

# Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega  
Ada Cora Freytes Frey  
(comps.)



# Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía

Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires

Adriana Arroyo Ortega  
Ada Cora Freytes Frey  
(comps.)



Secretaría de Políticas  
Universitarias



Ministerio de Educación  
Argentina

Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires / Ada Cora Freytes Frey... [et al.]; compilación de Ada Cora Freytes Frey; Adriana Arroyo Ortega . - 1a ed . - Avellaneda : Undav Ediciones; Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2022.  
Libro digital, PDF - (Inclusión educativa; 2)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-8994-02-4

1. Educación. 2. Inclusión. 3. Ciudadanía. I. Freytes Frey, Ada Cora, comp.  
II. Arroyo Ortega, Adriana , comp.  
CDD 371.9046

Directora de Colección: Ada Cora Freytes  
Diseño de Colección: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)  
Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)  
Formación de interiores: Hernán Díaz

© 2022, UNDAV Ediciones.  
Paso de la Patria 1921, Piñeiro - Avellaneda  
(54 11) 5436-7550  
ediciones.undav.edu.ar

© 2022, Fundación Centro Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano (CINDE).  
Calle 77 Sur # 43A - 27 | Sabaneta, Antioquia - Colombia  
+57 604-5906255  
cinde.org.co

ISBN 978-987-8994-02-4

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723  
Prohibida su reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.



Todo el contenido de este libro se distribuye bajo una licencia Creative Commons  
Atribución – No Comercial – Sin obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido puede ser copiado, distribuido, exhibido y ejecutado bajo la condi-  
ción de reconocer autoría, no utilizar el libro o sus partes con fines comerciales, y  
no alterar, transformar o crear sobre esta obra.

# Índice

---

- 6      **Agradecimientos**
- 8      **Introducción**  
Adriana Arroyo Ortega
- 18     **Perspectivas y procesos en torno a la construcción de paz  
como alternativa de ciudadanía y emancipación**  
Adriana Arroyo Ortega, Ada Cora Freytes Frey y Yolanda Pino Rúa
- 45     **La inclusión en escena: concepciones, experiencias,  
políticas y “otros(as)”**  
Andrea Pérez, Nicolás Londoño e Ignacio Garaño
- 80     **Recorridos y debates en la construcción de paz, ciudadanía  
e inclusión: breve estado de la cuestión**  
Ignacio Garaño y Nicolás Londoño
- 132    **Hilvanando prácticas: experiencias pedagógicas de  
Argentina y Colombia en torno a la inclusión, la ciudadanía  
y la paz**  
Yolanda Pino Rúa, Andrea Pérez y Mario Fabrizzi
- 174    **Notas metodológicas desde el proceso de investigación  
entre Buenos Aires y Medellín**  
Adriana Arroyo Ortega, Yolanda Pino Rúa y Ada Cora Freytes Frey

- 197      **Un nuevo tiempo, el encuentro de una nueva escuela**  
Pablo Benítez, Lorena Coronel, Ignacio Garaño y Tatiana Zlatar
- 236      **Alta en el cielo, con los pies en la tierra: narrativas desde la Escuela Media de la Villa 21-24**  
Virginia Saavedra, Jordana Secondi, Andrea Pérez y Ada Cora Freytes Frey
- 287      **Intersecciones acerca de la construcción de paz, la inclusión y la ciudadanía en una institución privada del municipio de Medellín**  
Adriana Arroyo Ortega y Yolanda Pino Rúa
- 322      **Perspectivas de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía desde una institución pública del municipio de Medellín**  
Nicolás Londoño y Adriana Arroyo Ortega
- 353      **Reflexiones finales: perspectivas polifónicas en torno a la inclusión, la construcción de paces y la ciudadanía**  
Adriana Arroyo Ortega y Ada Cora Freytes Frey
- 379      **Sobre los/as autores/as**

# Alta en el cielo, con los pies en la tierra: narrativas desde la Escuela Media de la Villa 21-24

---

**Virginia Saavedra, Jordana Secondi, Andrea Pérez y Ada Cora Freytes Frey**



**Figura 1.** Alta en el cielo. **Fuente:** profesora Lucía Cossío

Primeras aproximaciones:

*La Escuela n.º 6 del 5º. Inicios y horizontes*

La Escuela de Educación Media n.º 6 del Distrito Escolar 5º (EEM n.º 6 del 5º) está ubicada en la Villa 21-24, en el barrio de Barracas, a minutos del centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ciudad capital de Argentina. Fue creada como respuesta a un antiguo reclamo de la comunidad barrial.

Desde los primeros años de la década de 1970, con la formación de la primera junta vecinal, se manifestó la importancia de tener una escuela secundaria en el barrio (Godoy, 2014). Luego de varios debates y posiciones diversas, se creó esta escuela en el 2009 bajo el impacto de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206 del 2006) que estableció la obligatoriedad del nivel medio en Argentina. Hasta el momento (2020) es la única escuela secundaria pública de la villa.

La creación de la escuela se inscribe en una línea de continuidad con las escuelas municipales de enseñanza media (EMEM históricas) creadas en 1990 y 1991 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de proyectos pedagógicos conocidos por sus aportes en términos de ruptura de paradigmas tradicionales y por iniciativas que hoy son parte de las políticas públicas socioeducativas; responden al contexto histórico y barrial, a la participación y la organización política, al igual que a la militancia política y comunitaria de los años setenta que ya demandaba la presencia de una escuela secundaria para las y los vecinos de la Villa 21-24 y asentamiento Zavaleta de esta ciudad.

En los inicios de la experiencia, en el 2009, estaba todo por construir, incluso el edificio. La escuela apenas contaba con dos aulas, por lo que al año siguiente, durante los meses iniciales del 2010, las y los estudiantes tuvieron que turnarse para asistir a la escuela, ya que no había lugar suficiente para la cursada en simultáneo de los primeros y los segundos años. Poco a poco se fue constituyendo la “comunidad educativa” y la institución logró conseguir los recursos que faltaban. Fue necesario realizar un largo plan de lucha en conjunto con el sindicato Unión de los Trabajadores de la Educación (UTE), con organizaciones políticas del barrio y con las familias. De esos momentos de lucha y organización se fueron forjando lazos y aprendizajes institucionales, fortaleciendo la confianza y generando vínculos, roles y actividades inesperadas: docentes, estudiantes, madres y padres pintando o arreglando la

escuela, preparando un festival, cortando la calle, armando carteles, diseñando recorridos escolares alternativos. Con el trabajo colaborativo y participativo se fue transformando en una escuela del barrio, donde vecinas, vecinos, docentes y estudiantes podían encontrarse, acompañarse, compartir, hacer circular la palabra, enseñar, aprender y acceder al goce de derechos.

En el 2013 la escuela alcanzó dos conquistas que constituyen hechos pedagógicos muy potentes. Por un lado, la primera promoción de egresadas y egresados —que además fue la primera generación en su familia en acceder a los estudios secundarios— terminó quinto año, haciendo realidad una demanda histórica de la comunidad de la Villa 21-24. Acompañar al primer grupo de jóvenes que pudieron estudiar en su propio barrio fue un hecho importante para la comunidad ya que materializó un sueño de generaciones. La presencia de la escuela implicaba un intento de reparación de las muchas heridas causadas por la falta de acceso al goce de los derechos en una población históricamente vulnerada. Al mismo tiempo, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires —luego de años de reclamos— se comprometió a construir el edificio con las condiciones solicitadas y diseñadas por toda la comunidad educativa, dando cuenta de que la lucha y organización colectiva hace más fuerte a la comunidad y sus integrantes en pos de acceder a aquello que se propone.

La 6 fue la primera escuela en la Ciudad de Buenos Aires con orientación en educación física. En las propuestas pedagógicas que se hacen desde dicha orientación, hay espacios curriculares formales que proponen aprendizajes con abordaje deportivo, recreativo y de extensión comunitaria de estas actividades. Así mismo, en dichos espacios formales cobra relevancia el enfoque solidario, participativo y colectivo en su planificación. Allí se analizan, cuestionan y acuerdan los paradigmas de competencia, los de actitud deportiva, los de desempeños personales y los de alcances comunitarios.



Desde que se creó la escuela existen los talleres de música, que resultaron prácticas pedagógicas muy potentes en las que lo comunitario y lo participativo se constituyeron en rasgos distintivos. Compartir saberes y responsabilidades, y escucharse fueron prácticas cotidianas que ganaron protagonismo en la forma de trabajar. A partir de la importancia que cobró la música, surgieron dos definiciones importantes: la primera fue que la nueva orientación para la acreditación del nivel secundario de esta escuela debía estar vinculada a la actividad artística (incluso así lo expresaron, en votación, las y los estudiantes y sus familias). De este modo, otra vez, la escuela se transformó en “pionera” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al ofrecer la orientación artística en el marco de la educación media y la nueva escuela secundaria (NES). La segunda definición refiere a la puesta en funcionamiento de la Orquesta de Música Latinoamericana “Violeta Parra”, en el marco del Programa Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de la Ciudad de Buenos Aires.

Es en este contexto que lo comunitario, lo colectivo, lo territorial y la participación para construir el acceso al goce de derechos son rasgos que elegimos para definir y caracterizar el proyecto ético-político institucional, sus puntos de partida, recorridos y horizontes posibles.

### La escuela en contexto: una construcción colectiva con la comunidad de la Villa 21-24

En Argentina se llama “villas” a barrios que, a diferencia de los “formales”, se caracterizan por sus faltantes: se trata de sectores de la población de las grandes ciudades ubicados en un espacio, con delimitación bastante definida, que cuentan con acceso precario a servicios básicos y con pocos recursos para reemplazarlos. Por ejemplo, el suministro de agua es deficitario y no puede re-

emplazarse por un pozo; lo mismo sucede con la luz eléctrica, el gas, el servicio cloacal, y los servicios de recolección de residuos, de correo postal y de asistencia médica de urgencia. En una villa, todo esto no funciona como en el resto de la ciudad.

Las villas son parte de la ciudad sin estatus de ciudad (Cravino, 2008: 46). Por ejemplo, quienes allí residen —en la mayoría de los casos— no pueden demostrar tener derechos propietarios (ni individuales ni colectivos) sobre sus hogares, aunque sean generaciones de una misma familia las que han vivido y siguen haciéndolo en el mismo lugar por décadas. Los espacios de atención de la salud y las instituciones educativas de proximidad no guardan una relación adecuada (en términos de satisfacción de necesidades básicas) de oferta respecto a la demanda por la cantidad de habitantes. Una parte de la población es la que sufre la falta de trabajo, oportunidades de desarrollo de intereses personales, resguardo y cuidado, y soporta ser zona liberada por omisión y con complicidad de las fuerzas de seguridad. También aguanta el permanente desarraigo a causa de migraciones forzadas por situaciones económicas desfavorables. La villa, como espacio urbano, carga con prejuicios, estigmas y discriminación al ser evaluada socialmente con parámetros de ciudadanía construidos desde una mirada europeizada, foránea, despopularizada, individualista, meritocrática y con un imaginario negativo sobre los sectores empobrecidos. Toda esta carga de prejuicios, estigmas y discriminación claramente afecta, de modos singulares, las condiciones en que quienes allí residen despliegan sus trayectorias vitales, al igual que las tramas en que se configuran los procesos de identificación y el ejercicio de la ciudadanía.

La vida y la convivencia en las villas está repleta de participación y organización, de lucha por conquistar derechos y defender lo conquistado. Si bien lo faltante aquí significa vulneración de derechos, al mismo tiempo construye y fortalece lógicas de solidari-

dad, de trabajo territorializado en red, de lo comunitario para dar respuestas a los emergentes de las realidades.

Como contrapunto de la histórica deuda que, como sociedad, tenemos en torno a estos sectores (aquellas miradas estigmatizantes que tienden a fijar una imagen homogénea y asociada a la peligrosidad social), se advierte que en las villas hay encuentros sociales, diversidad de expresiones culturales y artísticas, producción de contenidos comunicacionales, fiestas, actividad económica, creatividad, saberes teóricos y prácticos construidos por transmisión y por experiencia, y modos de encarar y de proyectar la vida tan válidos como tantos otros.

Muchas y muchos de los estudiantes de la villa son, para sus familias, la primera generación en incorporarse y transitar el nivel medio, y, en ocasiones, las y los adultos responsables no saben cómo —o no cuentan con herramientas para— acompañar esta escolaridad. Por eso, la EM 6 del 5° se propuso diseñar y poner en marcha líneas de trabajo tendientes a fortalecer sus posibilidades. Se trata de habitar (Duschatzky, 2002) los momentos y espacios institucionales a partir de las singularidades de cada estudiante con el fin de hacer escuela, revisitarla (Nicastro, 2011), hacer comunidad.

## La escuela en este texto: construcciones narrativas

Todo lo desarrollado hasta aquí contribuye a comprender las razones por las cuales esta experiencia resultó de gran interés en el marco del proyecto que nos convoca. La escuela cuenta con un proyecto político claro que pone el foco en el derecho a la educación y la participación de todas las personas en las decisiones que de algún modo las afectan, con todos los conflictos que ello implica. Se trata de una experiencia enmarcada tanto en las desavenencias y contingencias propias de los vaivenes de las políticas

públicas, como en las encrucijadas entre las pesadas herencias y las novedades que irrumpen a cada instante la vida de las aulas y los patios, los pasillos de la escuela y los pasillos del barrio.

En línea con los objetivos del proyecto, en particular el referido a reconocer y comprender las construcciones de estudiantes y docentes y sus relacionamientos escolares en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz en las instituciones escolares participantes, el propósito del presente trabajo es recorrer parte de esa vida escolar a través de lo narrado por distintos protagonistas a lo largo de talleres en los que se abordaron las categorías centrales del proyecto, es decir, inclusión, ciudadanía y paz. En un intento por identificar las distintas voces, y tras varios encuentros del equipo de trabajo promotor de la iniciativa (conformado por colegas de la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de Quilmes, y parte del equipo directivo y docente de la EEM n.º 6 del 5), se realizaron, por un lado, tres talleres con alrededor de veinte docentes, mientras que, por otro lado, se trabajó en seis encuentros con más o menos dieciocho estudiantes. Las pautas para el abordaje de los talleres fueron conversadas y elaboradas en concordancia con los lineamientos pactados con el equipo de Colombia, pero las precisiones que encuadraron los encuentros fueron ajustándose a partir de las singularidades de la institución. Como se anticipó, el trabajo presenta el resultado de las reflexiones compartidas antes, durante y después de los talleres, identificando aspectos destacados por las y los participantes de estos en torno a las mencionadas categorías a la luz de los intercambios realizados con el equipo de investigación más amplio conformado por docentes de nivel secundario e investigadores de Colombia y Argentina.

### ***Palabras y sentidos de las y los docentes***

En el transcurso de los talleres realizados para reflexionar con los docentes respecto a la inclusión, la ciudadanía y la construcción

de paz surgieron intercambios interesantes vinculados a “los espacios institucionales” en tanto condiciones de posibilidad. Los talleres con docentes se llevaron adelante en el marco de encuentros institucionales semanales que están encuadrados en la Ley n.º 2.905 de la Ciudad de Buenos Aires de “Régimen de Profesores por Cargo” del 2008. En el 2010 en la Ciudad de Buenos Aires se intentó, a partir de esta ley, que las y los docentes de escuelas secundarias tuvieran más horas en las instituciones para fortalecer la pertenencia a estas. Así los cargos pueden ser de 12, 14, 24, 30 y 36 horas cátedra. Esto termina con los nombramientos docentes por “horas cátedras sueltas” y tienen un 30 % de horas institucionales: de este modo, cada docente tiene un número de horas frente a curso y otras horas rentadas para hacer proyectos institucionales que favorezcan el acompañamiento de las trayectorias académicas de sus estudiantes. Parte de estas horas institucionales son las dos horas cátedra semanales dedicadas a una reunión. Este espacio habitualmente lo utiliza la escuela para abordar diferentes asuntos. En general, se realiza una reunión al mes con todo el equipo docente y tres reuniones semanales seguidas con diferentes organizaciones para discutir cuestiones académicas —proyectos o propuestas pedagógicas, criterios de evaluación y estrategias de seguimiento pedagógico, etc.—. Los temas se abordan por áreas de estudios o por proyectos pedagógicos afines.

A partir del proyecto de investigación, la propuesta concreta fue repensar/conversar los “sentidos comunes” otorgados a las categorías inclusión, ciudadanía y paz, cada una de las cuales claramente se presentaba como multívoca y tan relevante como imprecisa en su delimitación. Cabe aclarar que, si bien no dieron lugar —ni pretendían hacerlo— a definiciones ni acuerdos claros respecto a los temas abordados, los encuentros sí permitieron desplegar inquietudes de suma relevancia de cara a la revisión conjunta de algunas características del cotidiano escolar.

Con respecto a la *inclusión*, algunas ideas que surgieron en los intercambios son las sintetizadas a continuación:

En primer lugar, surgieron tensiones e incomodidades en la asociación entre inclusión y retención de matrícula, entre inclusión y calidad educativa; concretamente, las preguntas son las siguientes: si solo garantizamos la vacante, la silla ocupada: ¿estamos sosteniendo la inclusión?, ¿en qué medida? La inquietud forma parte de los debates actuales en distintos ámbitos académicos y en contextos de política educativa. Claramente se vincula tanto con una noción romántica y pretendidamente despolitizada de la inclusión, como con la noción de inclusión excluyente (Gentili, 2011), de un “como si” las transformaciones sucedieran, pero sin trascender los aspectos normativos, dando cuenta de violencias culturales históricas que muchas veces permean las voluntades de sus protagonistas.

Por otro lado, las y los docentes manifestaron que, en ocasiones, asociaban la inclusión con la incorporación de estudiantes “con discapacidad” y con proyectos conjuntos con la modalidad de educación especial.

Así mismo, una idea que también fue destacada refiere a la asociación entre inclusión e incorporación de sectores vulnerados históricamente en términos más generales, entre los que se encuentra la población que recibe la Escuela n.º 6, ubicada en una villa.

Entre las principales inquietudes que surgen a raíz de todo lo comentado, se destacan las siguientes: ¿están las escuelas preparadas para la inclusión?, ¿tienen las y los docentes la formación necesaria? En menor medida surgió la inquietud por las condiciones del trabajo institucional, por las desigualdades sociales que dejan huella en las distintas trayectorias, entre otras. Se advirtieron diversas formas de entender la “inclusión”: en algún caso se aludió a cierta lástima hacia las y los estudiantes y a la recuperación de prácticas que finalmente no los piensan como “sujetos activos o sujetos de derecho”. Finalmente, las y los docentes destacaron

tanto la vinculación con los procesos de urbanización del barrio y con los derechos en general, como la relevancia que asumen los tiempos escolares para que la “inclusión” tenga lugar: los ritmos singulares, las trayectorias, la diversidad.

En definitiva, las distintas ideas fueron consolidando nuevas preguntas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de estos conceptos?, ¿dónde se despliega la inclusión?, ¿es una política pública?, ¿es una práctica comunitaria, institucional o áulica?, ¿quiénes son los sujetos de la inclusión?

En cuanto a la *ciudadanía*, tanto en los talleres con docentes como en los talleres con estudiantes se advirtió una vinculación estrecha con el ejercicio de los derechos, y, en ese marco, una asociación directa con la experiencia cercana de las elecciones presidenciales que tuvieron lugar en el 2019 en Argentina: en primer lugar, se resaltó que estas facilitaron la problematización del tema de la ciudadanía en las aulas en tanto había estudiantes que estaban por ejercer el derecho al voto por primera vez en sus vidas. De una manera u otra el asunto quedó puesto en evidencia en tanto se abordaron desde los aspectos más “procedimentales” hasta cuestiones complejas como las vinculadas con las implicancias de la participación a través del voto, la necesidad de interiorizar la forma de gobierno del país, las propuestas políticas de cada candidato, y los distintos modos y espacios en los que se produce la participación ciudadana.

Entre las y los docentes también se habló de asignaturas como Formación Ética y Ciudadana, las cuales cobraron relevancia en tanto instancias de revalorización de la política para un buen ejercicio de la ciudadanía. Hubo docentes que enfatizaron que sus estudiantes “construyeron ciudadanía” al presentarse a votar por primera vez sin tener la obligación de hacerlo. También se destacó la asociación de la ciudadanía con la diversidad de ideas, el respeto y la valoración tanto de la diversidad como del compromiso. En esa línea, se ponderó la escuela en tanto espacio de ejercicio de

la ciudadanía diferente respecto a otros espacios, remarcándose que es claro que varía el *cómo* se ejerce y que es indudable que allí se ejerce.

En relación con la *construcción de paz*, los talleres realizados con docentes dieron lugar a reflexiones en torno a los siguientes puntos: en primer lugar, a la idea de paz en plural, en tanto las instituciones afrontan distintos tipos de situaciones y dimensiones. Quizás, según explicitaron, sería necesario hablar de “construcción de paces” en vez de “construcción de paz”. Esta noción “plural” parece dar cuenta de un análisis político y territorializado de las implicancias de los conceptos abordados, considerando que no es lo misma la concepción de paz para un sujeto o colectivo que para otro. En tal sentido, se destacó también la asociación más directa de la paz con la “no-violencia”, la “no-discriminación”, y la deconstrucción de prácticas y lógicas históricamente instaladas. Por tanto, a la pluralidad de paces se agrega una definición “por la negativa” con la intención de contribuir al recorte. En otro orden, las y los docentes manifestaron vincular la paz con la necesidad de problematizar o retomar lo que “los chicos traen de afuera” (en vinculación con formas de expresarse, vestirse, etc.) y, por otro lado, con la necesidad de revalorizar/jerarquizar la palabra en los momentos de resolución de conflictos.

Finalmente, la paz fue asociada con las “orientaciones” que brinda el título que acredita la terminalidad de esta escuela, es decir, con el deporte y el arte, y en ese marco, con lo colectivo y lo reglado, con el respeto a lo considerado “diferente” en contextos de acuerdos. En estos casos se jerarquizaron las “diferencias” con el pleno goce de los derechos dando cuenta de la necesidad de promover el valor de todas las personas.

Al recorrer las reflexiones de docentes, lo destacado hasta aquí da cuenta, por un lado, de las tensiones producidas entre cierta “herencia normalista” del sistema escolar decimonónico, y, por el otro, los retos que implica la instauración de la obligatoriedad es-



colar del nivel secundario en países como el nuestro, en donde las desigualdades se han profundizado (Pérez et ál., 2018; Schwamberger y Pérez, 2020) mientras continúan acechando, a determinados sectores, ciertos espectros elitistas que se mantienen alertas con la pretensión de controlar devenires. Las y los docentes parecen dejar clara su adhesión a un enfoque de derechos atento al valor de las diferencias, al trabajo en pos de la mejora de la “calidad educativa” para todas y todos, al valor de la diversidad, etc. Así mismo, en ese marco surgen distintas voces que buscan mayor discusión en pos de nuevos acuerdos y desacuerdos: ¿qué implicancias prácticas tiene la inclusión en nuestras aulas?, ¿qué roles nuevos nos demanda?, ¿con qué nuevos actores tenemos que articular?, ¿cuál es y cuál debería ser la función de las escuelas de nivel secundario?, ¿cómo garantizar el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana?, ¿cómo promover el ejercicio de la ciudadanía en contextos escolares?

### ***Palabras y sentidos de las y los estudiantes***

En el caso de los talleres con estudiantes, los encuentros fueron desarrollados en el marco de la materia Espacio de Definición Institucional, la cual se dedica a reflexionar acerca del último año de la escuela y las posibles articulaciones con el nivel superior. La cantidad de tiempo con la que contábamos para abordar estos temas fue menor que en los encuentros con docentes. Sin embargo, en este caso hubo mayor posibilidad de escritura individual de lo trabajado. A continuación, compartiremos algunas de las reflexiones que surgieron en esos encuentros: se encontrarán tanto las expresiones orales como algunos fragmentos de sus reflexiones escritas en papel.

Cabe anticipar que, al igual que en el caso de las y los docentes, se advirtió claramente la vinculación cercana entre los conceptos inclusión, ciudadanía y construcción de paz. No obstante, la noción de ciudadanía resultó, en ocasiones, más compleja y menos pal-

pable en el caso del estudiantado, requiriendo más conversación que en los talleres con docentes.

En cuanto a la *inclusión*, las y los estudiantes coincidieron en que existen muchas maneras de abordarla, en tanto hicieron referencia a situaciones concretas vinculadas tanto con asuntos como la discapacidad y las “distintas capacidades”, como con “preferencias sexuales”, con el acto de acercarse a alguien que se encuentra aislado o discriminado, con las diferencias entre clases sociales, entre distintas culturas y entre idiomas, etc. Uno de los fragmentos escritos por estudiantes en uno de los talleres da cuenta de la “autoexclusión por hablar diferente”, que se refiere a lo que le ocurrió a un compañero cuando migró hacia el barrio desde otro país. Otro de los fragmentos que resulta significativo en este marco es el siguiente: “Muchos chicos no tienen dinero para comprar las cosas de la escuela, hojas, lapiceras...[DE165] Y hay compañeros que hacen chistes y estas personas se sienten mal”.

En definitiva, en las narrativas hubo cierta asociación entre inclusión y la idea de “respeto por las diferencias”, por un lado, y “compañerismo”, por el otro. En relación puntual con la experiencia en esta escuela, en la que el diseño curricular está orientado a la educación física, surgió algo interesante respecto al deporte y las habilidades o dificultades que surgen en ese sentido. En uno de los textos escritos por estudiantes, se destacó la tensión habitualmente existente con el deporte y la competencia:

[...] no está bueno dejar afuera a las personas porque los deportes se hacen por diversión. Lo que hay que preguntarse es la diversión para quién. Porque los que juegan, juegan bien y se divierten jugando, son buenos deportistas, pero los que no juegan no se divierten. También es un problema si se los incluye a los que no juegan bien y los que juegan bien y se aburren.

En otros casos también hubo asociación entre inclusión y deporte al hablar de “autoexclusión”. Es habitual, dada la lógica competitiva de los deportes tradicionales, asociar “buen rendimiento y capacidad” con la posibilidad de participación activa, y “mal rendimiento y poca capacidad” con la realización de actividades “alternativas” mientras que el equipo deportivo avanza en el deporte en cuestión.

Entre las narrativas de este grupo de estudiantes se encuentran representadas muchas de las tensiones que complejizan todo fenómeno social: «Cuando te enojás te dicen: “es broma”. Pero no te dejan jugar. A veces los profes tienen que obligarlos a que dejen jugar. A mí no me gusta la violencia y las peleas, pero alguna vez casi peleo porque no me gusta que no me dejen jugar».

Uno de los estudiantes comentó su preocupación por un compañero que tiene la autoestima muy baja: “porque los compañeros lo apartan, sobre todo, de las actividades de educación física: hacen bromas, dicen chistes, pero él no se ríe”. Como contrapunto, en un texto escrito por otro estudiante aparece otra perspectiva que resulta de interés para repensar todo lo anterior:

A veces en la escuela hay muchas personas diferentes y no nos bancamos todos. Hay gente con la que te ves todos los días, pero ni te hablás o pensás que son muy diferentes a vos o que creés que no te caen bien. Pero hay actividades también de la escuela como educación física, o los talleres, que hacen que te conozcas con gente con la que no compartís el mismo curso. A veces te hacés amigo, a veces tenés un buen vínculo de conocidos. Un ejemplo es lo que pasa en los campamentos: como hay actividades colaborativas y grupales todos tenemos que trabajar y tenemos que trabajar en equipo. Entonces no importan viejas rivalidades o viejas peleas... trabajás juntos y te divertís.

Así mismo, los aspectos vinculados a la competencia en el deporte que aparecen para un grupo de estudiantes como un problema que desmotiva la participación, resultan radicalmente diferentes cuando la escuela se posiciona frente a otras instituciones, es decir, cuando se alude a la identificación con el deporte de modo colectivo:

Nosotros competimos en muchos torneos y no siempre somos bien recibidos porque tienen miedo de que somos de la villa y que podemos ser malas personas o peligrosos. El deporte tiene reglas iguales para todos. Así nosotros podemos demostrar con nuestro juego y nuestra calidad que somos buenos deportistas [...] y que podemos hacer cosas buenas. No por nacer o vivir en una villa somos lo peor. A otras escuelas que son del “centro” no les gusta perder con los “villeros”.

En otro fragmento, se afirma: “Yo desde que compito en los torneos tengo mejor la autoestima y sé que porque soy pobre puedo igualmente conseguir lo que me proponga”.

En cuanto a *la ciudadanía*, hubo una asociación directa entre el concepto y una determinada población que vive en una ciudad en términos de “soy ciudadano de”. Tras los primeros intercambios se inició un proceso de profundización con muchas preguntas. El hecho de que el 2019 había estado colmado por noticias y acciones referidas a las mencionadas elecciones presidenciales parecía haber movilizadado mucho el tema en distintos espacios curriculares, de modo que, si bien se manifestaban más inquietudes que certezas, hubo un escenario muy movilizante para compartir ideas como “derechos”, “leyes”, “voto”, “documento de identidad”, “participación política (no solo en términos partidarios)” y “futuro”.

En un texto escrito por un estudiante, se encontró la siguiente afirmación respecto a la ciudadanía: “[...] no entendí bien qué sig-

nifica (ciudadanía), pero hablamos de los derechos. Por ejemplo, que los docentes no te pueden faltar el respeto. Hay profes que cuando un alumno le dice que no entiende, no vuelven a explicar, le dicen “yo ya lo expliqué”.

Otro fragmento va en la misma línea:

Los estudiantes tenemos derecho a que nos expliquen cuando no entendemos y que nos hablen con respeto; los profesores no se pueden enojar porque los estudiantes no entienden. Tienen que explicar mejor y todas las veces que se pida y de una forma que sea fácil.

Cabe mencionar la idea de extranjería para repensar la ciudadanía, las prácticas pedagógicas y, más generalmente, la vida en las escuelas: como en cualquier otra escuela, en las narrativas ya comentadas se encuentran destellos de una serie de tensiones y problematizaciones entre “el adentro y el afuera”, entre “lo legítimo y lo ilegítimo”, entre algo (una generación, una institución, una orquesta, un pasillo) o alguien (un equipo directivo, un docente, una compañera de curso, una mamá) que hospeda, y algo o alguien que llega “en desventaja”, que busca un lugar en un “orden” medianamente armado, que requiere incomodar para ser o acomodar su ser para pasar desapercibido. Las inquietudes interesan en la medida en que, desde la perspectiva del estudiantado, se advierte la experiencia “del extranjero” frente a la hostilidad de la sociedad, aun mientras transitan territorios reconocidos como propios. En contextos de pobreza urbana, signados por lógicas neoliberales y meritocráticas, esta escuela tiene mucho para sostener y promover en pos de la reivindicación de las identidades territoriales y el pleno goce de los derechos; el desafío se advierte día a día en la materialidad de los cuerpos y de las proyecciones. En cuanto a *la educación para la paz*, el tema giró en torno al “buen trato” y la “ayuda” entre las y los estudiantes para luego remarcar

la necesidad de que también exista respeto entre estudiantes y docentes y viceversa. Las y los estudiantes hicieron alusión a que, si bien existe un buen trato generalizado por parte del equipo docente, existen casos que requieren ser tratados con profundidad, en especial cuando a partir de algún problema puntual aparecen muestras de resentimiento hacia el grupo o hacia alguna o algún estudiante. En uno de los fragmentos, una estudiante explica:

Yo no tengo buena relación con los profesores porque en general son muy ortivas. A veces no digo todo lo que pienso para no chocar, pero en general no me tienen paciencia y yo me canso fácilmente. A veces falto o llego tarde y me critican mucho. Pero para mí faltar, llegar tarde, no tiene que ver con la nota y ellos me bajan la nota. O me hacen hablar con la directora como si fuera que hice algo mal. Yo me predispongo mal y ya no quiero, y no me interesa nada de sus materias.

Una de las estudiantes recordó una situación puntual de maltrato de un profesor por un trabajo en “mal estado”. Resulta significativa la frase de esta estudiante: “No me dejó tener otra oportunidad”. La palabra *oportunidad* parece tener peso propio en barrios como la Villa 21-24, históricamente vulnerados, en donde la ausencia de oportunidades es moneda corriente, y donde la escuela en general, y esta en particular, tiene mucho para decir y transformar en el desafío cotidiano de remar contra cierta (lógica cultural) corriente. Así mismo, es interesante el fragmento referido a la calificación: ¿con qué criterios evaluamos en el sistema educativo?, ¿qué es lo que se pondera con la nota?, ¿quiénes, cuándo, dónde y cómo se construyen esos acuerdos?, ¿en qué medida universalizarlos?, ¿sobre qué base y con qué perspectivas? Al referirse a los talleres, uno de los participantes escribió algo de sumo interés en este marco:

[...] no pasa en todos los colegios [conversar sobre inclusión, ciudadanía y paz] porque no siempre importa lo que piensan los estudiantes. Aunque la paz y la inclusión no se cumplen. Hay mucha discriminación por tus capacidades en el deporte y tu forma de hablar o vestir. Más desde los alumnos que desde los profes. Pero se hacen bromas que no dan risas y excluyen.

En otros casos se destaca la asociación entre “inclusión” y las condiciones de la escuela para que las y los estudiantes se adapten bien y participen:

Yo soy nueva en esta escuela. Entré en cuarto año. Venía de otro país y no hablaba bien porque vivía en el campo. En la escuela yo veo la inclusión en cada aula: todos los profes se preocupan porque entiendas, porque puedas participar de las actividades por si te falta alguna fotocopia o si alguien te puede prestar una carpeta para copiar. Hay algunos compañeros que no prestan o no comparten, pero son muy pocos. A esta escuela por ejemplo viene un chico discapacitado que no puede ver porque es ciego. Aquí en la escuela todos lo aceptan y nadie le hace burla.

En cuanto a las relaciones entre pares, en el grupo de estudiantes se identifica la existencia de situaciones generadoras de violencia: la discriminación entre estudiantes (a veces ocurre con burlas que parecen menores, pero que implican el uso de palabras con la intención de insultar, generando enojos, aislamientos, enfrentamientos) y los modos de relacionarse (como gritos, peleas, “juegos de mano”). Se trata de aspectos que entorpecen la comunicación respetuosa y la posibilidad de entenderse. La educación para la paz tiene que ver con aprender a tramitar a través del diálogo y la reflexión estas dinámicas que generan sufrimiento y exclusión en algunas y algunos estudiantes, lo cual aparece en sus narrativas al reflexionar sobre el contexto escolar y el extraescolar.

En este contexto, las y los estudiantes comentaron la existencia del Consejo de Convivencia. Al respecto, quienes participaron de este comentaron que implica una responsabilidad y una incomodidad a la vez por tener que hablar y opinar respecto a asuntos que muchas veces involucran a compañeras y compañeros del propio grupo. No obstante, también manifestaron que es un espacio necesario. Según lo que se fue conversando en el taller, en ocasiones cuesta que las y los estudiantes hablen abiertamente en el marco de las reuniones del Consejo, razón por la cual es un trabajo arduo el que lleva adelante la institución para fortalecer la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

***Inclusión, ciudadanía y paz en construcción:  
¿qué hace la escuela?***

En este apartado se busca reunir todas aquellas ideas que surgieron en los talleres cuando se inició la reflexión en torno a las distintas acciones que se generan desde la escuela en pos de la inclusión, la ciudadanía y la paz. Dado que la mayoría de las acciones fueron mencionadas en los talleres realizados tanto con docentes como con estudiantes, serán abordadas en este mismo apartado, haciendo las aclaraciones consideradas oportunas según el caso. Tanto docentes como estudiantes fueron identificando iniciativas que resultan de relevancia para comprender las lógicas propias de esta institución en la compleja trama que la conforma, es decir, entre las trayectorias profesionales y convicciones de quienes la fundaron, las políticas jurisdiccionales y nacionales, las características históricas del sistema educativo argentino, los conflictos y abordajes emergentes, las particularidades del barrio y sus históricos reclamos, etc.

A continuación, se irán presentando, a modo de punteo, algunas de las iniciativas destacadas por docentes, por un lado, y estudiantes, por otro lado, acompañadas de una breve descripción que



favorecerá la contextualización y creación de un marco de interpretación.

En cuanto a *inclusión*:

- “Bienvenida a los primeros años”. Se trata de una tradición de esta escuela en particular que, tras los primeros años de la institución, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires formalizó con el nombre de EPA: “Empezando Primer Año”. El paso de la educación primaria a la secundaria suele ser un cambio significativo, un pasaje que deja atrás muchos rituales: se comienza en una nueva escuela, se conocen nuevos compañeros y compañeras, se deja de tener dos maestras para tener entre diez y doce profesores que entran y salen del aula cuando se termina la hora. Así, hasta el 2016<sup>12</sup> la Escuela n.º 6 tenía una propuesta de actividades planificadas para la “Bienvenida”. Los primeros días de clases se tomaba un tiempo para compartir y conocer al grupo de ingresantes. Docentes se organizaban en parejas o tríos pedagógicos y realizaban actividades con las y los estudiantes “nuevos” con el reconocimiento de la institución como espacio y colectivo de personas con roles diferenciados, como una propuesta de convivencia con características muy particulares por ser un espacio educativo. A veces enfatiza en el carácter lúdico, otras en producciones más convencionales del dispositivo escolar, y otras poniendo en juego habilidades personales o grupales propias de las trayectorias formativas ya recorridas. Luego de tres o cuatro días de

---

12 A partir del 2017 se desarrolla la propuesta ministerial llamada “Empezando Primer Año” (EPA) que tiene el mismo propósito que la “Bienvenida”, pero con dinámicas, metodologías, recursos y un esquema que desde la escuela (en relación con la experiencia institucional previa) se considera restrictivo en tanto impide contar con diversidad de miradas para obtener información más amplia, proponer agrupaciones diferentes que pongan de manifiesto cuáles resultan más enriquecedoras, y recibir a ingresantes a primer año considerando contextos diferentes. Según expresan referentes del equipo directivo, “A nuestro criterio, esta acción generalizada en todas las escuelas de la ciudad acota el trabajo de alto impacto que podíamos llevar adelante anteriormente en esa instancia de los recorridos escolares.”

trabajo, en una reunión de docentes se exponían las observaciones realizadas y las sugerencias que cada quien, a partir de su experiencia, podía percibir como enriquecedora. Con toda la información recabada se tomaban decisiones respecto a los grupos que conformarían cada división para la cursada, previendo fortalecer vínculos de compañerismo y solidaridad, y tratando de desarticular alianzas de aporte negativo por generar distracciones, dispersiones, enemistades, etc. También podían anticiparse qué tipos de dinámicas, consignas, recursos o propuestas didácticas podían ser facilitadores u obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje. Estas decisiones tomadas en un ámbito de trabajo grupal y colectivo generaban consensos básicos para la tarea pedagógica que, por supuesto, requería ser monitoreada y ajustada, pero inauguraba una escena de condiciones cuidadas y propositivas para el trabajo áulico y la convivencia escolar.

- Talleres a contraturno. Desde que comenzó la escuela, se ofrecieron espacios para poder “estar más tiempo en la escuela”. Si bien, en un principio, el equipo directivo suponía que esto sería un gran aporte para las y los jóvenes, fue, sin duda, la institución la que más se enriqueció. La oferta de talleres y espacios de producción comunicacional, expresiva y artística en contraturno permitió mayor posibilidad de compartir encuentros entre docentes y estudiantes a partir de destrezas, intereses, gustos y curiosidades. Encontrarse en grupos más reducidos y sin la presión de la acreditación dio lugar tanto a la construcción de cierto bagaje identitario, como a la emergencia de deseos, expectativas y enormes posibilidades de producir contenidos por las y los estudiantes. Así, la oferta de talleres a lo largo de la historia fue muy diversa: artes plásticas, cerámica, radio, revista, audioteca, cine. Los espacios extracurriculares que cobraron más relevancia son los que se vinculan con las orientaciones: de-

portes y música. De este modo, en la escuela se puede *estar* de maneras *otras*: reglas, acuerdos, encuentros con pares y adultos. Se puede acceder a lo que, en general, se contempla como restringido, y romper estereotipos de posibilidades y opciones en el plano deportivo y en el musical, pero también en términos comunitarios y sociales.

- Tutorías. Son espacios pedagógico-académicos, pero también para instancias personales. Las tutorías refieren a tres horas cátedras rentadas para un docente referente de cada curso: una de esas horas está prevista para estar frente a un curso, las otras dos son extraclases para que se realicen reuniones y entrevistas con estudiantes y familiares responsables. Se trata de consolidar el seguimiento académico de cada estudiante de ese curso.
- “Recuperando materias” (REMA). Se trata de un sistema de acreditación de las materias por parciales, una iniciativa de la escuela institucionalizada luego por el gobierno de CABA. Como parte de la propuesta institucional para acompañar las trayectorias, el sostenimiento y el egreso de los jóvenes, se ofrecen espacios de clases a contraturno en los que, en grupos muy reducidos de estudiantes, se puede trabajar, revisar contenidos, practicar y ejercitar aquellas materias que resultan más complejas. Además, hay un espacio también a contraturno para recuperar materias pendientes de aprobación: ocho encuentros de una vez por semana, dos horas cátedra en las que se aborda y se evalúa la asignatura. Estos espacios de trabajo, además de acompañar las trayectorias educativas, repercuten en el rendimiento del resto de las materias en curso.
- La educación superior como horizonte posible. Desde una perspectiva que valora lo comunitario, lo colectivo, lo territorial y la participación para construir el acceso a derechos, la institución intenta acompañar y orientar a estudiantes del último año que deciden continuar estudios superiores. Se rea-

lizan actividades de articulación con universidades e institutos de nivel terciario.

- Vinculación de egresadas y egresados con la institución escolar. Una cantidad considerable de exestudiantes vuelve a la escuela una vez que han egresado. En ocasiones regresan para visitar un lugar considerado importante para sus vidas, otras veces para buscar apoyo para continuar sus trayectorias educativas o laborales. En tal sentido, se destaca que la escuela está por concretar la comisión de graduadas y graduados, que seguramente significará un aporte tanto para quienes egresan como para la institución y la comunidad. Así mismo, ya hay exestudiantes que forman parte de la Asociación Cooperadora de la escuela o que forman parte del Consejo de Convivencia, órgano colegiado en el que se deciden respuestas frente a transgresiones a las pautas acordadas para estar en la escuela. También hay exestudiantes que cubren suplencias en cargos de preceptores, formando parte —al menos por un tiempo— de la institución en un rol pedagógico.
- Participación de estudiantes con roles diferentes a los tradicionalmente asignados. Un ejemplo se advierte con la radio, espacio en el que deben asumir responsabilidades de producción de contenidos, coordinación de tareas o planificación de actividades, realizar los arbitrajes en competencias deportivas, ser jurados para evaluar producciones de pares, ejercer “curadurías” para muestras de trabajos, coordinar actividades recreativas para los cursos del ciclo básico, etc. Todo esto reconoce habilidades y capacidades *otras* de estudiantes, y da cuenta de la valoración institucional al respecto.
- Salidas didácticas, visita a museos, etc. Se trata de actividades que permiten correrse del cotidiano escolar y barrial para conocer otras realidades y abrir nuevas inquietudes. Estas salidas fueron destacadas por el equipo docente como acciones pedagógicas vinculadas al eje de inclusión. Se expresó que la

mayoría de las y los estudiantes no suelen salir del barrio y que conocer lugares de la ciudad como museos o bibliotecas, o participar en eventos culturales como la Feria del Libro resulta de una gran potencia pedagógica: permite romper prejuicios, acceder a lo vedado. En el taller de estudiantes también se destacó la visita a periodistas deportivos como modo de aproximación a futuros formativos y laborales posibles.

- Madres y padres estudiantes. Se destaca que es habitual la generación de iniciativas y la buena predisposición para ir resolviendo el acompañamiento de estudiantes —durante el embarazo o una vez nacida la criatura— de maneras singulares.
- Sexualidad. Según lo destacado en los talleres, muy particularmente en los encuentros con estudiantes, en esta escuela la sexualidad de las personas “no es un tema tabú” y, si bien existen situaciones puntuales —de hecho, una estudiante comenta algunos conflictos—, se abordan con cierta naturalidad en comparación con lo que ocurre en otras instituciones.
- Vestimenta. En el grupo de estudiantes se destacó la importancia que tiene el hecho de que la escuela no presente obstáculos respecto a la vestimenta con la que se asiste a la escuela. Expresaron que otras instituciones no tienen esa apertura, que para ellas y ellos es necesaria no solo porque es importante respetar las posibilidades de cada persona, sino también porque es relevante que cada uno “se muestre como quiere mostrarse”, que manifieste con qué quiere identificarse: la importancia de que “cada uno se vista como quiera”. Un estudiante expresó:

Yo fui a otra escuela y no te dejaban vestirse de forma libre. Acá se respeta la religión o la cultura de todos y su vestimenta. Hay chicos que no fueron a otras escuelas y se quejan todo el tiempo y esta escuela es muy buena y te da mucha libertad.

En cuanto a *ciudadanía*:

- Sistema de Consejo de Convivencia. Esta instancia toma protagonismo aquí también al hablar de ciudadanía. Las y los docentes comentan que en el último año se hizo una revisión del código con la participación de estudiantes y docentes. Necesariamente cuenta con la colaboración de representantes de distintos “actores y actrices” de la escuela. Se abordan causas que dieron lugar a los conflictos, se analizan situaciones y soluciones posibles, se pone en acto el ejercicio político de participar, argumentar, defender un posicionamiento, resolver de maneras colaborativas, etc.
- Proyecto de Concientización Escolar. Los y las docentes destacaron este proyecto llevado adelante por estudiantes de 5° con los de 1°. Los primeros diseñan y realizan talleres para los segundos que se centran en el cuidado del edificio escolar, el respeto por las normas de convivencia y el valor de participar de los talleres a contraturno que se ofrecen en la escuela. Así mismo, se destaca la experiencia de cuando se hizo un chequeo para identificar si las y los estudiantes figuraban en el padrón frente a una eventual instancia de elecciones.
- Centro de Estudiantes y su importancia por el protagonismo que otorga tanto a las y los jóvenes como a la construcción de autonomía. Las y los docentes contaron que el Centro de Estudiantes aún está en la primera fase de discusión y construcción, y que entre el 2018 y el 2019 se trabajó con su estatuto. Al respecto, las y los estudiantes mencionaron que el Centro funciona más en el turno de la mañana, porque es el momento en el que está la persona que mayor protagonismo tuvo en la iniciativa. Destacaron que es un espacio para discutir, “ir a marchas, participar de ollas populares. Sirve para hacer reclamos a la escuela”. Entre los temas más controvertidos para llegar a acuerdos, las y los estudiantes destacaron el aborto

(existen muy distintos posicionamientos que fueron discutiéndose a raíz tanto de las distintas realidades que afectan a la escuela y al barrio, como de movimientos como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito) y el lenguaje inclusivo.

- Taller para votar: las y los estudiantes recordaron la experiencia del taller para votar, que sirvió mucho para el momento de presentarse en las elecciones.

En cuanto a *construcción de paz*:

- Jornadas sobre Educación Sexual Integral (ESI). Si bien hay tres jornadas al año (una por trimestre) con fechas obligatorias establecidas por el Ministerio de Educación de la ciudad, los contenidos de la ESI son transversales, por lo que se abordan en diversas actividades en las distintas materias durante todo el año<sup>13</sup>. Quizás una de las más importantes fue una instancia de formación que hicieron estudiantes de la escuela como promotoras y promotores de género. Esta capacitación está diseñada con las oficinas de acceso a la justicia en barrios vulnerados, concretamente, con la Dirección General de Acceso a la Justicia (Atajo) del Ministerio Público Fiscal (Procuración General de la Nación), junto con organizaciones del barrio y algunas docentes de la escuela. Se propicia la capacitación e intercambio de experiencias entre docentes de la escuela como parte de la agenda de trabajo del taller de educadores.
- Sistemas de convivencia. Lo referido a las normas de la escuela (que se tienen que consensuar y respetar) surge también como tema prioritario al abordar la paz.
- La experiencia de tutorías (hay tutores por curso) y la posibilidad de trabajo entre compañeras y compañeros a partir del

---

13 Algunas reflexiones acerca de la ESI en esta escuela fueron abordadas en Saavedra y Secondi (2019).

favorecimiento de espacios para garantizar ciertas condiciones pedagógicas es un aspecto destacado aquí también. En el equipo docente queda explícito el valor otorgado al diálogo entre distintas materias en tanto, como lo manifiestan, no es frecuente encontrarlo en otras escuelas secundarias. Por su parte, entre las y los estudiantes se destacó el aporte de las tutorías para quienes ejercen el rol y para quienes están iniciando su trayectoria en la escuela. Una de las estudiantes expresa: “La tutoría te permite dar cuenta (entender) por qué son alborotados algunos estudiantes”, contribuyendo a la posibilidad de complejizar los fenómenos que atraviesa la institución y los modos de resolverlos cuando los roles tradicionales son interpelados. El hecho de tener asignada la responsabilidad de acompañar mientras se está recibiendo acompañamiento, abre el juego a interpretaciones situadas, a la dimensión ética vinculada al cuidado y a la práctica pedagógica.

- Actividades que trascienden los espacios curriculares habituales. Tanto docentes como estudiantes destacaron la relevancia que, en esta escuela, asumen los torneos y otras actividades organizadas en espacios y momentos diferentes a los propuestos por el currículo tradicional. Entre estas actividades se encuentran experiencias diversas como los torneos (que asumen relevancia por cómo contribuyen a abordar cuestiones organizativas y el trabajo conjunto para el establecimiento de reglamentaciones), los campamentos y la orquesta (claramente destacada por estudiantes en tanto con ella “la escuela va a todos lados”). Tanto docentes como estudiantes destacan la posibilidad que todos estos espacios generan para la interacción entre grupos diferentes a los de las cursadas, como ocurre con los campamentos, que también suponen experiencias de “convivencia intensiva” y que promueven diferentes modos de comunicación, motivación, identificación, revisión de estereotipos, etc. En muchos casos, se trata de experiencias



que permiten el ejercicio de roles diferentes a los que tenían, y la posibilidad de armar planificaciones, coordinar tareas y participar de instancias de arbitraje. También —y esto es algo destacado en el taller de estudiantes— hay aquí una valoración respecto a la posibilidad de conocer otras escuelas, otros grupos de estudiantes y docentes. Las y los estudiantes mencionaron los “juegos en recreación” como espacios asociados a la paz, en tanto en esas instancias “nos olvidamos que nos ‘odiamos’; nos divertimos”.

- Diccionario trilingüe. En el taller de docentes se detectó una labor desarrollada por el área de comunicación: se encuentra trabajando en un diccionario de castellano, inglés, guaraní. Se trabajó todo el año para producir esa muestra, tarea que implicó, entre otros asuntos vinculados a la paz, la valoración de cada persona, poniendo en términos de igualdad las distintas lenguas, y dando relevancia a las familias y la comunidad en su conjunto.
- Muestras institucionales. En líneas generales, se destaca la predisposición para trabajar con emergentes a lo largo del año, pero, además, existen al menos dos muestras institucionales en el año en las que las producciones son la excusa para compartir momentos y abordar temas complejos de la agenda socioeducativa, como los referidos a las violencias, el femicidio, etc.

En definitiva, resultó muy significativo el hecho de que hubo docentes que explicitaron que, tras los intercambios desarrollados en el taller, habían advertido la enorme cantidad de acciones y proyectos realizados por la escuela en torno a la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz. En el caso del estudiantado, se advirtió la recuperación de acciones destacadas por sus docentes, aunque con mucho menos énfasis en la violencia de género (muy presente entre adultos) y mucho más énfasis en situaciones de

discriminación y maltrato por otros motivos, como los referidos a aspectos culturales, de clase social, de capacidad/habilidad, etc. Así mismo, cabe destacar que, en ambos casos, tras la identificación de las distintas acciones institucionales, se advierte una importante presencia de iniciativas “extraclase”. Esto resulta interesante para repensar el espacio pedagógico, sus límites y potencialidades dentro del aula en los cursos convencionales. ¿Será que hay que “salir” para que la inclusión se verifique? En tal caso, ¿hacia dónde habría que “salir”?, ¿cómo y cuándo? En cuanto a la generación de responsabilidades y la construcción de autonomía, de acompañamiento hacia el mundo de la adultez, tanto estudiantes como docentes destacan los espacios de tutoría en tanto posibilitan empatía, y generación de lazos y ciudadanía.

Finalmente, en vinculación con la paz, un aspecto central para docentes y estudiantes es el que aportan los Consejos de Convivencia, no solo porque involucran a todos los y las integrantes de la comunidad educativa, sino porque, además, lo hacen de manera “incómoda”. Así, se sostiene la incomodidad con miras tanto a trabajar la participación política con fines de reclamos y reivindicaciones, como a definir argumentos y posicionamientos que dan prioridad al uso de la reflexión y la palabra allí donde había primado la violencia o ausencia de diálogo.

### *Instantáneas e imagin(acción). Cuando todo suma*

En uno de los encuentros se había solicitado a los docentes participantes de los talleres que fotografiaran —en el contexto escolar— una imagen que pudieran asociar con alguna de las categorías centrales del proyecto y las acciones que, en ese marco, pone en marcha la escuela. Con el uso de un proyector, en el siguiente encuentro se pudo compartir cada imagen con las y los participantes, situación que habilitó una serie de reflexiones que resultan de gran relevancia en este marco.

Con las y los estudiantes, y en función de los tiempos disponibles, se resolvió realizar una actividad similar. No obstante, al no contar con imágenes propias, se repartieron publicaciones periódicas que contenían fotos o ilustraciones. Tras hojear las publicaciones, las y los estudiantes eligieron una foto a partir de la cual comentaron, de manera escrita, sus apreciaciones.

A continuación, se presentan algunas ideas compartidas en cada uno de esos encuentros.

### ***Las imágenes de las y los docentes***

*Participación, confianza, potencia.* En una de las fotos compartidas se encuentra una estudiante de tercer año en el Taller de Escalada, espacio curricular que no existe en ninguna otra escuela de CABA. La estudiante está equipada con los recursos propios de la actividad (casco, sogas y arnés), practicando sobre la palestra ubicada en el patio de la escuela. La imagen fue fotografiada desde el piso, enfocando hacia el lugar donde la estudiante se encuentra ejercitando varios metros arriba. Dado que la actividad se realiza al aire libre, se visualiza claramente a la estudiante, sujetada por el equipo, mirando hacia abajo, con el cielo celeste y varias nubes de fondo en un día soleado (figura 1). Es muy elocuente la asociación realizada por la profesora que sacó la foto, quien la tituló “Alta en el cielo”, expresión que evoca una de las canciones patrias más resonantes en las instituciones escolares argentinas: “Aurora” (la canción a la bandera nacional). Lo que comentan las y los docentes refiere en gran medida a la importancia de ese espacio en términos de construcción de confianza, ya que se trata de una actividad que requiere de la participación de, por lo menos, dos personas: mientras que una de ellas está en un extremo, la otra confía en el cuidado mutuo. La confianza en el cuidado se vuelve central. En una tarde de palestra se pone el cuerpo, se ejercita el cuidado y se fortalece la confianza, se comparte el arnés y el agarre; se necesita sujetar, comunicar, proponerse nuevas

metas compitiendo con lo alcanzado la semana anterior, entendiendo que a la cima se llega con el acompañamiento y sostenimiento de otra persona. Podemos notar que la práctica de esta actividad deportiva puede constituirse en metáfora del modo en que la escuela ha encontrado hacer propuestas pedagógicas que pretenden la igualdad educativa: no solo por poner a disposición de la comunidad de la Villa 21-24 el acceso a una actividad habitualmente vedada o restringida para la mayoría de las personas, sino por entender que cuando las prácticas pedagógicas tienen lo colectivo y lo solidario como fundamento restituyen derechos históricamente vulnerados y conquistan nuevos. Sabemos que nadie crece, nadie “llega alto” sin otras y otros, sin un colectivo que “nos contenga, nos sujete y aprenda junto a nosotros”. Los docentes reafirman: no hay (nunca debería haber) un techo.

*Creatividad, diversidad, género.* Otras tres imágenes compartidas forman parte de una serie de fotografías tomadas en encuentros de arte del Taller de Mural. Entre lo destacado por el equipo docente, cabe mencionar que se trata de un taller que necesariamente implica un trabajo de tipo colaborativo (en tanto el mural no responde a una creación individual) que está atravesado por reflexiones y acuerdos previos en torno a cuál es el mensaje —en un sentido colectivo y político— que se intenta transmitir. Además de la preparación en términos técnicos, este tipo de talleres implica la búsqueda de material sobre otros murales, la problematización y discusión respecto a los temas de interés para la creación de la obra, la identificación de grandes referentes del muralismo en distintos países y de experiencias barriales, etc. En esta ocasión, la labor estuvo orientada a la cuestión de género y el valor de la diversidad. En las imágenes se encuentran estudiantes trabajando con los materiales (las telas y las pinturas) sobre una gran mesa ubicada en una de las aulas. La última foto cuenta, además, con la participación de una estudiante que parece estar colaborando para colgar la tela en uno de los balcones centrales

del edificio escolar. En la obra terminada se encuentra la imagen de tres jóvenes mirando hacia delante; alrededor hay mariposas y colores que habitualmente representan la diversidad de género. *Palabra, identificación, ¿discapacidad?* En otra imagen compartida aparece un estudiante realizando una actividad junto con un profesor en el marco del proyecto de “Audioteca”. La foto muestra a ambos trabajando en un escritorio equipado con computadoras y micrófono. Las ideas que se destacan al hablar de esta imagen refieren a la importancia de tomar conciencia del valor de la palabra, las pausas, el mensaje de los textos. Se refiere a la necesidad de “aprender a decir” lo que queremos decir para que otras personas lo entiendan, a la emoción que surge al editar algo en función de ese mensaje, etc. El equipo docente destaca también la experiencia que ha tenido con este estudiante en particular, considerando que es una persona ciega que claramente ha interpelado a la institución, generando experiencias de suma riqueza para la institución, de la mano de nuevas preguntas y respuestas, y muchos aprendizajes a nivel individual e institucional. Una reflexión de Siede (2006) resuena en este marco al recordar esas valoraciones en las que parte del equipo docente parece haberse sentido “incómoda” y “sin preparación” frente a la incorporación de un estudiante que no tenía prevista la “inclusión” de esa escuela:

La mirada de cada docente no cambia, por sí misma, ninguna realidad, pero cambia las valoraciones y la actitud frente a ella. Permite recrear la convicción de que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación y es, también, someter el propio saber a la crítica de sujetos que piensan su propio destino en el espacio público de la escuela. En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir (2006: 45).

*Cuidados en comunidad; la inclusión cuestionada.* En una de las imágenes que más llamaron la atención se encuentra uno de los profesores paseando a un bebé en cochecito a lo largo de uno de los pasillos del edificio de la escuela. Lo destacado por el equipo docente en el taller refiere a la ternura que les provocó ese día ver a un profesor ocupándose del bebé de una estudiante mientras que ella estaba rindiendo una instancia de recuperatorio de evaluación en febrero tras haber cursado con muchas dificultades. Para que la estudiante pudiera concentrarse, el docente paseó al bebé. Se habló de ejercicio de ciudadanía, de la idea de inclusión y de cómo todo este escenario fue posibilitado gracias a que formamos parte de una trama mayor, compartida con otras y otros. Situaciones de acompañamiento como la mencionada son habituales en esta escuela, pero claramente no ocurren en todas las instituciones, y, en ese sentido, en el intercambio surgió el relato de muchas otras experiencias en las que parece primar la estigmatización, la naturalización de la discriminación y el hostigamiento, la interrupción del acceso a la educación muy en línea con ciertas tradiciones aún latentes: apartar, “que el embarazo adolescente, la vergüenza, no se vean”. Por otro lado, surgieron inquietudes de relevancia que dan lugar a nuevas reflexiones: es verdad que para esta escuela es un gran orgullo el modo en que acompañan a las y los estudiantes que están iniciando su maternidad/paternidad, pero ¿en qué medida estamos garantizando, desde las políticas públicas, el derecho a la educación —de quien está iniciando ese proceso— si el único modo de asistir al espacio de estudio es en compañía de la criatura?; y, por otro lado, ¿acaso esa criatura no debería estar en una institución educativa maternal para garantizar cuidados y aprendizajes adecuados a su edad en vez de estar en un aula de nivel secundario?

*Paseos, recreación, diversión: mundos otros y caminos hacia la autonomía.* Entre las imágenes que más conmoción generaron en el taller se encuentra la foto tomada sobre un micro de línea (un

autobús de carácter público) en una ocasión en que planificaron una salida a un teatro tradicional de la ciudad como actividad de la escuela para ver la obra “La guiada”. Por lo que comentó el equipo docente, en general a las y los estudiantes no les gusta salir en compañía de otros cursos, pero esa vez, cuando fueron al teatro, fueron juntos y se mostraron con una excelente predisposición para compartir la salida sin inconvenientes. Surgió la reflexión de que al salir juntos encuentran motivos para solidarizarse/compartir o llevarse bien. Además, las y los docentes enfatizaron la importancia que tiene que viajen en micro de línea —y no en micros escolares— en tanto se trata de “salidas ‘guiadas’ por los estudiantes” que son quienes, por supuesto, mejor conocen tanto el barrio como los medios de transporte cercanos. Entre las reflexiones de las y los docentes que cabe destacar aquí —por las inquietudes que generan— se encuentran las siguientes: “para la mayoría, se trataba de la primera vez en sus vidas que veían una obra”; “qué poco recorren la Ciudad de Buenos Aires nuestros pibes”. Todo lo mencionado es vinculado no solo con conceptos como inclusión y ciudadanía, también aparece con fuerza la dimensión territorial, los sentidos compartidos, la experiencia de sentirse parte de algo y la constancia de saberse sujetos valiosos, conocedores, “otros significativos” para las demás personas. En un barrio que tiene déficit de transporte público, el hecho de que la escuela traccione estas salidas es una manera empecinada de acceder a una experiencia teatral, entre tantas otras dimensiones de la vida cultural de la ciudad, más allá del barrio.

### ***Las imágenes de las y los estudiantes***

*De inclusiones y decisiones.* Las imágenes elegidas por las y los estudiantes fueron asociadas, en su mayoría, con la palabra inclusión, y en este marco general refieren a las siguientes ideas: en primer lugar, la necesidad de que todas las personas sean aceptadas como son, sin priorizar su apariencia y los recursos con los

que cuentan. La imagen que aporta esta reflexión fue tomada un día de sol, en el patio de una escuela de montaña, claramente alejada de los centros urbanos. Se observan aproximadamente treinta estudiantes frente a un mástil mientras que dos jóvenes izan la bandera argentina.

La otra imagen asociada a la inclusión también tiene a varias personas como protagonistas, y está acompañada de una reflexión vinculada a la posibilidad de compartir espacios y conversaciones. Se trata de una foto tomada a una ronda de unas veinte personas sentadas en sillas conversando de manera amigable. En una tercera imagen, que es un dibujo caricaturesco, hay unas diez personas alrededor de una pelota que representa el mundo. Todas ellas son muy diferentes entre sí, y parecen representar distintas profesiones, clases sociales, identidades, etc. El texto que escribió el estudiante que eligió esta imagen en asociación con la inclusión dice lo siguiente: “El derecho a la igualdad y a la aceptación y el ‘no’ a la discriminación. El derecho a ser tal cual somos y no ser excluidos. Pensar que tu apariencia no engañe y ser alguien transparente”.

Finalmente, cabe destacar dos imágenes que son asociadas por las y los estudiantes con la cuestión de género y con los avances que, en términos de derechos, se han logrado dando cuenta de la inclusión. En la primera aparece una joven con su bebé sobre sus brazos, sonriendo delante de un pizarrón de escuela: “esta imagen para mí es inclusión. Una chica en estos tiempos, sí puede estudiar teniendo un hijo, ya que en varios colegios hay guardería o inscriben a sus bebés en otras guarderías y los dejan salir para poder retirarlos”; en la segunda imagen la estudiante encuentra un grupo numeroso de personas jóvenes compartiendo un baile o actividad lúdica tomadas de las manos en movimiento. La asociación con la inclusión refiere a “que puedan hacer una actividad entre las mujeres y hombres sin que los separen por el sexo”.



*Que los chicos hagan cosas de chicos.* En tres imágenes diferentes aparecen menciones directas y claras a lo escrito en el título de este apartado. Una de las fotos fue tomada a un grupo de niños que miran a la cámara con una gran bandera que dice “queremos nuestros maestros”; el estudiante afirma: “negarles a estos niños su derecho a la educación es violencia y discriminación”. La siguiente foto muestra a un grupo de niñas, niños y jóvenes caminando por la calle de tierra mientras conversan. En este caso, la frase escrita por el estudiante es la siguiente:

Creo que en los barrios más bajos de la ciudad sería necesario que haya más talleres o juegotecas para que los chicos no estén en la calle y hagan cosas de chicos. También que tengan un lugar donde puedan estar bien por un rato donde puedan merendar.

Finalmente, otra foto elocuente elegida en el marco del taller es la que fue tomada a un grupo de niños y niñas que escuchan con mucha atención la lectura de un libro por parte de un adulto: “Para mí esta foto tiene que ver con ‘ciudadanía’. Veo que un adulto está enseñando, leyendo un libro a los chicos que parecen de clase baja. Les está leyendo sobre algo del derecho a la comunicación”. *¿Puede haber paz con desigualdad?* Una de las imágenes muestra a personas adultas y niños en situación de guerra, extrema precariedad, desesperación y dolor, refugiándose. Quien escribe al respecto afirma asociar a la imagen con la educación para la paz: “Lo que veo es maltrato hacia las personas de bajos recursos. Tener un poco más que otro no permite lastimar a otras personas”. En otra foto (esta vez tomada a una obra artística) se encuentra pintado un niño que parece estar solo dormido y enfermo sobre la cama de un hospital. La reflexión de quien eligió esa foto fue la siguiente:

Esta imagen me hace ver cómo están las cosas en el mundo, que hay poca ayuda para los lugares pobres 'marginados'. Tendríamos que pedir que profesionales vayan a atender a los chicos y gente mayor reciba esa ayuda que nadie les da.

Quien escribe se siente interpelado, identifica marginación e injusticia, piensa en una acción.

Por su lado, otra imagen asociada a la paz es la que contiene un dibujo de dos soldados armados que se encuentran conversando. La reflexión de quien escribe pone de manifiesto la tensión y mutua interdependencia entre paz y guerra a partir de la siguiente expresión:

Educación para la paz: la guerra busca paz, pero la paz es excusa de guerra. La guerra son peleas [...] donde jóvenes que no se conocen se pelean. La paz es algo que va y viene. Donde hay paz es porque hubo guerra.

Finalmente, cabe señalar la asociación realizada por un estudiante respecto a la cuestión de género y la paz tras elegir una foto tomada en un gimnasio en la que aparece un grupo de jóvenes que parece estar cursando una clase de educación física: "Esta imagen es 'educación para la paz' porque están por jugar todos juntos, mixto. Hay veces que juegan varones de un lado y mujeres del otro, pero en esta foto van a jugar mixto a conocerse, a hacerse amigos".

## Apuntes finales en torno a las narrativas de estudiantes y docentes de la Villa 21-24

El objetivo del proyecto de investigación que guio las indagaciones y el análisis que presentamos en este capítulo apuntó a reconocer

y comprender las construcciones de las y los estudiantes y docentes y sus relacionamientos escolares en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz en las instituciones escolares participantes. En tal sentido, de lo discutido hasta acá podemos derivar algunas conclusiones generales, antes de subrayar los puntos más importantes en relación con las tres dimensiones exploradas. En primer lugar, llaman la atención las vinculaciones entre, por un lado, representaciones y significados en torno a la inclusión, la ciudadanía y la paz, y, por el otro, las acciones que la escuela desarrolla para construir cotidianamente estos aspectos. En tal sentido, las discusiones y los intercambios en los talleres configuraron una reflexión situada sobre el denso trabajo que los integrantes de la comunidad educativa desarrollan para construir inclusión, ciudadanía y paz. Esta reflexión no es nueva en la institución, sino que, como se ha explicitado en los análisis realizados, es permanente, con espacios institucionales específicamente dedicados para ello. Aun así, las y los docentes participantes valoraron los talleres en tanto permitieron hacer una síntesis y visibilizar la multiplicidad de acciones, espacios y prácticas que la institución desarrolla en pos de la inclusión, la ciudadanía y la paz.

En segundo lugar, otro punto significativo son las numerosas convergencias entre las miradas de docentes y estudiantes. Los espacios y actividades rescatados por el equipo docente en los talleres eran los mismos que mencionaban y discutían las y los estudiantes. Eso nos llevó, en el apartado respectivo, a no distinguir entre la perspectiva de docentes y estudiantes al dar cuenta de las acciones desarrolladas en clave de inclusión, ciudadanía y paz. También nos habla de un trabajo institucional reconocido y visible para la comunidad educativa.

En tercer lugar, en los talleres aparecían constantemente las vinculaciones entre estos tres conceptos: si se trabajaba cada término en grupos distintos (por ejemplo, para sistematizar las acciones realizadas en relación con cada eje), muchas de las ex-

perencias y los espacios asociados a uno de ellos se repetían en relación con otro. Un ejemplo claro es el sistema de convivencia (tanto en lo que hace a la construcción de normas como al Consejo de Convivencia): es un elemento clave en la construcción de vinculaciones pacíficas y constructivas en la escuela y, a la vez, un espacio de aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación y la definición democrática y consensuada de normas y criterios de aplicación de estas.

En tal sentido, la idea de derechos (el derecho a la educación, pero no solo eso, el conjunto de derechos humanos en general y de niñas, niños y jóvenes en particular) es un hilo común que une a los tres conceptos. Como ha sido discutido ampliamente por la teoría política, no se puede hablar de ciudadanía como garantía de derechos y participación en la construcción de un orden colectivo si no se aseguran las condiciones para dicha participación, si no se respeta y reconoce la diversidad de perspectivas, intereses y necesidades, y si no se construyen los canales de diálogo, negociación, construcción de acuerdos y resolución pacífica de conflictos. Como una estudiante sintetizó magistralmente en uno de los talleres: “Negarles a los niños su derecho a la educación es violencia y discriminación”.

Más allá de esta convergencia, del análisis realizado se desprenden algunos puntos fuertes en relación con cómo en la Escuela n.º 6 del 5º se construye cotidianamente inclusión, ciudadanía y paz que queremos subrayar en el cierre de este capítulo.

### *Con respecto a la inclusión*

*Entre las ideas fuerza* se destacan: respetar, aceptar, valorar las diferencias, en sus múltiples expresiones (diferencias sociales o de clase, género, país de origen, capacidades); superar discriminaciones, desvalorizaciones y estigmatizaciones; respetar ritmos,

trayectorias y necesidades diversas; abrir nuevos horizontes y posibilidades.

Entre las acciones a destacar se encuentran:

- Diversas acciones y espacios de acompañamiento a las trayectorias, desde el ingreso (“Bienvenida a los primeros años”) al egreso (educación superior como horizonte posible, iniciativas para vinculación y participación de egresados), instancias de atención a los distintos ritmos de aprendizajes y necesidades (talleres, tutorías, rema). Lo anterior se vincula teóricamente con la idea de que inclusión no es simplemente ampliación del acceso, sino que involucra, además, participación activa y acompañamiento institucional (Krichesky y Pérez, 2015) en todo el recorrido hasta el egreso.
- Trabajo de deconstrucción de discriminaciones, respeto a la diferencia y espacio para el abordaje de las situaciones según las singularidades y necesidades diferentes. Se pondera como positivo la decisión institucional respecto a la apariencia y la vestimenta, asociada con la libertad y la configuración identitaria que asume protagonismo entre jóvenes a lo largo de este periodo de sus vidas. Esta medida institucional es destacada como una particularidad pocas veces identificada en otras escuelas, dando lugar a la pregunta por la relevancia histórica que ha tenido la “imagen/apariencia” de las personas en el marco de la tradición higienista argentina que influyó de manera determinante en la cultura escolar a través de la corriente normalista. Destacamos a continuación una reflexión de interés en este marco en tanto asocia la complejidad de los procesos de identificación con la normalización y el higienismo que marcaron claramente los pilares del sistema educativo argentino:

La articulación entre nacionalismo e higienismo sustentó prácticas destinadas a identificar, clasificar y excluir los cuerpos marcados por los estigmas de la diferencia étnica, sexual y económica. Este paradigma médico es lo que confiere su particularidad al armado de la matriz discriminatoria en el país (Villalpando, 2005: 261).

- ¿Cuáles de estas huellas del proyecto educativo moderno pueden continuar favoreciendo las trayectorias de nuestros estudiantes hoy y qué de todo esto sería más conveniente desestimar según las realidades contemporáneas y locales?
- Trabajo específico de ampliación de horizontes de posibilidad y de intento de romper lógicas de segregación socioterritorial. Genera específicamente acceso a prácticas y bienes culturales de los que estas y estos jóvenes son sistemáticamente excluidos: pone a disposición recursos (palestra, estudio de radio, instrumentos para la orquesta, laboratorios); genera espacios para estar, y desarrollar la creatividad y las capacidades (talleres a contraturno); enriquece la experiencia de vida de las y los jóvenes a través de las salidas educativas, la participación en torneos, las actividades de la orquesta —que constituyen también espacios de reconstrucción de la autoestima y valoración de las propias capacidades—; abre horizontes de continuidad educativa al acercarles las posibilidades de educación superior.

### *Con respecto a la ciudadanía*

*Entre las ideas fuerza* se destaca el trabajo sobre la conciencia y el respeto de los derechos en línea con la educación para el impulso de la participación política y social comprometida y responsable. Entre las acciones a destacar se encuentran:

- Espacios de participación en la construcción democrática de las normas y en su implementación (Sistema de Convivencia).
- Impulso (con la puesta a disposición de los medios necesarios) para una participación política responsable de las y los estudiantes: este impulso se advierte claramente en las actividades realizadas en torno a las elecciones (inclusión en el padrón electoral, Taller para Votar) y, en menor medida, en el desarrollo de un sistema de representación estudiantil en la escuela que aún se encuentra en las primeras etapas del desarrollo (Centro de Estudiantes).

### *Con respecto a la construcción de paz*

*Entre las ideas fuerza* se destacan elementos significativos que pueden ser puestos en relación con las discusiones teóricas planteadas al comienzo del presente libro. Al tratar esta categoría en los talleres, se generaron narrativas que describían, interrogaban y problematizaban los modos de vinculación en la escuela: entre docentes y estudiantes, entre estudiantes de un mismo curso y de distintos cursos, entre los actores de la escuela y de la comunidad barrial. Como se ha señalado en el marco teórico, la construcción de paz aparece como un aspecto multidimensional que tiene que ver con los afectos, las formas de comunicación, la creatividad para gestionar los conflictos, las pautas y posturas ético-morales, y las prácticas políticas de convivencia democrática (De la Pava, 2016). También hemos visto que tanto en Colombia como en Argentina esta dimensión lleva a preguntarse por las relaciones que la escuela establece con su contexto socioterritorial y con las pautas culturales de relacionamiento que allí imperan (García et ál., 2020; Redupaz, 2015). En tal sentido, en los talleres se ha señalado la necesidad de tomar en cuenta, reconocer, problematizar y deconstruir lógicas y modos de vinculación que el estudiantado trae como parte de su socialización previa. Esto ha sido plantea-

do por docentes, pero también por estudiantes cuando reconocen entre sí formas de trato que generan dolor y sufrimiento en otras personas (discriminación y estigmatización a partir de las diferencias, exclusión, gritos, insultos, peleas). Así mismo, las y los estudiantes han incluido en esta interrogación y deconstrucción ciertos modos de trato de algunas y algunos profesores.

*Entre las acciones a destacar se encuentran* las vinculadas a actividades y espacios escolares orientados a construir modos de relacionamiento más democráticos, solidarios y colaborativos, particularmente los talleres en contraturno, los campamentos, las actividades intercurso, las jornadas sobre ESI y las muestras institucionales (que ponen en cuestión modos violentos de relacionamiento, particularmente aquellos ligados a las diferencias de género).

La dimensión afectiva cobra una importancia fundamental en las narrativas exploradas: tanto docentes como estudiantes se refieren a la necesidad de construir cotidianamente prácticas valorizadoras de cada persona, que muchas veces intentan revertir procesos de desvalorización y estigmatización de largo plazo, habituales en contextos escolares tradicionales y en la sociedad en general. En esta línea, la participación de la escuela en torneos o la presentación de la orquesta en distintos eventos barriales o extrabarriales es especialmente valorada por las y los jóvenes en tanto demostración de lo que pueden hacer. Así mismo, se destacan acciones tendientes a visibilizar y valorar las diversas identidades y tradiciones nacionales que confluyen en la escuela, como el diccionario trilingüe. Otro aspecto ligado con lo afectivo es la centralidad que adquiere en los relatos de docentes y estudiantes el cuidado del otro, que permite construir confianza mutua y una convivencia en paz. Así, la escuela aparece en el discurso de las y los jóvenes como un lugar propio, no exento de tensiones y desafíos pero, como expresaba un estudiante, “un lugar para estar bien por un rato”.



También resulta central el valor dado a la palabra en la expresión y resolución de conflictos. Son diversos los espacios en donde esto se manifiesta: en la realización de actividades que impulsan la reflexión y la deconstrucción de estereotipos que generan diversos tipos de discriminación, en la implementación de tutorías como espacio de acompañamiento y canalización de conflictos o en el Consejo de Convivencia. En relación con las tutorías, las y los estudiantes de 5° valoran particularmente los dispositivos en donde orientan y acompañan a estudiantes de los primeros años, en tanto esto les facilita una ubicación más reflexiva sobre sus propias prácticas, y favorece la comprensión y el “ponerse en el lugar del otro”, elemento muy necesario desde el punto de vista de la convivencia en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010). Finalmente, es de destacar el lugar que adquiere el trabajo sobre las normas y las posibilidades de participación de los estudiantes tanto en su definición como en su implementación en el marco del Sistema de Convivencia. Es cierto que, como hemos visto, este tipo de esquema de gestión de la convivencia ha sido impulsado y reglamentado por las políticas nacionales y jurisdiccionales (Cuchan y D’Arcángelo, 2017), no obstante, han sido numerosas las resistencias institucionales en su concreción y muchas veces estas políticas han sido vaciadas de sentido a nivel institucional. En los talleres realizados en la Escuela n.º 6 del 5º, en cambio, tanto docentes como estudiantes valoraron el papel del Sistema de Convivencia en la construcción de paz en la escuela. Así mismo, las y los docentes apreciaron el trabajo sobre las normas que puede hacerse a través de lo deportivo y lo musical.

Para finalizar este capítulo, queremos retomar un planteamiento presente en los objetivos específicos del proyecto en el que se enmarca este trabajo: identificar opacidades o aspectos a mejorar en las prácticas educativas a partir de las narrativas construidas. En tal sentido, la metodología de talleres o grupos de discusión so-

bre la que se basa esta investigación tiene el potencial justamente de poner a la luz las opacidades como aspectos invisibilizados o naturalizados en una institución al favorecer tanto una reflexión sistemática y colectiva como la confrontación de perspectivas y roles institucionales diversos. Más allá de esto, en el análisis realizado queda claro que la Escuela n.º 6 del 5º logró conformar, en su breve historia —y seguramente en línea con el espíritu fundacional asociado a las “EMEM históricas”—, una tradición atenta a la interrogación sobre las propias prácticas y la reflexión crítica entre sus estudiantes.

Una primera opacidad tiene que ver con las prácticas pedagógicas más habituales que se desarrollan en las distintas asignaturas. Como se ha visto en este capítulo, al discutir los significados asociados a la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz y, particularmente, las acciones que la escuela lleva adelante en relación con estas categorías, se mencionaron una multiplicidad de proyectos, actividades y dispositivos que complementan la enseñanza cotidiana de las materias (talleres a contraturno, torneos, salidas educativas, campamentos, tutorías, Consejo de Convivencia, etc.). De hecho, hubo un taller específico que puso el foco en las prácticas a nivel del aula —tanto de docentes como de estudiantes— y, si bien allí las y los docentes participantes valoraron algunas estrategias (los proyectos entre áreas como potenciadores de los aprendizajes, la habilitación de momentos de circulación de la palabra para construir ciudadanía, el trabajo en grupo como favorecedor —pero no siempre— de la convivencia, la gestión del espacio), también se tendió nuevamente (a pesar de la consigna) a referirse a acciones extraáulicas como las enumeradas. La excepción fue un debate muy interesante, que solo quedó planteado, acerca de los modos y criterios de evaluación de los aprendizajes. En contraposición, en los talleres con estudiantes el foco estuvo puesto en los modos en que las y los docentes explican, la disposición a repetir las explicaciones (lo cual remite al

respeto por los diversos ritmos de aprendizaje), el respeto hacia las producciones de las y los estudiantes (por ejemplo, trabajos y evaluaciones) y el trato hacia el grupo, señalando ejemplos específicos en los cuales la ausencia de estos elementos generaba sensación de exclusión y desaliento en el estudiantado. Así mismo, en relación con la construcción de paz, consideraron fundamentales las maneras en que las y los docentes tratan a sus estudiantes, señalando los efectos estigmatizantes y el enojo que generan ciertas bromas, etiquetas y faltas de respeto en las vinculaciones cotidianas. En cambio, se valoraron las intervenciones docentes en la resolución de conflictos y peleas.

Una segunda opacidad, muy relacionada con la anterior, son las “microexclusiones”, que se producen no solo en estos aspectos de las interacciones entre docentes y estudiantes poco discutidos, sino también en los lazos entre estudiantes. Hubo referencia a los efectos de las dinámicas de discriminación y exclusión que a menudo atraviesan los vínculos entre estudiantes, generando sentimientos de vergüenza, timidez y desaliento que propician, según expresan estudiantes, una “autoexclusión” de actividades y procesos de aprendizaje. En particular, hubo referencia a que las actividades deportivas —valoradas como hemos visto por generar impactos positivos en el respeto a las reglas, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la valoración de las propias capacidades— pueden tener efectos expulsivos y discriminatorios sobre estudiantes con menos aptitudes para algunos deportes, al ser dejadas y dejados de lado en prácticas y competencias.

Una tercera “opacidad” tiene que ver con la diversidad de miradas y criterios entre docentes en relación con los modos prácticos de construir la inclusión, la ciudadanía y la paz. Las escuelas, como ha señalado Stephen Ball, son instituciones complejas, “pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (1989: 35). Los talleres con docentes mostraron puntos de acuerdo importantes que se traducen en la multiplicidad de acciones que hemos ana-

lizado. Sin embargo, también se esbozaron divergencias en concepciones y criterios que informan las prácticas cotidianas de los equipos docentes. Dos aspectos significativos en los que aparecieron estas diferencias fue en torno al significado de la inclusión y a las pautas de evaluación. Por las propias limitaciones de los tiempos dedicados a los talleres, estas diferencias no pudieron ser profundizadas durante la investigación, pero esto quedó como una asignatura pendiente tanto para el equipo investigador como para otras y otros docentes participantes de los debates. Estas divergencias “opacas” tienen efectos sobre la inclusión, la ciudadanía y la paz en la escuela cuando no aparecen criterios claros para las y los estudiantes. En efecto, estos se refirieron al desaliento, el enojo y la rebeldía que generan lo que consideran criterios injustos de evaluación y valoración al igual que las diferencias y decisiones de las y los docentes que consideran arbitrarias (en tanto no claras y justificadas).

A propósito de los encuentros con estudiantes, cabe destacar la incidencia que parecen tener, en los modos de valorar a la escuela, sus trayectorias institucionales: quienes asistieron a otras escuelas secundarias antes de llegar a esta institución suelen ser más positivos en sus reflexiones, en cambio quienes hicieron toda la secundaria en la Escuela n.º 6 suelen ser más duros y críticos al momento de valorarla.

En cuanto a las y los docentes, y considerando que los talleres tuvieron lugar en un momento de crecimiento de la escuela (en el sentido de que recientemente se había iniciado una nueva orientación y había aumentado la cantidad de estudiantes y de docentes de la escuela), cabe señalar dos cuestiones centrales: por un lado, si bien puede resultar que diez años de antigüedad de la escuela es mucho tiempo para su consolidación, en términos institucionales, y en relación con la tradición habitual de las escuelas secundarias de CABA, se trata de un periodo muy corto que, a la vez, suele percibirse como que “pasó muy rápido”; por otro lado,

aunque en línea con lo anterior, al haberse atravesado en ese periodo por procesos de recambio de docentes, se advierte que no hay tantas miradas unificadas al momento de reflexionar sobre los temas tratados, por eso, en gran medida, hay tanto la diversidad de apreciaciones y comentarios, como también la sorpresa de algunas y algunos docentes al enterarse de ciertas decisiones institucionales que desconocían antes de los talleres.

Resulta de interés compartir una situación que se presenta como constante y que refiere a la construcción de institucionalidad a partir del sostenimiento de la tensión, de lo incómodo, de lo disruptivo. Claramente se advierte la revisión y el distanciamiento respecto de las prioridades “modélicas” características de la tradición pedagógica para dar lugar a perspectivas y respuestas más o menos inciertas, parciales, pertinentes, pero siempre abordadas en situación. Como expresa Duschatzky (2001), cabe distinguir entre la “gestión como fatalidad” —que supone ajustar las múltiples realidades a determinados “deber ser” — y la “gestión como ética”, entendida como posibilidad: “no es un hacer bien lo ya diseñado, lo ya pensado sino un hacer apoyado en la capacidad de ‘leer’ las situaciones y de decidir frente a su singularidad” (2001: 142).

La escuela también es una agencia de políticas de cuidado, vela por la integridad de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Pocas instituciones sociales tienen la capacidad y posibilidad de construir un capital de confianza tal que, incluso en épocas de receso, de distanciamiento o de no presencialidad, sigue pensando la construcción de respuestas de cuidado y amorosidad que el tejido social y organizado sabe producir. Tanto docentes como estudiantes valoraron la posibilidad de compartir temas de interés común, en el caso del equipo docente, con mayor atención a “cómo podemos resolver ciertos problemas complejos” y, en el caso del estudiantado, dando prioridad a la puesta en palabras de situaciones habitualmente invisibilizadas o no dichas, y a la posi-

bilidad de compartir conocimientos y posicionamientos en torno a los derechos en la vida cotidiana. Aun los estudiantes que consideraron los espacios de los talleres “aburridos”, destacaron que este tipo de encuentros eran necesarios a lo largo de la trayectoria escolar, y muy particularmente en los primeros años, ya que es al inicio del trayecto que pueden problematizarse y abordarse con mayor facilidad aspectos que luego son naturalizados como parte de la cultura institucional.

En este sentido, los espacios de reflexión colectiva se advierten necesarios en tanto interrumpen la inercia del hacer; contribuyen a repensar lo dado y lo automatizado por las emergencias o normalizado por los protocolos; colaboran en la reformulación de lo que habitualmente se consideran debates saldados —cuando, en rigor, aún no habían siquiera tenido lugar en las agendas del propio cuerpo institucional—. En esta y otras tantas escuelas que creemos necesario destacar se advierten desafíos que involucran incertidumbres, tensiones, interpelaciones en una trama común a partir de la irrupción y bienvenida de las diferencias de cara al ejercicio de revisar posiciones, desnaturalizar rasgos tradicionales, poner en juego la dimensión ética, y naturalizar el protagonismo de la conversación, la existencia de riesgos y la posibilidad de afrontarlos en comunidad.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Cravino, M. C. (2008). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cuchan, N. y D’Arcángelo, M. B. (2017). Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. *Espacios en Blanco*, (27), 289-310. [https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/8094/11746\\_8094.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/8094/11746_8094.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- De la Pava, J. A. L. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [tesis de doctorado inédita]. Universidad de Manizales/Cinde.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire[DE167]. En S. Duschatzky y A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ediciones Manantial, 127-150.
- Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- García Bastán, G., Tomasini, M. y Gallo, P. (2020). Juventudes y escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco*, (30), 59-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Godoy, T. (2014). *La generación dispersa*. Ediciones Servilibro.
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (Comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2010). *La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo (Comp.), *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de educación inclusiva* (pp. 24-55). V. II. CELEI. [https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva\\_VOL%20II\\_Formaci%3fb3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva\\_Perspectivas%20criticas\\_FINAL\\_2019.pdf](https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%3fb3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%3fb3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas_FINAL_2019.pdf)

- Redupaz. (2015). *Retos e iniciativas de la educación para la paz y los derechos humanos: memorias del segundo encuentro de educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Torre Blanca Ediciones.
- Saavedra, V. y Secondi, J. (2019). Experiencias de pedagogías villeras en una escuela media[DE168] . *Revista Novedades Educativas*, (338), 11-15.
- Schwamberger, C. y Pérez, A. (2020). Nosotros no elegimos la escuela. Políticas de inclusión y exclusión educativa en contextos de pobreza urbana. En R. Baquero, P. Scharagrodsky y S. Porro (Coords.), *Discursos, prácticas e instituciones educativas* (pp. 161-181). Prometeo.
- Siede, I. (2006). Iguales y diferentes en la vida y en la escuela[DE169] . En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial, 33-46.
- Villalpando, W. (Coord.) (2005). *Hacia un plan nacional contra la discriminación. La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi).