

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 condición 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**

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

Primera aproximación

En el marco del proyecto que nos convoca, nos interesa, en este capítulo, presentar un “estado de la práctica”. Esto se refiere, entre otras cuestiones, a la identificación de experiencias pedagógicas atentas a los temas protagonistas de nuestro proyecto (inclusión, construcción de paz y ciudadanía). Se tienen en cuenta, como trama que sostiene a esta indagación, otros aspectos centrales de esa obra colectiva, como, en primer lugar, las experiencias pedagógicas que fuimos conociendo desde los inicios del proyecto gracias al acompañamiento de instituciones y actores con quienes compartimos reflexiones, espacios y momentos del cotidiano escolar; en segundo lugar, algunos desarrollos normativos y debates teóricos provenientes de distintos campos disciplinares que se vienen generando en los últimos años en los ámbitos académicos, ministeriales y escolares, unos de los cuales hemos abordado con cierto detalle en otros capítulos de este libro.

En todos los rincones de los países en que venimos desarrollando nuestras indagaciones y reflexiones existen docentes e instituciones educativas generando acciones transformadoras, que tienen

como centro el contexto y que, más allá de cumplir un mandato estatal, proponen tocar de diversas formas la vida de niñas, niños y jóvenes que pasan por sus espacios.

En el presente capítulo el foco estará puesto, entonces, en las prácticas identificadas. Por supuesto, no se trata de un relevamiento a gran escala ni de carácter exhaustivo: la propuesta refiere, más bien, a la identificación de aspectos experienciales que, a modo de disparador, propicien la reflexión en torno a los conceptos y las prácticas considerados clave para el proyecto general.

Se realizó un rastreo de experiencias educativas particularmente atentas al abordaje de proyectos de inclusión y construcción de paz o ciudadanía desarrolladas en las últimas dos décadas en Colombia y Argentina. En el caso de Colombia las experiencias identificadas se encuentran en distintos departamentos —a lo largo y ancho del país—, mientras que en el caso de Argentina la mayoría se encuentra ubicada en las jurisdicciones más densas y complejas en términos demográficos, socioculturales y económicos, es decir, la zona urbana conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (capital del país) y los alrededores. Cabe señalar que no ha sido fácil encontrar registros de experiencias, ya que si bien existen muchas de ellas, son pocas las que se encuentran documentadas.

Para la identificación de las experiencias consideramos prioritario el siguiente criterio central: debían ser experiencias significativas desde el punto de vista de su proyección o impacto en torno tanto a los conceptos centrales del proyecto general (inclusión, construcción de paz y ciudadanía) como a su génesis y propósitos. Fue central la consideración de la relevancia colectiva de las situaciones que dieron origen a las iniciativas, los sentidos compartidos, los actores y escenarios involucrados, etc., independientemente de dónde habían iniciado las experiencias, es decir, de si habían sido originadas por alguna instancia estatal (como política pública más o menos focalizada) para luego ser apropiadas, resignificadas

y puestas en marcha por instancias locales, o si, por el contrario, provenían de las mismas organizaciones barriales o instituciones educativas en donde se ponían en acción. Se parte de una concepción dinámica de los procesos sociales a partir de la consideración de que las transformaciones se van cristalizando de manera permanente en el “entre medio” que acontece a partir de las asimetrías y tensiones de la cotidianidad, los actores, los conflictos y las reivindicaciones locales, las normas que se van generando en las distintas instancias de manera “multidireccional”, y las decisiones políticas que se van asumiendo en las distintas escalas de la vida en sociedad (desde lo más “micro” a lo más “macro”).

En otro orden cabe señalar que, dada la riqueza que en ambos países podemos encontrar en relación con las propuestas, advertimos la necesidad de realizar un “recorte” orientado a que las experiencias fueran representativas de las tendencias que se venían generando en la última década en términos de política pública, debates académicos y temas protagonistas de la agenda de cada país.

Son muchas las inquietudes que surgen en torno a la experiencia educativa. En esta obra no es la idea brindar aseveraciones concluyentes ni generalizantes, sino, por el contrario, lo que nos motiva es precisamente la posibilidad de abrir nuevos interrogantes a partir de la singularidad de cada una de las experiencias que ha inspirado y orientado la realización de este trabajo. A partir de los registros encontrados en distintas publicaciones, nos interesa realizar una breve descripción y contextualización, identificar las potencialidades y los posibles obstáculos para su desarrollo, y poner en tensión las situaciones que de hecho forman parte de los conflictos cuando aparecen.

Partimos de reconocer que a la largo y ancho de Colombia y Argentina existen valiosas experiencias educativas que se convierten en prácticas emancipadoras y que no logramos reconocer en estas páginas porque no han sido visibilizadas lo suficiente y

porque el alcance de este trabajo es limitado. Aun así, queremos hacer un reconocimiento a las escuelas, los y las docentes y las comunidades educativas en general que día a día trabajan por la construcción de las paces, la inclusión y la ciudadanía en cada uno de estos contextos y que nos demuestran con su accionar que es posible desde la creatividad y la pasión transformar y transformarse en el encuentro educativo.

Prácticas, experiencias y sentidos

Hablar de prácticas implica reconocer los “haceres” y los saberes significativos que se han gestado en los escenarios educativos de un territorio concreto. En este caso nos interesa evidenciar las experiencias que han marcado pautas importantes en torno a los ejes centrales de esta investigación.

Colombia: memoria, experiencias y perspectivas en torno a la construcción de paz

En Colombia la escuela se ha convertido en el epicentro de todas las apuestas de transformación, la cual se estructura desde los vaivenes de la convulsionada realidad y convierte a las instituciones educativas —como escenarios— y a los estudiantes y docentes —como actores— en depositarios o generadores de contenidos, estrategias, acciones, movimientos e iniciativas para sortear los problemas de orden nacional.

Partiendo de esta premisa, decidimos ubicar las experiencias a partir de los dispositivos legales que se han generado en el país para motivar o presionar a las escuelas en la construcción de proyectos relacionados con la inclusión, la paz y la ciudadanía. En este orden de ideas se reconocen tres leyes fundamentales en el contexto colombiano:

La *Ley 1618 del 2013*, “por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”: esta ley tiene gran importancia en el contexto colombiano ya que a partir de ella se incluye a niñas y niños en situación de discapacidad en las escuelas tradicionales. A partir de su implementación las instituciones educativas tienen la obligación de

a) Identificar los niños, niñas y jóvenes de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación; b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales; [...] f) Implementar acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados; [...] h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente; i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad (Ley 1618 del 2013).

Todas estas disposiciones, pensadas para garantizar la inclusión educativa, le implican a las instituciones la generación de estrategias, la adecuación de espacios y la atención de nuevas demandas, situación altamente compleja y que en Colombia ha generado resistencias y conflictos de diversa naturaleza. No en todos los contextos se cuenta con los docentes idóneos a los que hace referencia el inciso h) de la norma citada, ni con la adaptación de los currículos que dispone el inciso i) de la misma ley.

Aun así, y teniendo presente que la ley en mención ha sido debatida de múltiples formas por las mismas instituciones y por los mismos docentes, se encuentran experiencias educativas valiosas en este sentido:

Experiencia “La danza para la convivencia sin indiferencia entre estudiantes sordos y oyentes”, una iniciativa liderada por la docente María Rengifo, profesora de danzas en la Institución Educativa San Francisco, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. En esta práctica educativa se logra vincular en un solo escenario pedagógico a estudiantes oyentes y sordos, como lo expresa la docente:

El proceso de convivencia sordo-oyente se fue dando paulatinamente con el correr de las clases, en la medida en que se buscaban estrategias para propiciar un acercamiento entre las partes. En principio, el proceso de sensibilización para la aceptación de los estudiantes sordos consistió en que se mostraban ilustraciones indicando los diferentes pasos, giros y movimientos. Poco a poco, los estudiantes oyentes comprendieron que no se trataba de personas con retraso mental sino con problemas de comunicación (Premio Compartir, 2019, párr. 7-8).

Esta experiencia fue galardonada con el Premio Compartir al Maestro 2019.

Proyecto “Fortaleciendo mi autoestima” de la Institución Educativa Gabriela Mistral del municipio de Copacabana, referenciado por Puerta et ál. (2015) como apuesta de inclusión y convivencia, dirigido a niños y jóvenes en extraedad que hacen parte del programa de aceleración escolar. En esta experiencia se utilizan la lúdica y el arte como estrategias pedagógicas para fortalecer las expectativas de vida de niñas y niños más allá de sus limitaciones.

Proyecto “Lanceros de la inclusión” del Instituto Técnico Guaymaral, Cúcuta, Norte de Santander: es una experiencia con la que se pretende generar pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes en situación de discapacidad a través de las siguientes estrategias:

Transformamos el aula de clase y hacemos de la práctica pedagógica toda una innovación. Desarrollamos diversas estrategias didácticas que favorecen la participación de todos los estudiantes, algunas fundamentadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y otras en recursos didácticos manipulables, con características llamativas para poder abordar los diferentes estilos de aprendizaje. Dentro de los recursos didácticos utilizados están: gafas de realidad virtual, mural, maquetas, *paper toy*, afiches, aplicación para *Smartphone*, animación 2D, álbum, cartilla en braille, juegos de mesa, software y página web (Yáñez, 2019, párr. 3[DE106]).

Cantantes de manos aladas: una potente experiencia en la que la docente asume el reto de crear un coro con niñas y niños sordos de la comuna nororiental de Medellín en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. La docente Eliana Zuluaga presenta su propuesta de la siguiente forma:

Esta experiencia demostró que la inclusión es posible si se respetan las particularidades. Posibilitó, además, dar a conocer la Institución Educativa, difundir la lengua de señas. Y, también, modificar representaciones sociales o imaginarios frente a la población sorda, tales como: “Los sordos son mudos, no entienden, tienen retardo mental, no se pueden comunicar”, “Los sordos son malgeniados, agresivos, violentos...”. Fue la oportunidad para resaltar la dignidad del sordo como persona (Proantioquia, 2014: 104).

Asimismo, es importante reconocer que las experiencias de inclusión van más allá de la ley en mención y que también se centran en los esfuerzos que han hecho las instituciones educativas por integrar en un solo espacio la gran diversidad cultural y étnica del país, así:

Son Afro “El abuelo está vivo y vivifica nuestra cultura”: experiencia de la Institución Educativa Algodonal de Santa Lucía, Atlántico, en la que se integran los saberes ancestrales para fortalecer la identidad étnica de los estudiantes. Este proyecto parte de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y ha sido reconocido en “Foro Educativo Nacional 2019; convocatoria Estímulos del Carnaval, Gobernación del Atlántico, 2019; convocatoria Concertación Nacional, Ministerio de Cultura, 2019; Ganadores 1er Festival Estudiantil de Son de Negro, IE Santa Lucía, 2019” (Contacto Maestro, 2019, párr. 1).

Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios: una propuesta organizativa de las comunidades indígenas asentadas en la ciudad de Cali, con la que se pretende generar acciones de educación intercultural con estudiantes de los seis cabildos indígenas urbanos: kiwchua, nasa, yanacona, inga, kofán, misak. Esta es una potente iniciativa, como se evidencia a continuación:

Uno de los logros más importantes de los cabildos indígenas en la ciudad de Cali ha sido el ingreso de sus niños y niñas a escuelas que se han ido transformando paulatinamente en interculturales. Este ha sido sin duda un trabajo arduo, con gran claridad en el propósito de parte de las comunidades asentadas en la ciudad (Londoño et ál., 2019: 109).

Ley 1620 del 2013, por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos

Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Esta ley es el fruto de múltiples discusiones en el contexto nacional sobre el *bullying* como una realidad patente en las instituciones educativas y altamente peligrosa. Antes de su aprobación las noticias se inundaron de casos en los que niñas y niños evidenciaban sus padecimientos en la escuela, algunos de ellos tan graves que desencadenaron intentos de suicidio. Así lo expresan Puerta et ál. (2015: 13):

La alarma social provocada por el aumento de la conflictividad escolar, exacerbada hasta la violencia —o tal vez su visibilización— ha generado una reacción previsible en un país como Colombia donde se piensa que la expedición de normas jurídicas resolverá, como por arte de magia, las problemáticas que se intentan contrarrestar: la ley 1620 evidencia lo anotado en tanto se dirige, fundamentalmente, a crear nuevas posibilidades de menguar algunas violencias que se presentan, tiempo ha, en las instituciones educativas. Adicionalmente, incluye otros asuntos que han sido materia de debate y acerca de los cuales el sistema educativo no ha encontrado, tampoco, salidas plausibles: la precocidad del embarazo adolescente y el ejercicio poco responsable de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Como se evidencia en su denominación y como se retoma en la cita anterior, esta ley pretende abarcar cuatro de las grandes preocupaciones de la escuela: la convivencia escolar —a través de un sistema nacional—, la formación en derechos humanos, la educación sexual, y la prevención y mitigación de la violencia. Al igual que con la ley citada, la adopción de este mandato le exige a la escuela importantes movimientos, entre ellos:

Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar —SNCE— que debe garantizar la promoción, orientación y coordinación de

estrategias, programas y actividades dirigidas al cumplimiento de la ley 1620. Obliga a incorporar sus contenidos a la planeación general de la escuela mediante modificaciones al Proyecto Educativo Institucional —PEI—. Posibilita identificar e incluir, en los manuales de convivencia, nuevas formas y alternativas para incentivar la convivencia pacífica en la escuela. Crea, como herramientas del SNCE, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar —SIUCE— y la Ruta de Atención Integral —RAI— con objeto de facilitar su aplicación (Puerta et ál., 2015: 20).

Todo esto evidentemente le exige nuevas acciones a la escuela y a sus actores, lo que también ha generado diversas controversias, especialmente por la cantidad de temas que se incluyen en un solo mandato, pero también se ha convertido en una importante oportunidad para la generación de alternativas innovadoras como las que se presentan en los siguientes apartados:

Propuesta “Sintonizandonos con la democracia, los derechos humanos y la paz” del colegio rural Pasquilla, de la localidad de ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá: una apuesta que ganó el Premio Santillana de Experiencias Educativas en el 2017 y que, según sus proponentes, se centra en

La institucionalización del “Sendero pedagógico para el buen vivir”, el “Festival del buen vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación”, el “Equipo de Mediación para la Convivencia Pacífica” y la Maloka, como espacios fundamentales en la apropiación, reconocimiento y respeto, del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas. Con esto, buscamos la convergencia de prácticas e imaginarios de enseñanza-aprendizaje para el cuidado de la vida, el cuerpo y la naturaleza, dentro y fuera de las aulas de clase, potenciando alimentación sana, alegría, alteridad, creatividad, equidad de género, empatía, responsabilidad, solidaridad y

participación democrática, como apuestas en la construcción de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias (Cerpa et ál., 2017: 2).

Propuesta “Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías” de la red creada por las instituciones educativas Los Pinos, José Acevedo y Gómez y Gonzalo Arango de Bogotá. Es una iniciativa que le apuesta a la

[...] concreción de procesos de reflexión pedagógica alrededor de la formación ciudadana, que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, artísticas y organizativas, que a su vez posibiliten trazar estrategias subjetivas y colectivas para la vivencia plena de los derechos del ciudadano en formación en el contexto escolar (Estraga, 2017: 13).

Uno de los elementos más significativos de esta propuesta es que es un proceso en constante construcción, que lee el contexto y utiliza, como en muchas otras propuestas, el arte y sus múltiples manifestaciones para lograr los objetivos propuestos e impactar a la comunidad educativa.

Experiencia de formación ciudadana para la paz: liderada por docentes de la Institución Educativa Ciudadela Comfenalco de Cartagena:

La experiencia se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas para la sana convivencia como una estrategia para la construcción de paz desde tres escenarios: la escuela, la familia y la ciudad. A partir de un proceso investigativo, reflexivo y experiencial, el profesor invita a los estudiantes a desarrollar una serie de actividades que permiten trabajar en la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos, y reflexionar sobre la cul-

tura ciudadana y el papel de Cartagena como ciudad educadora (Premio Compartir, 2019).

La experiencia recibió el Premio Compartir al Maestro 2019 en la modalidad de educación para la paz.

Proyecto “El Cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática”: desarrollado en otro rincón del país, en el departamento de Nariño, al sur de Colombia, en el municipio de Cumbal, en la Institución Educativa Los Andes. Es una experiencia que retoma prácticas ancestrales de las comunidades indígenas de la zona y que, según su gestor el profesor Francisco Erazo Benavides (2017: 1),

Se basa en el Prender (apertura del saber), Aprender (conocimiento) y Reprender (aconsejar o corregir), lo cual guía y reviste el trabajo del Cabildo Estudiantil para promover la democracia participativa y la convivencia pacífica de una manera diferente, pertinente y con imaginación, donde se evidencian procesos de formación para la ciudadanía con enfoque de inclusión, participación y diversidad a través de ocho (8) acciones generales para vivir en democracia. (Revalorando y fortaleciendo la identidad cultural, propiciando la investigación, ofreciendo retribuciones a la Madre Tierra, participando en la gestión escolar del riesgo volcánico, practicando el deporte y los juegos tradicionales, activando la espiritualidad, proyectando la comunidad, e impulsando la convivencia y la justicia institucional y territorial).

Esta experiencia fue ganadora del Premio Santillana de Experiencias Educativas en el 2017.

Proyecto “El cuerpo una ruta integradora para potenciar competencias del ser”: iniciativa de la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño de Medellín, una experiencia sensible en la que

desde la clase de ética se trabaja el autocuidado y la generación de competencias ciudadanas a partir de

[...] prácticas estéticas, artísticas, experienciales, corporales y emocionales integradas a las mallas curriculares, dando como resultado el liderazgo afectivo de los estudiantes. El propósito es acompañar la formación de los adolescentes y de su grupo familiar haciendo énfasis en la práctica de las competencias emocionales y ciudadanas (“Finalistas del Premio Compartir 2014”, 2014).

Esta experiencia fue finalista en el Premio Compartir al Maestro 2014.

En la *Ley 1732 del 2014* se establece la “Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”. Al igual que en los procesos legislativos mencionados, la Cátedra de Paz responde al momento histórico por el que atraviesa el país. El proceso de negociación en La Habana, en el que se perfila la firma de un acuerdo de paz del Gobierno de Colombia con las Farc, la guerrilla más antigua del continente, hace que todos los estamentos del orden nacional, incluyendo la escuela, deban prepararse para el posacuerdo. Muchas cosas han pasado desde el año en el que esta ley se promulgó, el acuerdo es una realidad y el Gobierno que lo defendió ya no está en el poder. La ley sigue vigente pero la paz ha dejado de ser el tema central de la agenda pública; aún así, se reconocen valiosas experiencias en este sentido:

Proyecto “Memoria histórica pensar para transformar” de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero de la ciudad de Dosquebradas, Risaralda. Una apuesta potente que recoge los elementos centrales de la Cátedra de Paz, en la que la comprensión de la realidad es fundamental para la generación de los procesos de

transformación. Así lo describe la docente Paola Gómez (citada en Contacto Maestro, 2020, párr. 2), su gestora:

Esta experiencia se fundamenta en la relación interdisciplinar (Literatura, Ciencias Sociales, Arte, Informática, Ética, Cátedra de la Paz) como eje central, para fortalecer la capacidad comprensiva y reflexiva de los estudiantes frente a los fenómenos, hechos y problemáticas sociales. La propuesta busca desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer competencias ciudadanas, a través del trabajo colaborativo entre asignaturas, para una mejor comprensión del contexto sociohistórico.

La propuesta se ejecuta a través de la investigación, la comprensión y la expresión desde diversos lenguajes. Esta experiencia recibió un reconocimiento especial en el Foro Educativo Nacional 2019 “Bicentenario: Historia, ética y ciudadanía en Colombia. La historia de nuestra diversidad”.

La Divina Candelaria: Arte para la construcción de paz del Colegio La Candelaria de Bogotá, una iniciativa en la que las cátedras de Historia y de Lengua se unen para construir un escenario fantástico inspirado en la obra *La Divina comedia*. A partir de las preguntas por el cielo, el infierno y el purgatorio de los contextos cercanos a los estudiantes, se genera un trabajo de lectura crítica de la realidad que se convierte en escenarios o instalaciones. Aquí la apuesta de construcción de paz está acompañada por la pregunta por la transformación:

Luego, cuando reflexionamos con los estudiantes, pudimos concluir que muchas veces el problema no somos nosotros, sino nuestras actitudes. Entonces salió el siguiente interrogante: ¿a qué nos comprometemos con nuestra localidad, nuestro espacio, nuestra escuela, para hacer de estos sitios el lugar donde queremos estar? (Vargas y Prada, 2017: 3).

Aprendiendo significativamente el sentido de la paz y la convivencia del Colegio Rodrigo Arena Betancur de Bogotá: una experiencia que asume la necesidad de transformar el PEI para generar acciones contundentes en relación con la paz.

Para finalizar este apartado, es importante resaltar el trabajo de organizaciones, redes y estructuras macro que, sin ser estrictamente “escuela”, han contribuido con su conocimiento y trabajo a la generación de estrategias potentes en los escenarios educativos, como el caso de:

El programa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, una propuesta liderada, construida y pensada desde el Cinde, que apunta a fortalecer las subjetividades políticas y a generar procesos de construcción de paz. Se ha desarrollado desde hace veinte años con estudiantes líderes, docentes y agentes comunitarios

Red PaPaz: conformada en el 2003 por diversas asociaciones de padres de familia del país, hoy tiene proyectos en 22 departamentos y aporta significativamente al trabajo de 544 instituciones educativas o asociaciones:

Red PaPaz busca promover habilidades de los padres, madres y cuidadores para que puedan proteger a niños, niñas y adolescentes del impacto nocivo que tengan situaciones relacionadas con: los medios de comunicación, el uso inadecuado de las tecnologías de la información, la venta y consumo de alcohol por menores de 18 años, la explotación sexual comercial en menores de edad, la intimidación escolar, la exclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, entre otros. Además de proteger, Red PaPaz busca formar a los padres, madres y cuidadores en involucramiento y habilidades parentales Cuenta con www.teprotejo.org, la primera línea virtual de denuncia en Latinoamérica

miembro de International Association of Internet Hotlines INHO-PE, con las Ferias Escudos del Alma con eventos académicos y de divulgación de iniciativas en las principales ciudades” (PaPaz, 2020).

Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos: encuentro de organizaciones, saberes y personas para apoyar y visibilizar las acciones territoriales alrededor de la paz:

Desde 2014, distintos actores de la cooperación internacional y de organismos multilaterales, del Gobierno nacional y distrital, de los movimientos sociales, del sector privado y de colectivos de docentes y estudiantes vienen desarrollando esfuerzos para articular y poner en diálogo su experiencia, su saber y sus recursos. Con esto se busca crear y consolidar la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos como un espacio que permita aunar esfuerzos e incidir en una política pública de educación para la paz y los derechos humanos pertinente y de calidad, que responda a los retos que supone la construcción y sostenibilidad de la paz territorial en el país, tanto del orden regional como nacional (Red de Educación para la Paz, 2015: 9).

Hasta aquí hemos presentado un breve recorrido por experiencias en distintos ámbitos educativos de Colombia. En el próximo apartado realizaremos un paneo similar en lo que respecta a Argentina.

Argentina: historias excluyentes, políticas de inclusión y ejercicio de la ciudadanía

En el caso de Argentina, la tradición normalista ha marcado decisivamente una serie de políticas fuertemente destinadas a la educación primaria pública, gratuita y obligatoria desde el momento

de consolidación del Estado nacional a finales del siglo XIX. En esa época se conformó un sistema en el que el nivel secundario se instalaba como instancia propedéutica para el desarrollo de los estudios universitarios, aunque en ambos casos estos niveles educativos quedaban circunscriptos a los sectores más favorecidos socioeconómicamente, mientras que en los más afectados negativamente por las fuertes desigualdades solo accedían a estudios superiores quienes lograban demostrar ciertas “habilidades/capacidades” para la obtención de becas:

En la etapa fundacional de la enseñanza media todo su funcionamiento era claramente selectivo. Lo era el ingreso, los dispositivos pedagógicos (la evaluación y sus exámenes, los mecanismos disciplinarios, etc.), esto es, su función social general, es decir, seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad. Los otros pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas. En otras palabras, el esquema resultaba claro y cumplía con las expectativas de la sociedad: para los exitosos y privilegiados los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad, para los otros facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas (estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración, etc.) (Tenti, 2003: 16).

Esta breve contextualización histórica pretende mostrar una de las razones principales por las cuales, en el presente trabajo, ha sobresalido claramente tanto la identificación de experiencias orientadas a “la terminalidad” y “el reingreso”, como las propuestas curriculares con temas transversales y establecidos por ley a fin de garantizar ciertos derechos ciudadanos de los y las estudiantes. Se trata tanto de una orientación al derecho a la educación secundaria en su totalidad, como de la necesidad de pro-

mover, de manera simultánea, el ejercicio pleno de otros tantos derechos vinculados a la educación, como los que refieren a nuestros conceptos clave: inclusión, construcción de paz y ciudadanía. En tal sentido, y antes de realizar un abordaje de las experiencias identificadas, cabe hacer una breve mención a la situación argentina en términos normativos, situación que expresa la relevancia de las experiencias y de los aspectos sobre los que focalizan sus objetivos y estrategias.

Tras casi un siglo de sancionada la Ley 1420 (en 1884), que marcó de manera decisiva la masificación de la educación primaria a lo largo del país, en Argentina se sancionó la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993, que estuvo en curso hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el 2006, actualmente vigente. Es claro que en los años noventa hubo un giro normativo tendiente a la promoción de conceptos como el de “diversidad” para propiciar una enunciación disruptiva respecto a la tradición homogeneizante. No obstante, ese marco normativo que parecía brindar prioridad a la “diversidad” lo hacía de un modo orientado a la neutralidad de las decisiones políticas en línea con un paradigma de corte neoliberal y, por tanto, sin una red contundente de decisiones que trascendieran las pretensiones de esa diversidad (Skliar, 2008; Skliar y Pérez, 2014). En palabras de Sinisi (1999), se perpetuaba un “hacer de cuenta” que los problemas existían pero afuera de la escuela. Las palabras de Díaz y Alonso contribuyen a comprender estas tensiones: “[...] se trata que los sujetos sociales/culturales dejen en la puerta su ropa, obviamente por su bien, para ponerse otra que les promete un futuro mejor. El sujeto pedagógico predomina sobre el sujeto social/cultural, y lo suprime, lucha contra él” (Díaz y Alonso, 2004: 27).

Al respecto, las propuestas que acompañaron las políticas de inclusión educativa tras la sanción de la Ley 26.206 del 2006 hicieron mucho hincapié en aquellos sectores que habían sido históricamente marginados por la tradición homogeneizadora, entre

ellos, las comunidades indígenas, las personas en situación de encierro, de discapacidad o de enfermedad, etc. Para eso, se construyó una estructura normativa basada en niveles y modalidades que en todos los casos se establecieron para garantizar la educación común.

Según el artículo 17 de la Ley 26.206, la estructura del Sistema Educativo Nacional está conformada por cuatro niveles (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho modalidades. Al hablar de estas últimas, la ley se refiere a

[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Según lo expresado en los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, documento elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el 2007 (apartado 10), estas modalidades pueden ser distinguidas en cuatro categorías: por un lado, se encuentran las que se definen, principalmente, por el tipo de conocimiento que transmiten, como en el caso de la educación técnico profesional y la educación artística; en segundo lugar, se encuentran las que enmarcan la educación según el contexto sociocultural: educación rural, educación en contextos

de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria; en otro orden se encuentran las definidas por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos, relacionados con la educación especial y educación permanente de jóvenes y adultos; así como se hace referencia a las definidas a partir del tipo de conocimiento que transmiten, teniendo presente los contextos socioculturales específicos y/o características de un grupo o conjunto de grupos específicos de sujetos: educación intercultural, educación intercultural bilingüe, básicamente. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007).

Todas las categorías clave que sostienen nuestro proyecto requieren de una constante revisión, reflexión, actualización y, por sobre todo, de un aparato que las articule y las mantenga en constante construcción. Pensar la inclusión sin una ley que ponga como garante al Estado, sin un modelo económico inclusivo y sin políticas públicas que la acompañen convierte a la inclusión en un discurso que no trasciende lo políticamente correcto. La Ley de Educación Nacional en su artículo 2º expresa: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Además, se contempla la creación de un conjunto de políticas que serán las herramientas del Estado para cumplir con lo legislado. Así, en el artículo 11, en el que se definen los fines y objetivos de la política educativa nacional, se dispone, en el inciso e), que uno de ellos es “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. Un ejemplo de lo anterior es la asignación universal por hijo (AUH) como política que garantiza la inclusión educativa y controla la mortalidad infantil.

Por otro lado, pensar la paz y la ciudadanía también requiere de un marco legal, de políticas públicas con una clara presencia del Estado, de una coyuntura política que permita su promoción y

ejercicio concreto, y de políticas que las construyan, medidas de impacto local como los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) y la incorporación de las materias Construcción Ciudadana y Política y Ciudadanía a todas las orientaciones. Citamos a continuación lo que dice la Ley de Educación Nacional con respecto a estas categorías en su artículo 11 sobre fines y objetivos: “c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”.

Con esto queremos mostrar la existencia de un marco legal que reconoce la educación como un derecho social y permite encontrar, de esta manera, experiencias educativas en las que se ponen de relieve las tres categorías que interesan a la presente investigación, siendo central la inclusión.

A continuación, comentaremos algunas de las múltiples experiencias que, con distintos niveles de apoyo por parte del Estado, fueron surgiendo en los últimos años con el fin de contribuir al abordaje de algunas de las mencionadas tensiones.

Proyecto “La Cantábrica” (Misirlis, 2009): definido como un dispositivo pedagógico para la terminalidad de la educación secundaria. Tuvo lugar en la localidad de Haedo, Gran Buenos Aires. La Cantábrica surgió a partir de la propuesta de dos entidades: la Fundación Sustentabilidad Educación Solidaridad (SES) y la Fundación Unión Obreros de la Construcción de la República Argentina (UOCRA). Dirigido a jóvenes mayores de 18 años y adultos que no habían concluido sus estudios formales de nivel secundario, el proyecto surgió en relación con dos aspectos: por un lado, a la terminalidad de la escuela secundaria y, por otro, a la ampliación de las posibilidades de inserción en el mercado laboral: la inclusión educativa, luego la inclusión laboral y así la inclusión social. Las

dos entidades analizaron los diseños curriculares y buscaron puntos en común para relacionar contenidos teóricos propios de cada área (de la educación formal y la formación profesional) y brindar luego una educación sustentada en el trabajo por proyectos. Esta experiencia despertó el interés de un sector amplio de jóvenes que se ven en la necesidad de trabajar y completar sus estudios secundarios. La inclusión se desarrolla en el intento de poner en práctica nuevos formatos educativos que permitan la terminalidad de los estudios y la inserción en el mundo del trabajo.

Los CESAJ y las EdR (Briscioli y Toscano, 2012): también en el marco de las propuestas de “inclusión” surgieron experiencias como las de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)—en el Gran Buenos Aires— y las Escuelas de Reingreso (EdR)—en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires—. Los CESAJ constituyen un programa de reinserción educativa destinado a jóvenes y adolescentes entre los 15 y los 18 años; proponen, básicamente, una flexibilización del formato tradicional que permite en dos años el pasaje del ciclo básico al del ciclo superior. Los contenidos se toman de los tres años de ciclo básico oficial y se organizan en propuestas cuatrimestrales planteadas como secuencias didácticas, sumando la creación de tutores que acompañan las trayectorias de los estudiantes.

Por su lado, las EdR fueron creadas en el marco del Programa Deserción Cero del gobierno de la ciudad de Buenos Aires con el objetivo de alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por una ley sancionada en dicha ciudad en el 2002 (Ley 898). Este programa se orienta a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes entre los 16 y los 20 años que habían tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistían a la escuela desde hacía por lo menos dos años. La propuesta es innovadora en el sentido de organizar las trayectorias de los estudiantes en función de los ritmos de aprendizaje

y la acreditación de saberes. La promoción por materia permite a las y los estudiantes un trayecto flexible a sus posibilidades, permitiéndoles la organización del tiempo de estudio, lo cual resulta clave para aquellos sectores que se ven obligados a ingresar al mundo del trabajo. Las asignaturas son de cursado regular y, al igual que el régimen de asistencia, se contabiliza por unidades curriculares. Al igual que los CESAJ, las EdR incluyen tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar estudiantes, sumando además el cargo de asesor pedagógico, cuya función en el programa consiste en orientar y acompañar las trayectorias de manera personalizada.

Aunque, al igual que La Cantábrica, aquí se propone la ruptura de los formatos tradicionales, esta experiencia no se ve acompañada de cambios en los modelos pedagógicos predominantes, dada que la distinción entre modelo institucional y pedagógico resulta relevante a la hora de atender el alcance y la profundidad de las modificaciones planteadas en este tipo de iniciativas, (Misirlis, 2009). Por supuesto, la experiencia toma valor como proceso de construcción de un modelo educativo inclusivo y sus resultados permiten repensar esa construcción desde elementos que antes no eran considerados por el nivel de naturalización de ciertos procesos excluyentes del sistema educativo tradicional.

La Orquesta Puerto Musical (Vázquez, 2017): el Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario comenzó en el 2008 como una de las principales líneas de acción de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Las orquestas escuela produjeron una suerte de “revolución” en distintos sectores sociales, muy particularmente en los más desfavorecidos en términos socioeconómicos, produciendo una “desestigmatización” de relevancia en la relación entre esos sectores y dichas prácticas artísticas, por un lado, y un corrimiento de la imagen elitista que tiene, por lo ge-

neral, este tipo de producción cultural, por el otro. Este programa tuvo su origen en la localidad de Chascomús, lugar de referencia que impulsó su expansión por toda la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa provincial proponía en uno de sus objetivos

Convocar a niños y adolescentes [...], en particular a aquellos que se encuentran en riesgo social, para ofrecerles el acceso al conocimiento y la producción musical a través de una propuesta metodológica innovadora basada en la práctica orquestal (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

La Orquesta Puerto Musical comenzó en el 2012 en la escuela primaria n.º 14 de gestión estatal, único establecimiento educativo que se encuentra dentro del barrio La Quema en el Gran Buenos Aires. La convocatoria está orientada principalmente a la población de jóvenes en edad de cursar la escuela secundaria; no es condición necesaria que estudien en la escuela donde funciona la orquesta, como tampoco lo es que estén escolarizados. También participan estudiantes de nivel primario, niñas y niños del barrio o de las localidades cercanas a la escuela/sede donde se realizan las actividades. Este programa de enseñanza musical surge como una herramienta que ofrece la posibilidad de vincular con la escuela a jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo:

Garantizar a los niños y adolescentes que se incorporen al Programa la contención socio-comunitaria cubriendo sus necesidades básicas a partir de la articulación con los diferentes organismos del Estado y promover la continuidad de sus estudios formales y no formales, única vía para el logro de la sustentabilidad de la propuesta (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

Proyecto “Ciudadanía de Jóvenes”: este proyecto se lleva a la práctica por jóvenes entre los 19 y los 25 años, quienes, de manera voluntaria, son responsables de la ejecución del proyecto y de las actividades de capacitación a participantes que se realizan en los colegios y las organizaciones sociales. El proyecto se fundamenta en que el contexto institucional de Argentina presenta, desde hace años, un panorama contradictorio: por un lado, los mecanismos formales de la democracia parecen estar consolidados, pero, por otro lado, gran parte de la ciudadanía expresa una profunda apatía que se manifiesta en desinterés por los asuntos públicos, desinterés a participar y ausencia de compromiso político. En general, las y los jóvenes cuentan con un desconocimiento de sus derechos, falta de motivación para participar e involucrarse en los asuntos que las y los afectan y ausencia de espacios de expresión. El proyecto “Ciudadanía de Jóvenes” es una iniciativa de la Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas (OAJNU) en conjunto con colegios, organismos públicos, y organizaciones internacionales y de la sociedad civil. Sus actividades se articulan en cinco etapas. La primera consiste en la formación de facilitadores y el desarrollo de una guía de trabajo. La segunda se desarrolla en aulas taller, las cuales suponen el primer contacto directo con los destinatarios, trabajando temáticas como derechos humanos, medio ambiente, participación activa y elaboración de proyectos socio comunitarios. La tercera y la cuarta fase corresponden a la elaboración y ejecución de proyectos; los participantes planifican y ejecutan un proyecto de impacto en el entorno social y ambiental que los rodea (Biblioteca BF+S, s.f.; <https://oajnu.org/>).

Buenas prácticas de educación inclusiva (Cobeñas, 2016): el informe coordinado por Cobeñas (2016) aborda distintas experiencias de “buenas prácticas” en instituciones de educación común con estudiantes con discapacidades en el Gran Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esto es parte de la política

de inclusión social impulsada desde el Estado argentino y tiene su sostén legal, ya que el país ha adherido a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (sancionada por Naciones Unidas en el 2006), a través de la Ley 26.378 del 2008. En el 2014 se le otorgó jerarquía constitucional a la Convención mediante la Ley 27.044. Por ser Estado firmante de la Convención y su protocolo facultativo, Argentina se encuentra comprometida a modificar su sistema educativo en pos de una educación inclusiva (artículo 24).

El informe analiza tanto los procesos de organización y gestión escolar, como la producción de apoyos en dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires y dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se autodefinen como inclusivas y en las que estuvieran transitando su escolaridad estudiantes con discapacidad al momento de hacer la investigación. El análisis de estas experiencias permitió encontrar, en primer lugar, que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y, lo que es más, difieren entre el mismo personal de cada una. Los directivos entienden que la evaluación y la acreditación funcionan como barreras a la inclusión y al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Además, demostraron su disconformidad con respecto a los recursos materiales que son provistos a las escuelas de educación especial y no a las escuelas comunes. El informe permitió visibilizar que lo que hace posible la inclusión es la perspectiva que sostenga el personal de la escuela sobre la discapacidad y el derecho del estudiante con discapacidad a aprender en una escuela común a través de un trabajo colectivo y colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, citamos un fragmento de una entrevista realizada a docentes:

[Lo que se valora de la escuela implica] hacerme parte de un proyecto escolar, a mí, y darme herramientas. A ver, a qué me refiero con darme herramientas, tal vez contarme cuál era la proble-

mática de estos chicos en particular, ponerme en contacto con sus familias, ponerme en contacto con la psicóloga de la escuela para que profundice un poco más, y ya después con el correr del tiempo el trabajo con las maestras integradoras, no? La directora como mediadora, pero también como una especie de instructora y esto, y de querer que yo forme parte de un proyecto institucional (Cobeñas, 2016: 13).

Proyecto “Convivencia Escolar” (Beech, 2006): la experiencia se llevó a cabo a través de un cuestionario que fue respondido por 5110 estudiantes entre los 13 y los 18 años en la Ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en las ciudades de Tandil (Provincia de Buenos Aires) y Rafaela (Provincia de Santa Fe). A través del cuestionario se buscaba evaluar la calidad de la convivencia en la escuela, comprendiéndola como un factor de importancia para la construcción de la ciudadanía y la paz, en tanto la escuela puede considerarse un microcosmos del sistema social. Sus objetivos referían a pensar y definir la acción escolar en el ámbito de la convivencia democrática, entendida como una oportunidad para promover formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad.

Los conceptos de ciudadanía y paz se presentan en constante relación, por ejemplo, con respecto a las y los estudiantes como actores activos y participantes en la construcción de las normas de la escuela y en la búsqueda de resolución y prevención de conflictos para construir la paz institucional. Los resultados de esta experiencia muestran que la gran mayoría de las y los estudiantes no recurre a los docentes ante problemas de convivencia. Así mismo, resulta clara la necesidad de avanzar hacia modelos en los cuales las y los docentes tengan la posibilidad de desempeñarse en una sola institución y tengan tiempos institucionales para poder trabajar aspectos que van más allá de la enseñanza de las disciplinas académicas. En cuanto a las situaciones problemáticas que sur-

gen en el vínculo entre las familias y las escuelas, se trata de un asunto histórico que nació junto con la escolaridad obligatoria. Los resultados de esta experiencia muestran que el apoyo familiar es un factor de suma relevancia respecto a cómo viven las y los estudiantes la escuela y la convivencia con sus pares y referentes institucionales. La experiencia también dejó en evidencia que sería interesante pensar en una escuela que esté abierta a trabajar de manera integrada con otros servicios públicos, especialmente ante casos especiales que requerirían resoluciones entre distintas organizaciones. Varias respuestas de los alumnos a la encuesta dieron indicios de que, al menos en el universo de las escuelas que participaron, coexisten sistemas disciplinarios en los que se propone la resolución de conflictos a través de la participación, el diálogo y la negociación, con sistemas basados en cierto orden disciplinario tradicional.

En ese sentido, no se debe pensar solo en formar ciudadanos que entiendan que deben acatar las regulaciones, sino que también deberían aprender a participar en la elaboración de las normas y en el control de su aplicación. En definitiva, se trata de formar ciudadanos que comprendan que las leyes y demás normas son construcciones de las que todos deberíamos participar y que está en el interés de todos y cada uno de los miembros de la comunidad que las leyes sean coherentes, eficientes y que se respeten. Así, podríamos pensar en la escuela como un microcosmos que promueve el tipo de actitudes cívicas que esperamos tengan las y los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía.

Plan COA-FInEs (Terigi et ál., 2012): como expresa la página web oficial (Dirección General de Cultura y Educación, s.f.),

El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE,

a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no han resuelto su escolarización en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo.

Una experiencia de interés es la de Florencio Varela y Quilmes. Sus destinatarios son jóvenes y adultos mayores de 18 años que aún no cumplieron la educación secundaria. También están involucradas las cooperativas que forman parte del plan “Argentina Trabaja” y aquellas entidades gremiales que nuclean trabajadores organizados.

El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela propone estrategias presenciales, semipresenciales y recursos de educación a distancia para adultos, y se desarrolla a partir de un sistema de convenios con ministerios provinciales, organizaciones sindicales y programas sociales. Los Centros de Orientación y Apoyo (COA), en cambio, se iniciaron como un programa para la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y adultos, y luego se ampliaron ofreciendo un dispositivo para el ingreso de adolescentes y jóvenes al sistema utilizando estrategias enteramente presenciales. La fusión entre los programas COA y FinEs significó, en la Provincia de Buenos Aires, la posibilidad de aumentar el conjunto de sujetos de la política.

Cabe agregar que la implementación de la iniciativa ha traído aparejada una reacción crítica de parte de algunos actores, quienes definen el proyecto como una instancia de menor calidad educativa respecto a la tradicional. La tensión comparativa entre la oferta del plan y la propuesta de la escuela secundaria tiende a omitir la especificidad del sujeto al que se dirige el proyecto. Destinado a adultos, el plan tiene como propósito acompañar para la terminalidad de estudios a través de estrategias diferentes a las ya ensayadas en la escuela tradicional, acreditando materias adeudadas de cualquier año de estudio para volver a la escuela al año inmediato superior correspondiente. La educación secundaria intenta superar la dinámica de inclusión-exclusión que se establece por la

incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria con la Ley de Educación Nacional. Por otro lado, abre interrogantes en torno a un modelo institucional que ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la incorporación y retención de los jóvenes.

Programa Envión (Raimondi y Martignoni, 2013): el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envión” fue impulsado en la Provincia de Buenos Aires y ejecutado a nivel municipal con objetivos como la reinserción educativa, la inserción laboral, el acceso a la salud y la integración social de adolescentes y jóvenes entre los 12 y los 21 años en situación de vulnerabilidad. Las metas de este programa van en dos sentidos: el primero de ellos se sostiene en la necesidad de que las y los jóvenes destinatarios presten un servicio a la comunidad (a través de la producción realizada en alguno de los talleres), ya que ello supondría una estrategia de inclusión en esta. El segundo sentido deriva de la participación que asumen los diferentes niveles del Estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que las y los jóvenes en situación de vulnerabilidad social encuentren un lugar donde sentir contención y gestionar sus propios proyectos de vida.

El programa tiene una organización transversal con actores en distintos niveles. En un primer nivel se encuentra la gestión provincial centralizada en el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, del cual depende la Subsecretaría de Políticas Sociales, responsable de los programas de inclusión. Se hace cargo de las becas para los jóvenes, los sueldos del equipo técnico conformados por seis profesionales técnicos y trabajadores de redes sociales por módulos de implementación y hasta un máximo de treinta efectores por cada municipio. Así mismo, otorga los subsidios para mantenimiento e infraestructura, y tres capacitaciones anuales para el equipo técnico. Un segundo nivel

lo ocupa el estado municipal, del cual dependen tanto la Dirección de Acción Social, que coordina el programa en este nivel, como los “equipos técnicos” de carácter interdisciplinario encargados de llevar a cabo la implementación del programa. En un tercer nivel se encuentran los tutores, que son los intermediarios entre los equipos técnicos y los jóvenes participantes del programa. En un cuarto nivel se encuentran los talleristas y, por último, las familias de los jóvenes que se encuentran dentro del programa. El lugar donde se realizan las experiencias forma parte de la región educativa XXI. La integran tres localidades de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires. Para lograr los objetivos propuestos, se llevan a cabo actividades en contra-turno a la escuela, proporcionando apoyo escolar, alfabetización, y talleres de cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería.

Red de Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades (NIDO): estos son espacios de participación ciudadana, formación y capacitación para vecinos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron creados con el objetivo de promover la inclusión social en los barrios más vulnerables, brindando herramientas para el desarrollo individual y colectivo a través de actividades de formación, recreación y participación ciudadana, y promoviendo la construcción de redes de encuentros y articulación con actores de la sociedad civil y el Estado. Actualmente está conformada por tres espacios centrales: Soldati, Villa 1-11-14, Barrio Inta. A su vez, desarrolla actividades en diversos barrios, villas y complejos habitacionales del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa apunta a promover la inserción laboral y la orientación vocacional a través de capacitaciones en oficios y el apoyo a emprendimientos. También se realizan articulaciones con otras áreas de gobierno para que los vecinos del sur de la ciudad puedan acceder a becas en oficios gastronómicos. NIDO ofrece capacitaciones para reducir la brecha digital a través de ta-

lleres de alfabetización digital, la incorporación de herramientas tecnológicas y la creación de Puntos Digitales del Programa País Digital de la Secretaría de Modernización de la Nación.

Desde la formación ciudadana se realizan numerosas actividades brindadas por los propios vecinos, como apoyo escolar, ejercicios de memoria y gimnasia para personas mayores, y actividades recreativas, deportivas y artísticas (Buenos Aires Ciudad, s.f.).

Concurso de Microrrelatos Digitales sobre la Última Dictadura Cívico-Militar. Relatos breves de un pasado pesado (Balut, 2015): el concurso es una iniciativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires con la temática de derechos humanos y dictadura. Está destinado a estudiantes de escuelas de nivel secundario, secundario técnico, educación para adultos, educación artística, polimodales de arte e instituciones de nivel superior en arte. Consiste en la convocatoria a escribir un texto narrativo muy breve que cuente una historia abarcando, en cualquiera de sus variantes, los temas relacionados a derechos humanos y dictadura. La evaluación y selección de los trabajos está a cargo de un jurado convocado por el Programa de Derechos Humanos y Educación de la cartera educativa provincial. Una vez definidos los ganadores, se establecen los medios para generar tanto espacios de exhibición y difusión, como la edición de un cuadernillo con una selección de trabajos, distribuido en instituciones de la Dirección General de Cultura y Educación como material artístico y didáctico.

Este concurso atraviesa las categorías de ciudadanía y construcción de paz por el hecho de proponer espacios de participación, reflexión y memoria colectiva con respecto a acontecimientos de la historia reciente de Argentina. Así mismo, la posibilidad de participación de las distintas modalidades (es decir, de instituciones históricamente relegadas de este tipo de propuestas vinculadas a “lo común”) propició grandes repercusiones por su alto nivel de

inclusión. Debido a que condensa de un modo sumamente interesante distintas aristas de las categorías clave de nuestro proyecto, a continuación, y a modo de cierre de este apartado, presentamos uno de los treinta microrrelatos seleccionados, en este caso narrado por una estudiante de la modalidad de educación especial (Gerez, 2015: 59):

¿Dónde están los nietos?

El 24 de marzo de 1976 usurparon el gobierno constitucional. Desaparecían personas de todas las condiciones sociales. Las embarazadas fueron llevadas a Centros de detención. Allí nacían sus hijos y luego las mataban. Los bebés se vendían, entregaban o abandonaban. Aún hoy las Abuelas de Plaza de Mayo buscan sus paraderos. Buscaron en juzgados de menores, orfanatos e investigaron las adopciones de ese tiempo, trabajan con un gran equipo de médicos, psicólogos y genetistas, crearon un banco de datos genéticos.

Por todos los nietos, hoy hombres y mujeres, por nosotros, para preservar la historia y el derecho a la identidad.

Jessica Carolina Gerez - 21 años.

Centro de Formación Laboral No 1.

Educación Especial, Tres de Febrero.

Docente: María Eugenia Grunauer

Últimos apuntes en torno al estado de la práctica

Como anticipamos, no fue nada fácil encontrar y elegir las experiencias descritas; son muchas las que existen, pero pocas las documentadas. Esto nos coloca ante un reto importante: las y los docentes tienen demasiadas tareas, las demandas de las que son objeto no terminan en el horario escolar, y, de hecho, cada día

se generan nuevas, por lo que no existe el tiempo para registrar, sistematizar y dar a conocer sus acciones.

Tras el recorrido realizado en los apartados anteriores, que ha intentado “hilvanar” experiencias múltiples y muy diversas entre sí que aportan a la reflexión, los debates, las políticas y las prácticas en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía, a continuación expondremos una síntesis final.

En términos generales, respecto a las transformaciones y el impacto de las experiencias, es interesante advertir los siguientes puntos:

- La escuela se ha convertido en el epicentro de múltiples propuestas de transformación social y las experiencias se ponen en juego a lo largo y ancho de los territorios de maneras más o menos reconocidas por los discursos y las entidades oficiales, atentas al abordaje de prácticas pedagógicas desde una perspectiva situacional y relacional.
- Es de suma relevancia (aunque nunca suficiente) contar con un andamiaje normativo que motive/traccione/promueva/garantice experiencias alternativas respecto a la tradición excluyente que ha dejado marcadas sus fuertes huellas en nuestras sociedades actuales. Así, en los últimos años en los países involucrados en el proyecto que dio origen a este trabajo, se destaca la “jerarquización”, tanto a nivel normativo como práctico, de sectores históricamente desestimados por las políticas públicas en general, y las concepciones y prácticas pedagógicas en particular. Con esto nos referimos a sectores rurales, poblaciones indígenas, estudiantes en situación de discapacidad o de encierro, entre otros, que, a su vez, tienen el derecho a continuar desarrollando intereses “particulares” a la luz del derecho universal a la educación, en función de sus propias tradiciones, orientaciones o requerimientos.

- Además de los aspectos normativos generales, aunque íntimamente vinculado a ello, se encuentran pautas curriculares específicas con diferentes denominaciones y grados de importancia, las cuales son abordadas a lo largo de distintos años de la escolaridad y abarcan temas como violencia, paz, convivencia, educación sexual y diversidad cultural.
- Es muy clara la convivencia simultánea de muy diferentes formas de conceptualizar las implicancias de la inclusión y del derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- Es ineludible la consideración de los vaivenes referidos a las políticas públicas y el rol del Estado (entre políticas de ajuste neoliberal y políticas más atentas a los derechos, la construcción de paz y ciudadanía). A través de las distintas orientaciones de sus diferentes gobiernos, en ambos países se advierten los avances y retrocesos (en términos de estas construcciones) de manera muy clara. En este sentido, en las experiencias se observan procesos interesantes, como el que ocurrió en el caso de la Orquesta Puerto Musical: cuando hay un corte en el financiamiento de las actividades, sus protagonistas reivindican lo realizado y reclaman por lo que consideran un derecho adquirido, evidenciando el impacto que, en términos subjetivos y colectivos, tuvo la experiencia; y lo que ha acontecido con las experiencias relacionadas con la paz en Colombia tan promovidas y estimuladas en los años anteriores a la firma de los acuerdos de paz, y tan desestimadas en el gobierno actual.
- Entre los principios que más frecuentemente aparecieron para la descripción de las experiencias encontramos los siguientes: acompañamiento hacia la autonomía, las prácticas democráticas, la solidaridad y el trabajo colectivo; la posibilidad (y el desafío) de sostener las tensiones en pos de las diferencias, más que la intencionalidad unidireccional y certera de perspectivas modélicas; la posibilidad de mantener los conflictos y generar acuerdos y desacuerdos (aunque no sean sencillos los modos

de resolución) antes de la incorporación de regulaciones externas a los procesos producidos “en situación”.

- Sobresale la utilización de formas “otras” en las que la creatividad, la lúdica y el arte se hacen presentes. Así, se reconoce el valor de la reinención de los procesos educativos tradicionales, generando nuevas estrategias en las que los cuerpos, el movimiento, la literatura y la música están presentes.
- Se torna urgente enriquecer el debate y las propuestas alrededor de la ya clásica controversia en la relación inclusión-calidad de la educación. En indagaciones previas hemos advertido algunas de las tensiones que conlleva el desarrollo de una política pública diseñada para territorios extensos y complejos, como Colombia y Argentina, caracterizados por su enorme diversidad en términos sociodemográficos, políticos, culturales, económicos, etc. Por ejemplo, en un trabajo realizado en escuelas del distrito de Florencio Varela, Buenos Aires (Fabrizzi, 2019: 29), quedó en evidencia la asociación que las y los docentes entrevistados realizaban entre inclusión y “facilismo” en situaciones en las que se ven interpelados por el alto nivel de estudiantes desaprobados. Surge así una connotación negativa de la palabra “inclusión”, acompañada por una fuerte tensión entre el hecho de estar a favor de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, pero repudiar sus costos.
- Se torna fundamental un abordaje integral de los modos y las condiciones de evaluación y acreditación a lo largo de las trayectorias educativas, contando con la necesaria flexibilización de los componentes más duros y excluyentes de nuestros sistemas educativos, como suelen ser los tiempos del calendario para los distintos contenidos curriculares, los espacios y las estrategias para abordar dichos contenidos, el carácter capacitista, racista y etnocéntrico de las propuestas clásicas de la educación, etc. En este sentido, pensar en nuevos formatos institucionales (como lo plantean, de modos muy diversos,

varias de las experiencias mencionadas), en línea con la accesibilidad en términos físicos, comunicacionales, actitudinales, etc., constituye uno de los principales asuntos a incorporar en las agendas educativas en todos los niveles.

- Es tan compleja como necesaria la posibilidad de enriquecer los acuerdos intra e interinstitucionales considerando todas las voces posibles, de modo que se garantice mayor posibilidad de cumplimiento de pautas consideradas centrales para las comunidades en cuestión.
- Es fundamental reflexionar críticamente en torno a la autoridad pedagógica o a los roles asumidos dentro y fuera de los espacios educativos por parte de distintos actores: ¿en qué medida las y los estudiantes pueden contar con las y los referentes de las instituciones?, ¿cómo construir confianza cuando los lazos han sido tan dañados?, ¿cómo propiciar vínculos entre las instituciones y las familias en pos de los derechos de todas y todos?, ¿cómo propiciar los vínculos entre las instituciones educativas y las demás organizaciones de la comunidad?
- Es necesario continuar reclamando y trabajando por la mejor distribución y generación de recursos de todo tipo, tanto desde las distintas esferas del Estado, como garante ineludible del derecho a la educación, como desde las instituciones y organizaciones comunitarias: no alcanzan las normas ni las buenas intenciones cuando las condiciones de trabajo pedagógico profundizan la histórica desigualdad que conocemos.

Claramente, los puntos sintetizados en este último apartado no podrían nunca reflejar la riqueza de ideas, prácticas y sentidos que encontramos en cada experiencia identificada. No obstante, esperamos que sirvan para un abordaje reflexivo tendiente a un creciente apoyo y valoración de estas en tanto dinámicas pedagógicas que, más allá de las diferencias, buscan en todos los casos

crear nuevos presentes y nuevas proyecciones, hilvanando, seguramente, nuevos sentidos en pos de “lo común”.

Referencias

- Balut, A. (Coord.). (2015). *Relatos breves de un pasado pesado. 30 microrelatos, 30 ilustraciones sobre el último golpe cívico militar en Argentina*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Beech, J. (2006) “Informe del estudio de convivencia escolar en argentina”, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Disponible en: www.oei.es/valores2/InformaConvivenciaArgentina.pdf[DE117]
- Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012, 16 y 17 de julio) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al ingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina* [ponencia]. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile, Chile.
- Buenos Aires Ciudad (s.f.). *Red de Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades*. <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumano-yhabitat/habitat/red-de-nidos>
- Cerpa, A., Penagos, D., Gómez, F. y Martelo, I. (2017). *Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz*. <http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-1.pdf>
- Cobeñas, P. (2016). *Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Asociación por los Derechos Civiles. <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2017/08/Estudio-comparativo-de-escuelas-sobre-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-ADC-2016.pdf>
- Contacto Maestro. (2019). El abuelo está vivo. En: <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/experiencias-del-bicentenario-proyecto-de-memoria-historica>[DE118]
- Contacto Maestro. (2020, 13 de mayo). *Proyecto de memoria histórica “Pensar para transformar”*. <https://contactomaestro.colombiaapren->

- de.edu.co/experiencias-significativas/experiencias-del-bicentenario-proyecto-de-memoria-historica
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). Introducción[DE119] . En *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila Editores.
- Dirección General de Cultura y Educación. (s.f.). *Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Programa Orquestas-Escuela*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_cultura_en_la_escuela/default.cfm?path=musica/orquesta.htm
- Erazo Benavides, F. (2017). El cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática. En: <http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-7.pdf>. 21 páginas.
- Estraga, J. (2017). Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías Tejiendo memorias y caminando la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (103), 13-14. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1674>
- Fabrizzi, M. (2019). *El cambio de paradigma en la educación secundaria argentina. Concepciones de docentes de Florencio Varela frente a la Ley de Educación Nacional* [tesis de pregrado inédita]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Finalistas del Premio Compartir 2014. (2014, 7 de mayo). *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/finalistas-del-premio-compartir-2014/386320-3>
- Gerez, J. C. (2015). ¿Dónde están los nietos?[DE120] En A. Balut (Coord.), *Relatos breves de un pasado pesado. 30 microrrelatos, 30 ilustraciones sobre el último golpe cívico militar en Argentina*. Dirección General de Cultura y Educación, 59-60.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. MEN.
- Ley 1420 de 1884 (8 de julio). Ley de Educación Común.
- Ley 24.195 de 1993 (14 de abril). Ley Federal de Educación.

- Ley 898 del 2002 (17 de septiembre). Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio completando 13 años de escolaridad.
- Ley 26.206 del 2006 (14 de diciembre). Ley de Educación Nacional.
- Ley 26.378 del 2008 (9 de junio). Ley de aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley 1618 del 2013 (27 de febrero), por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ley 1620 del 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733.
- Ley 1732 del 2014 (1° de septiembre), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 49.261.
- Ley 27.044 del 2014 (11 de diciembre). Ley de otorgamiento de Jerarquía Constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Londoño Calero, S. L., Lasso Toro, P. y Rosero Prado, A. L. (2019). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia. *Diálogo Andino*, (59), 107-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200107>
- Misirlis, G. (2009). Formación profesional y terminalidad de la educación: una propuesta curricular inclusiva[DE122] . En G. Misirlis (Comp.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita, 81-100.
- Premio Compartir. (2019). *María de Jesús Rengifo. Premio compartir al maestro 2019*. <https://premiocompartir.org/galardonados/2019/maria-de-jesus-rengifo>
- Proantioquia. (2016). *Los maestros cuentan*. Impresiones y Publicaciones VID.
- Puerta, I., Builes, L. F. y Sepúlveda, M. C. (2015). *Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Raimondi, A. y Martignoni, L. (2013, 17 al 20 de julio). *Escuela, planes sociales y experiencias de los alumnos: el caso del Programa Envión en un distrito de la Provincia de Buenos Aires* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Ciencia Política Sociedad Argentina de Análisis Político, Concepción del Uruguay, Argentina.
- Red de Educación para la Paz. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos*. PNUD.
- Red de Padres y Madres (PaPaz). (2020). *Cómo nace la red*. <https://www.redpapaz.org/category/sobre-red-papaz/como-nace-la-red/>
- Santillana. (2017). El cabildo estudiantil, una escuela de líderes para la construcción democrática. En: [http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-7.pdf\[DE123\]](http://www.premiosantillana.com.co/pdf/2017-7.pdf[DE123])
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización[DE124] . En M. R. Neufeld y J. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA, 189-234.
- Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 223-234). Del Estante.
- Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19(2), 9-25. <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/444>
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización[DE125] . En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Grupo Editor Altamira. 11-33.
- Terigi, F., Toscano, A. G., Diez, M. L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M. y Perazza, R. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)/ Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Vargas, J. y Prada, D. (2017). Arte para la construcción de paz, convivencia y ciudad en el Colegio La Candelaria. *Magazín Aula Urbana*, (103), 3-4. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1663>
- Vázquez, M. A. (2017). Las orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al 'Programa Nacio-

nal de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 2(2), 83-106.

Otras fuentes de la información citada sobre las experiencias:

Concurso de microrrelatos sobre la última dictadura militar, Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2013, disponible en: <http://hoyrojas.com.ar/index1.php?id=00818&que=noticias>. [DE126]