, 2008, p. 232) a la escuela secundaria, las/os jóvenes que la matriz selectiva del nivel dejaba (y deja) afuera. Pero, a su vez, son “los primeros en llegar” (Fogolino, Falconi y Lopéz Molina, 2008, p. 236) en tanto son la primera generación familiar en concluir el nivel y, en algunos casos, en comenzarlo y transitarlo. Recuperando las tres categorías construidas por Fogolino, Falconi y Lopéz Molina (2008) también podemos pensar a estas/os estudiantes como “los recién llegados... extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media. No obstante, hay distintas maneras de “recibir” a los recién llegados, y lo que no es inocuo para las experiencias formativas de los jóvenes” (p. 238).

Las/os estudiantes últimas/os, primeras/os y recién llegadas/os nos muestran un proceso de democratización del acceso a un nivel educativo pensado para pocas/os y un proceso de inclusión necesario.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. y Montes, N. (compiladorxs). *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Miño y Dávila Editores.
- Cané, M. (1884). *Juvenilia*. Buenos Aires.
- Duarte, O.D. (2017). *Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Debate político y análisis estadístico sobre la educación secundaria hacia fines del siglo XIX*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO, Sede Argentina.
- Falconi, O. (2019). Escuela y trabajo docente: condiciones laborales, estructura organizativa, transmisión de saberes y co,construcción con alumnos. *Educación y Vínculos*, Año ii, N° 3, pp. 126-140.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Aique.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc.*, v.32, n. 155, pp. 339-356. Campinas.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2012). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos De Educación*, N°6, año VI, pp. 227-243. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/755>
- Giuliodori, R., Giuliodori, M. y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de

algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, No. 1, Vol. 42, pp. 71-92.

Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria E Prática Da Educação*, 18(1), pp. 47-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento par la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22(55), pp. 18-37.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), pp. 67-78.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.