



JOURNAL PROYECTO ÉTICA

Revista académica electrónica del Grupo Proyecto Ética

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

ISSN 3008-8895

Vol. 2, núm. 2 (2025) / pp. 41-53

Derecho a la educación en el nivel medio: reflexión ética sobre diversidad, integración y singularidad

*The Right to Education at the Secondary Level:
An Ethical Reflection on Diversity, Integration, and Singularity*

41

Pablo Bronstein^a

Natalia Osorio^b

Paula Paragis^c

Facultad de Psicología,
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo plantea un análisis del documental *Después de Sarmiento* (Márquez, 2014) para proponer un debate sobre la educación pública argentina en el Nivel Medio, en articulación con el contexto social, cultural, económico y político. Se tomarán operadores conceptuales provenientes del campo de la Didáctica General, tales como la enseñanza en contexto, la buena enseñanza, el currículum. Asimismo, se intentará abrir líneas de pensamiento y reflexión sobre una ética que sostiene una idea del derecho a la educación fundamentada en la diversidad, la integración, la singularidad y la justicia social, bajo el paradigma de los derechos humanos. Para ello, cuestionar la ecuación obligatoriedad igual a mayor acceso resulta importante para darle entrada a esta deliberación que nos proponemos, a los fines de (re)pensar cuál es el sujeto de la educación y cómo su consideración determina las prácticas.

Palabras clave: educación - inclusión - ética - derechos humanos.

Abstract

This work presents an analysis of the documentary *After Sarmiento* (Márquez, 2014) to propose a debate on Argentine public education at the Secondary Level, in conjunction with the social, cultural, economic and political context. Conceptual operators will be taken from the field of General Didactics such as teaching in context, good teaching, curriculum. Likewise, we will put forward lines of thought and reflection based on ethical principles that support an idea of the right to education based on diversity, integration, singularity and social justice, under the paradigm of human rights. In order to achieve this, it is important to question the equation of obligation equals greater access, in order to (re)think about the subject of education and how its consideration determines practices.

Key words: education - inclusion - ethics - human rights

^a Pablo Bronstein es Licenciado en Psicología y Maestrando en Psicoanálisis por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la Práctica Profesional "Cine y Subjetividad. Intervenciones con películas y series en el campo clínico-comunitario" desde una perspectiva ética de la Facultad de Psicología (UBA). Contacto: pablobronstein@gmail.com

^b Natalia Osorio es Licenciada y Profesora en Psicología (UBA), especialista en Educación y Tics por el Ministerio de Educación de la Nación. Integrante del Programa Universidad y Dictadura de la cátedra libre de DDHH de FFyL (UBA), Maestranda de Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Contacto: nataliosorio20@hotmail.com

^c Doctora en Psicología y Magíster en Psicoanálisis por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Bioética en Instituciones de Salud (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires) y Profesora Lectora en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales (Facultad de Medicina y Ciencias de la Vida, Universitat Pompeu Fabra). Contacto: Paula.paragis@gmail.com

Introducción

Siguiendo a Lewkowicz (2002) tomaremos los términos *particular*, *universal* y *singular* con un modo de significación específico, que se aparta de la intuición meramente cuantitativa. Entendemos que estas tres dimensiones pueden oficiar como instrumento para la lectura situacional, en tanto se encuentran operando conjuntamente. Se define a lo singular como aquello que se sustrae al régimen del uno, “[...] la presentación de “algo” incalificable según el lenguaje de la situación” (Lewkowicz, 2002, p. 59). El universal es aquello que va más allá de “todos”, acto de exceso respecto de las totalizaciones dadas. Cabe señalar que “...los “todos” postulados como tales no son más que particulares precarios sometidos sin excepción a las potencias alteradoras del devenir” (p. 60). Ello quiere decir que en el “todos”, denominado *universo*, puede irrumpir una singularidad que no pertenece a él y cuya presentación implica que tambaleen las consistencias previamente instituidas. Según lo postulado por Michel Fariña (2002), la *dimensión ética* se despliega en el circuito universal-singular, sosteniéndose en el campo de lo particular del que toma prestado su carácter de código. Por otro lado, “...la pauta moral se corresponde con los sistemas particulares –culturales, históricos, de grupo–, mientras que el horizonte ético, si bien puede soportarse en tales imaginarios, siempre los excede” (p. 54).

Objetivo

En este sentido, es de nuestro interés indagar cuáles son las complejas relaciones que establecen entre sí estas categorías lógicas en una configuración específica: una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).

Metodología

Para ello, tomaremos el método de lectura clínico-analítico de films (Michel Fariña, 2014), ya que entendemos que el cine resulta una *vía regia* de acceso a los dilemas que el campo de la subjetividad presenta, permitiéndonos adentrarnos en la lógica de una situación singular por medio de imágenes y sonido, pensamiento y acción. Este abordaje no consiste meramente en consignar una cita o referencia al film, sino que se pretende ir más allá de su valor de ejemplo para extraer de dicho material alguna novedad, resaltando el valor del detalle leído como una singularidad en situación (Michel Fariña y Tomas Maier, 2016; Cambra Badii, 2014; Michel Fariña y Solbakk, 2012). En este sentido, el abordaje de las singularidades situacionales constituye un sistema epistemológico diferente a la intención generalizante que suele utilizarse en algunos contextos científicos. Esta posibilidad de pensar al cine en relación con la construcción de una singularidad en situación permite desplegar, a partir de recortes de pocos minutos de duración, una verdadera ocasión de pensamiento donde se despliega la subjetividad de los personajes y del propio espectador, atravesado por la escena.

De este modo, la narrativa cinematográfica se configura como un relato cargado de valor simbólico, en el cual se representan y construyen las identidades sociales y personales de una época determinada. Si bien el análisis de contenido comúnmente soslaya el contexto en el cual la producción narrativa tiene lugar, se propone considerar el cine como “máquina cultural que traduce

activamente la historia y la dinámica social" (Gómez Ponce, 2017, p. 111). Su operatoria consiste precisamente en señalar, mostrar, llamar nuestra atención sobre cuestiones de la vida humana (Marías y Goitia, 1990), lo cual permite estudiar en detalle y con mayor profundidad algunos aspectos de la temática seleccionada.

El hecho de proponer un análisis que abarque la comprensión del detalle y el contexto, incluyendo lo singular (Mason, 1996), permite propiamente una lectura analítica sobre el material, en tanto se contempla su complejidad a la vez que se realiza el movimiento pendular de lo general (social, compartido) a lo singular del caso.

Después de Sarmiento

Después de Sarmiento es un documental dirigido por Francisco Márquez y estrenado en el año 2014. El film registra la vida cotidiana del establecimiento educativo Domingo Faustino Sarmiento ubicado en Recoleta, uno de los barrios más costosos de la Ciudad de Buenos Aires, cuyos alumnos/as provienen mayoritariamente de la Villa 31 en Retiro¹. El documental recorre situaciones escolares en las que están involucradas figuras del quehacer escolar: docentes, estudiantes, autoridades. El film no propone respuestas a las problemáticas que van apareciendo en cada una de estas situaciones, sino que las presenta y las deja en suspenso para promover en el espectador un debate ético acerca de la realidad del sistema educativo actual. La propuesta pedagógica de la rectora y profesora de literatura, Roxana Levinsky, pone en primer plano la reflexión sobre la vida de sus estudiantes para pensar, desde allí, la transmisión de conocimiento.

Esta propuesta transformadora, que visibiliza las tensiones entre las diferentes realidades que conviven en la escuela, genera la necesidad de una discusión crítica sobre la realidad de la educación pública argentina en la actualidad. De esta manera, la película plantea una pregunta de difícil abordaje, una pregunta que la Didáctica –en tanto ciencia que estudia la enseñanza– se formula constantemente: ¿cómo enseñar? ¿qué y a quiénes? Para esbozar respuestas a estos interrogantes es necesario considerar la complejidad que enmarca a la educación pública, el contexto social, cultural, económico y político, a la vez que la obligatoriedad de la escuela secundaria trae nuevos desafíos que exceden los límites de la escuela.

Nos proponemos en el siguiente escrito analizar algunas de las situaciones escolares que presenta el film, para abrir interrogantes y desarrollar deliberaciones éticas que nos permitan ubicar la realidad de la educación pública en su articulación con el derecho a la educación, cuya contrapartida es la obligación del Estado Nacional de garantizarlo, tomando referencias conceptuales provenientes del campo de la Didáctica General. Para ello los siguientes interrogantes guiarán nuestro recorrido: ¿Qué es enseñar bien hoy en día y cómo se hace? ¿Qué cuestiones debería tener en cuenta una práctica educativa (*¿docente?*) que pretenda garantizar el derecho a la educación?

¹ N. de E.: se trata del asentamiento informal más antiguo de la ciudad de Buenos Aires, también denominado *Barrio Padre Carlos Mugica*, ubicado en Retiro.

La obligatoriedad del Nivel Secundario

La sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en 2006 estableció la ampliación del rango de obligatoriedad del nivel secundario a trece años –siendo de catorce años en la actualidad con la incorporación de sala de 4 en 2015–, y se reorganizaron los niveles en Educación Inicial, Primaria y Secundaria, y luego Educación Superior.

Según Guillermo Ruiz (2016),

el desafío de la obligatoriedad del Nivel Medio incide en múltiples sentidos: tanto en la responsabilidad del Estado para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso del nivel a toda la población, así como en un debate pedagógico, que incluya a los actores sociales involucrados y replantea la finalidad del Nivel Secundario. (p. 205)

Una de las modificaciones que implicó la obligatoriedad de la Escuela Secundaria se basó en que al ser históricamente un nivel selectivo cuyo objetivo respondía a la formación de las clases dirigentes, ahora comprendía la posibilidad de considerar las diversidades sociales donde mayor cantidad de jóvenes pudieran acceder a un derecho básico, antes considerado privilegio de unos pocos. Resulta un desafío tener en cuenta las diversidades sociales y culturales de quienes asisten y revisar los contenidos comunes a fin de que sean accesibles y relevantes para todos los que participen del sistema.

Por este motivo era necesaria una redefinición pedagógica donde se replanteara la finalidad del Nivel Secundario, puesto que la extensión de la obligatoriedad no necesariamente implica mayor acceso. El problema radica en creer que extender la obligatoriedad es condición suficiente para mejorar la calidad y el aprendizaje de aquellos contenidos que se creen significativos para la sociedad. La obligatoriedad pone en jaque los mandatos fundacionales, ya que la escuela comienza a pensarse como un bien social el cual se debe adaptar a todos los miembros que lo componen, para que su acceso sea garantizado. Asimismo, obliga a pensar de un modo más inclusivo, ya que son varios los que ingresan al sistema y unos pocos los que egresan: Los datos del último censo nacional de 2010 “indican una mayor escolarización en el ciclo básico que en el ciclo superior” (Ruiz, 2016, p. 212).

La problemática respecto a la finalización de los estudios invita a pensar que el ingreso, la permanencia y la terminalidad escolar es un proceso muy complejo, que no puede ser considerado por fuera de las implicancias personales y sociales de cada uno de los estudiantes, ni por fuera de las condiciones materiales de enseñanza. En estas trayectorias escolares no deben soslayarse variables como la situación de pobreza de los jóvenes y sus familias, el hecho de priorizar la necesidad de trabajar antes que estudiar, el deseo mismo de estudiar o no, así como las expectativas de obtener un título secundario. Tampoco pueden minimizarse los obstáculos que provienen del mismo dispositivo escolar, cuando no puede flexibilizar sus aspectos más duros, como el régimen de asistencia, la gradualidad o el régimen de promoción.

Puede pensarse que debido a que “la mera extensión de la obligatoriedad se realizó sin efectuar otro tipo de cambios en el nivel” (Ruiz, 2016, p. 205), la expansión del sistema educativo es positiva pero su imposición diferenciada en las distintas jurisdicciones no lo es, en tanto y en cuanto no se pongan en cuestión elementos de índole más profunda aún que las condiciones de vida de sus estudiantes, o de organización del nivel medio.

En la implementación de prácticas educativas –en tanto prácticas sociales– se ponen en juego consideraciones sociopolíticas acerca de los fines de la educación, o mejor aún: de los supuestos acerca del sujeto de la educación que será destinatario de estas prácticas.

Es así que se hacen visibles en las escenas del film cuestionamientos a *la fragmentación del sistema educativo* (Braslavsky, 1984) y sus barreras simbólicas (escuelas públicas marginales y escuelas públicas de élite, escondidas en circuitos educativos que se refuerzan tautológicamente por dificultades en el ingreso o el sostenimiento de exigencias en la trayectoria); a la distancia cultural entre la propuesta curricular y las poblaciones a quienes va dirigida, en un complejo entramado que pone en juego la noción de justicia curricular (Connell, 2009); a *las culturas juveniles* en clave de diversidad: sin arquetipos o pretensiones de universalismo, en contraste con una escuela media pensada para un estereotipo adolescente moderno, construido y hablado de manera adultocéntrica. Otros elementos importantes en sus escenas –que se visibilizan en la escena de apertura del documental durante un acto escolar el himno a Sarmiento es transformado en versión cumbia– refieren a la distancia en términos de consumos culturales (Urresti, 2000) de la propuesta escolar, y la poca capacidad del dispositivo para la participación juvenil en el espacio de lo público. Esto último, un elemento fundamental para pensar la construcción de ciudadanía democrática (Meirieu, 2013).

La enseñanza, el currículum, la evaluación en su carácter de artificios del dispositivo escolar deben ser repensados para traducir las intenciones propias de la política educativa en prácticas inclusivas. *¿Qué significa inclusión? ¿Qué modificaciones serán necesarias para alojar a estos sujetos de la educación del nivel medio?*

"La idea es que participen todos con el cuento"

Suena el timbre, alumnos y alumnas bulliciosamente van tomando sus lugares en el aula. Está por comenzar la clase de Literatura. La docente va entregando las fotocopias con la lectura del día, solicitando que cada quien saque los materiales y mire hacia adelante. El nombre Kelvin se repite con insistencia en la boca de esta profesora que se dispone a enseñar: "*la idea es que hoy participen todos con el cuento, ¿te lo di a vos Kelvin?*". Tomaremos esta frase para analizar tres aspectos de las formas de enseñar y sus marcas en las y los aprendientes:

1. "*La idea es...*": La enseñanza consiste en un *intento* de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (Basabe y Cols, 2007), y de la posibilidad de obrar con y sobre otrxs, de intervenir y transformarlos en algo distinto de lo que eran (Alliaud, 2013). Resulta especialmente relevante el término "intento", ya que implica que enseñar es una acción intencional, orientada por propósitos que ya han sido definidos, aunque tales propósitos no se logren; de aquí se entiende que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diversos, aunque comparten una naturaleza ontológica (Feldman, 2010).

Antes de comenzar con la lectura del cuento, la docente pretende disponer a sus alumnxs para dar inicio al proceso de *estudiantar*, que para Fenstermacher (1989) supone el conjunto de actividades que estudiantes realizan para apropiarse del contenido. Una mirada atenta a ciertos detalles del fragmento audiovisual descubre su riqueza: disponerse a leer, prestar atención, no distraerse con Kelvin (sobre todo porque él también va a prestar mucha atención para seguir la

trama), lejos de ser una mera formalidad o un rito que perdura en las escuelas desde tiempos inmemoriales, ofician como preludio y condición para lo que puede acontecer allí. Frente a las complicaciones que comporta enseñar hoy, a jóvenes que suelen resistir a la intervención adulta (como Kelvin, sentado al fondo de la clase, encapuchado, mirando hacia el costado), la docente no responde paralizándose, ni retirándose, tampoco pretendiendo seguir con la clase a cualquier precio (Alliaud, 2013). Fuera de toda planificación, sostiene su intención de transmitir algo e inventa un espacio de encuentro. Si “nadie aprende si no quiere” (Meirieu, 1998), ¿cómo convocar el deseo de otros por aprender? Con el correr de la escena veremos que Kelvin, aquel alumno que en primera instancia parecía ser desafiante y no tener ningún interés en la clase, finalmente interviene activamente en el debate grupal.

2. “... que participen todos...”: La docente comienza la actividad leyendo en voz alta el cuento seleccionado. Se trata de la historia de un niño que ansía probar uno de los chocolates que se encuentran expuestos en el almacén del barrio. Siempre que acude, ve cómo el almacenero prolíjamente apila uno arriba del otro. Un día, cuando su madre le encarga que vaya solo a hacer la compra, encuentra la oportunidad de guardarse sigilosamente una de las deliciosas tabletas en el bolsillo. Sintiéndose victorioso, regresa a su casa, donde finalmente puede saborear el botín. En el preciso instante en que estaba destinado a coronar su proeza, descubre que el chocolate no era más que un listón de madera envuelto prolíjamente.

La profesora con sus actos nos muestra cuál es su *enfoque de enseñanza* (Feldman, 2010), cómo piensa a sus alumnos y alumnas, sus supuestos sobre la experiencia educativa, sus expectativas, lo cual se refleja en sus estrategias. Convoca a cada quien a participar, alienta su implicación y busca generar interés, recuperando sus códigos para acercar el texto literario a una comunidad discursiva distinta, mostrándoles que tiene que ver con ellos. Promueve el trabajo grupal y el pensamiento compartido, haciendo lugar a los emergentes. Suscita reflexiones de sus estudiantes con preguntas: interrogando si se es ladrón para toda la vida, Kelvin relata que conoce a alguien que robaba de adolescente y ya no lo hace. La docente acompaña, no corrige, devuelve estos dichos al grupo, conduciendo hasta la reformulación del argumento. El modo en que va guiando la reflexión de sus estudiantes parece tener como objetivo que obtengan medios para romper con estereotipos y convenciones, apuntando a la adquisición de una personalidad racional, autónoma y cooperativa, a partir de la interacción. Desde esta perspectiva, se considera a los aprendices como pensadores, quienes construyen sucesivas aproximaciones al mundo a partir de la interacción con otros, mediante el diálogo. Para esta docente, entonces, educar es atender, leer, reflexionar, pensar, dialogar, revisar la propia experiencia, contraponer miradas, realizar críticas de nuestro mundo actual complejo.

3. “... con el cuento”: Es menester considerar que la enseñanza porta los rasgos no sólo del contenido a transmitir sino también de las características de sus destinatarios (Basabe y Cols, 2007). En este sentido, la escena ilustra el concepto de artesanía (Alliaud, 2013): un saber hacer de la docente que va más allá de un nivel instrumental y que no sigue una receta o técnica. A medida que alumnos y alumnas comparten las propias reflexiones, respondiendo las preguntas de la docente, se van anudando las propias experiencias con la trama del cuento: “A veces se roba no intencionalmente, yo por ejemplo cuando era chiquita e iba a la casa de mi abuela le robaba un caramelo”; “nosotros cuando somos niños no lo pensamos como un robo, porque yo cuando era un

niño a mi mamá le quitaba un peso". Así, este proceso de estudiantar es acompañado por las acciones de la docente que, tal como expresan Basabe y Cols (2007) a propósito de la enseñanza, se encuentran orientadas hacia los otros y realizadas con otros. Cuando Brian expresa "*¿Y por qué no le dice a su mamá, no sabe que está mal robar?*", la docente no apresura una respuesta ni pretende dar una lección moral al respecto, sino que abre la cuestión al curso: "*¿Alguien puede entrar en diálogo con Brian?*". Otra acción de la docente es su propia reflexión que interroga a sus adolescentes interlocutores, donando una mirada crítica sobre la realidad: "*¿Qué ocurre cuando vos te convenciste de que necesitás esas zapatillas y no tenés plata para comprarlas?*". Del cuento a la reflexión sobre el acto delictivo, y de éste a una conclusión sobre la alienación a la publicidad, en la que todos y todas quedamos atrapados/as.

47

Vemos aquí cómo cada creación es única y responde a la singularidad dada por las características de los integrantes del grupo, las interacciones y las configuraciones que surgen en el transcurso de su devenir (Basabe y Cols, 2007). La postura ética de la docente admite lo diverso, mediante su decisión y disposición de contener en ese hacer juntas y juntos, albergando los imprevistos. La lectura del cuento deviene singular a partir del recorrido que hacen estos alumnos con esta docente: el contenido enseñado no sería el mismo bajo otras condiciones, se produjo en situación.

"Pensar en todos los matices"

A propósito de otro texto que vienen trabajando, la docente pregunta "*¿Todo lo que ustedes hacen en la vida lo hacen calculando o midiendo las consecuencias?*". Se sirve de ello para introducir la noción de dilema moral y su importancia en lo cotidiano: "*desde que nos levantamos hasta que nos acostamos tenemos que tomar decisiones*".

La buena enseñanza se define, por un lado, desde un punto de vista moral, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables e inspiradoras de buenas acciones, generadoras de acciones de principio en estudiantes: pensarse en la involucración de las propias decisiones es promover una acción de principio, de los principios que comandan las decisiones. Por otro lado, desde un punto de vista epistemológico se pondera si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable (Basabe y Cols, 2007). ¿No es la cuestión de la existencia, planteada al inicio de la clase por la docente, un rasgo que justifica el conocimiento de lo que es el "dilema moral"? Consideramos esta definición orientadora pero no suficiente para pensar el campo de la acción docente, pues se trata de una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores (Basabe y Cols, 2007).

Para Diamant (2014) enseñar bien (para que otro aprenda) implica poder comunicar con generosidad la experiencia y el saber acumulado e interpretado de quien enseña. El ejercicio de la generosidad en la transmisión y la práctica de la interpretación del saber son las dos acciones que en esta definición de la buena enseñanza se presentan como centrales y que confirmamos en la posición que toma la docente en su tarea de enseñar. Una interpretación de lo que es el dilema moral a partir de la experiencia (las decisiones que día a día tenemos que tomar los seres humanos), transmitida de una manera muy generosa: escuchar y darle lugar a la palabra de José, a que evalúe moralmente su decisión de dejar su Jujuy natal para venir a vivir a Buenos Aires. Este

hilo que se abre en el tema de la clase, el “dilema moral” desemboca directamente en otro tema, por demás complejo: el de las condiciones de vivienda de la población de alumnos y alumnas que asisten al colegio.

Enseñar en contexto (Diamant, 2014) no es únicamente tener razones éticamente justificables para la práctica o transmitir un conocimiento validado para esa comunidad en esa época, sino que la práctica configura escenarios complejos, inciertos y cambiantes que rebasan dichas coordenadas, donde se producen interacciones que hay que volver a mirar (Molinari, 2016). Dicha mirada aguda y sensible es la que tiene la docente cuando exemplifica que José quiso conocer Buenos Aires, “*fue una decisión que le podría haber salido mal y al otro día querer volverse a Jujuy*”. Ante el tímido murmullo del niño, ofrece su escucha. José no tarda en acertar con estos dichos por qué está arrepentido de semejante decisión: extraña a su madre. ¿No es acaso la moral el campo donde nuestra existencia se afirma en la bondad o maldad de nuestras acciones, en el acierto o desacuerdo de nuestros actos? Allí el contenido del tema, el dilema moral, encontró en la subjetividad de José un ejemplo como recurso de transmisión.

Enseñar en contexto es, entonces, una posición ética que la docente ocupa para promover interacciones transformadoras en la educación. Kelvin aporta que “*tal vez le gustaba Jujuy porque es más tranquilo, acá vive en Retiro, la gente anda a los tiros, se pelean en las calles o matan personas*”. La violencia de su realidad impacta directamente en el aula y en lo planificado. La docente valida lo que traen sus estudiantes y subraya que el ruido allí tiene que ver con el riesgo de vida. Ante la ingenua pregunta de Brian de por qué José no se va a vivir a otra parte, se van hilvanando relatos sobre la inmigración, la falta de trabajo, la preocupación por el dinero y el riesgo de vivir en la villa, que hacen a la vida cotidiana de la mayoría de ellxs. Kelvin comenta que él se quiso quedar a vivir en la villa, “*yo me crie ahí, todo el mundo nos conoce a mi familia y a mí. Si nos vamos a otro lado no conocemos a nadie*”. La profesora señala que la villa tiene cuestiones muy duras de indignidad de existencia e inequidad, pero también otras cosas interesantes como la construcción de comunidad. Al preguntar cuál es el problema de la villa, aparecen crudos relatos de amigos que decidieron drogarse, robar, y a quienes finalmente mataron. Ella aloja estos dichos y los enlaza, los vuelve a traer al aula: “*ustedes se preguntarán adónde nos fuimos. Nos fuimos a otros espacios porque la literatura justamente te ayuda a pensar en todos los matices*”.

Entonces, podemos pensar que la buena enseñanza es enseñanza en contexto, que no pueden considerarse por separado, se complementan. El imperativo moral deviene posición ética en esta docente, cuyo propósito parece ser crear las condiciones para que se construyan a sí mismos y se impliquen en su enseñanza (Meirieu, 1998): les enseña para la vida, no para la escuela. Respecto al imperativo epistemológico (“enseñar lo bueno”), más allá de las modificaciones que sufren los contenidos en su transmisión escolar –aquellos que se denomina “transposición didáctica”– (Terigi, 2007), el contenido será válido y valioso por los efectos que genere en estudiantes, por las herramientas que les brinde, por el pensamiento que suscite, considerando a quiénes se dirige, en qué contexto y en qué momento. La tarea implica que la docente disponga no sólo de saberes sobre su asignatura, sino de una variedad de ellos que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias (Basabe y Cols, 2007).

El concepto de currículum como elemento clave para una escuela transformadora

En el film algunas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires fueron convocadas por organismos estatales para pensar la modificación del currículum del nivel medio, en el marco del nuevo ciclo de reformas educativas que implicó la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006). El currículum se define como un *arbitrario cultural* donde se incorporan los elementos culturales considerados valiosos por grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, allí también se expresan aquellos pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dicha síntesis (De Alba, 1995). El *desarrollo curricular* es un proceso de redefinición del currículum, por un conjunto de agentes –profesores, estudiantes, la escuela– y experiencias educativas que contribuyen a recrear el *diseño curricular* –documento general, garantía del derecho de que todos los estudiantes accedan a los aprendizajes mínimos y obligatorios– (Bolívar, 2008).

Al respecto, Robert Connell (2009) se pregunta cuáles son los principios que tiene que tener un diseño curricular para conducir a la justicia social y enumera tres principios: que la educación sirva a los intereses de los más desfavorecidos de la sociedad, que la participación y escolarización común reivindique que la toma de decisiones sobre cuestiones trascendentales sea colectiva, y que la producción histórica de la igualdad conduzca a advertir el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad.

En el film, la convocatoria nombrada parecía ofertar un espacio de escucha a la comunidad educativa, propiciando cierta injerencia en su diseño. No obstante, más allá de estas intenciones “manifiestas”, quienes efectivamente pudieron participar de la discusión fueron escuelas que adherían al modelo propuesto, no así las que presentaban proyectos modificatorios (como la escuela Sarmiento, protagonista del film). Frente a los nuevos problemas que acarrean estas propuestas, Roxana Levinsky puede realizar una lectura completamente crítica sobre estas supuestas iniciativas políticas de transformación que el Gobierno de la Ciudad acerca como diseño curricular. Se trata de sacar horas de una materia y ponérselas a otras, “eso no es pelear por una escuela transformadora donde los chicos que están también salgan transformados” dice la docente. La batalla es la transformación de los/as chicos/as y no podemos negar que si hay algo que el documental muestra sobre esta escuela es que las batallas con estos/as estudiantes como protagonistas activos/as, que en su gran mayoría son víctimas de la despiadada desigualdad económica y social es enorme, pero con ellos/as, es la única manera de pensar en la justicia social como horizonte de las decisiones.

Si el desarrollo curricular implica la puesta en acto por parte de docentes en el contexto del aula y la institución educativa, de lo que se construye como diseño curricular en el campo normativo, la relación entre el diseño curricular y las propuestas institucionales se encuentran en este recorte en suma tensión: en respuesta a la reforma en el diseño curricular, la institución promueve una jornada de reflexión con la comunidad escolar en su conjunto, para pensar propuestas y exigencias de apoyo por parte de un Estado que propone reformas normativas que no resultan transformadoras de la población de alumnos y alumnas. Para De Alba (1995) los sujetos sociales del currículum son los “grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (p. 15). La escuela funciona como soporte para que esa acción orientada por el trabajo de traducir lo que determina el currículum tenga lugar. Siguiendo a

Bolívar (2008), esa norma curricular puede operar en su desarrollo en la escuela, tomando el texto prescriptivo como una norma inviolable (una posición que puede ser profundamente particularista²), o como una norma que admite la adaptación entre lo que prescribe y la realidad local de cada institución. Se trata de lo que el mismo autor menciona como *enfoque racional práctico-moral*, en tanto en nuestro país el profesorado se relaciona de diversos modos con el currículum prescrito y dichas decisiones no son enteramente autónomas de sus marcos organizativos, sino que la política curricular en la que insertan su práctica impone ciertas limitaciones. Dicho enfoque implica una política descentralizadora donde los/as docentes recobran un papel de agentes activo/as en la planificación del currículum, adaptando los programas curriculares a su pensamiento y contexto práctico.

Considerando que el diseño curricular tiene que ver con cómo se piensa al país y la distribución del conocimiento, podemos observar la responsabilidad del docente como garante de derechos y como mediador pedagógico, puesto que el posicionamiento en el film da cuenta de su carácter político, en favor de una escuela para todos y todas, que integra la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuyendo a una educación para la ciudadanía, una escuela fundamentada en la justicia social. La directora convoca a los/as alumnos/as a participar de las jornadas (*"los queremos como parte activa de esta escuela"*). A fin de cuentas, el currículum no es un elemento neutro; se trata de qué se enseña y a quiénes, qué sujeto de la educación estamos proyectando. Al respecto, la directora desea para quienes egresan *"que todo lo existente les incumba, les importe. Que tengan convicciones, que puedan transformar lo que no les gusta de la realidad"*.

Reflexiones finales

En nuestro recorrido hemos intentado poner de relieve algunas de las implicancias que ha tenido la modificación de la normativa que rige a la educación secundaria en nuestro país. Si bien la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006) ha sido ya hace más de una década, aún persisten los obstáculos para su plena implementación en cuanto al espíritu inclusivo que de ella se desprende.

Después de Sarmiento (Márquez, 2014) nos permite adentrarnos en el universo escolar, mostrándonos la intimidad que allí se genera entre estudiantes y docentes, cómo se entrelazan las tramas individuales y colectivas que hacen a su cotidianidad. Las escenas que hemos tomado para el análisis ponen de relieve la tensión de los pares *inclusión-universalización* y *adaptación-diferenciación* (Southwell, 2011), en tanto es imposible soslayar las diferencias en los puntos de partida de aquellos estudiantes que provienen de sectores menos favorecidos. Para garantizar efectivamente el derecho a la educación cabe detenerse en la noción de equidad, ya que habría

² Entendemos por *particularismo* a la pretensión de que un rasgo particular devenga condición universal, es decir, en detrimento de aquello que denominamos eje Universal-Singular, incluso produciendo su achacamiento. En este sentido, el particularismo es un efecto de avasallamiento en la dialéctica entre lo particular y lo Universal-Singular, que puede presentarse bajo dos modalidades: pretender asignarle a un hecho particular valor de universal, o negar a un acto su potencia de singularidad (Lewkowicz, 2002).

que revisar cómo ofrecer realmente igualdad de oportunidades y de trato, en la línea de lo establecido en la Constitución Nacional y los tratados de Derechos Humanos.

Como es sabido, la promulgación de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006) no implicó cambios profundos en el terreno curricular, sino que persistió cierta tendencia a la reproducción de las prácticas ya conocidas, lo cual obstaculiza la verdadera inclusión de aquellos sujetos que históricamente han sido expulsados del sistema. Hemos podido observar en el film algunas experiencias en esta escuela que desafían y subvierten algunos de los pilares disciplinarios y de la táctica escolar, a partir de otorgar un rol protagónico a los/as estudiantes, en tanto sujetos activos/as y con autonomía para decidir y opinar sobre su formación.

La mirada atenta y generosa de la docente de Literatura hacia sus alumnos/as nos permite interrogar, siguiendo a Southwell (2011), qué es *lo que se quiere universalizar*. No se trata meramente del acceso a conocimientos y acreditaciones sino, como dice Roxana en el film, “*que el título tenga valor*”, que el paso por la escuela transforme a estos jóvenes y les brinde herramientas para la vida.

En tal sentido, frente a las imposiciones tecnocráticas, aquellos gestos educativos basados en el cuidado, la compañía, la hospitalidad y la conversación a propósito del mundo y de la vida, constituyen una apuesta contra-epocal (Skliar, 2020). El hacer algo con lo escuchado en los/as alumnos/as, buscar nuevos lenguajes y formatos para brindarles sostén supone un intercambio entre enseñantes y aprendientes enmarcado un complejo de huellas contextuales, subjetivas, ideológicas y disciplinares. El derecho a la educación se inscribe de forma absolutamente singular en las trayectorias de cada estudiante, las marcas que portará Kelvin no serán las mismas que las de José ni de Brian. Como hemos mencionado previamente, una singularidad solo puede considerarse tal a partir de ciertas condiciones de posibilidad y de intervención, en tanto existen en la medida en que se produzca un trabajo subjetivo de lectura, producción y nominación (Lewkowicz, 2002).

Esto es lo que *Después de Sarmiento* (Márquez, 2014) nos da a conocer: la donación de un gesto que supone la existencia de otro en tanto sujeto que posee la potencia de imprimir una marca en la experiencia de los/as estudiantes, tensionando aprendizajes implícitos y explícitos, formales y no formales que constituyen su trayectoria escolar. Entender la enseñanza como una artesanía (Alliaud, 2013) supone trascender los criterios eficientistas y entender que cada experiencia se constituye en su carácter de única y de impredecible.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En F. Terigi (Ed.), *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué* (pp. 85-92). Santillana.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 125-160). Paidós.
- Bolívar, A. (2008). La práctica curricular. En A. de la Herrán Gascón & J. Paredes Labra (Coords.), *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 73-86). McGraw-Hill.

- Braslavsky, C. (1984). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Cambra Badii, I. (2014). *La narrativa cinematográfica como vía de acceso a la complejidad en bioética* (Tesis doctoral en Psicología, inédita). Universidad del Salvador.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Referencias*, 6(27).<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*.http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Diamant, A. (2014). Enseñar en tiempos de cambio: La construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza. En A. Mateos Giménez (Comp.), *Mejores maestros, mejores educadores* (pp. 35-48). Editorial Aljibe.
- Feldman, D. (2010). Modelos y enfoques de enseñanza: Una perspectiva integradora. En *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general* (pp. 20-32). Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1, *Enfoques, teorías y métodos*, pp. 149-179). Paidós.
- Gómez Ponce, A. (2017). Pequeñas grandes mentiras: Narraciones seriales en torno al *American dream*. *Representaciones*, 13(2), 107-126.<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/repr/article/view/19560/19348>
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, Ph. (2013, 30 de octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* [Conferencia]. Ministerio de Educación de la Nación.<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Lewkowicz, I. (2002). Particular, universal, singular. En J. J. Michel Fariña (Ed.), *Ética: Un horizonte en quiebra* (pp. 57-64). EUDEBA.
- Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. (2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Marías, J., & Goitia, F. C. (1990). *Reflexiones sobre el cine*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Márquez, F. (Director). (2014). *Después de Sarmiento* [Película]. INCAA; Pensar con las Manos; Poncho Cine.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage.
- Michel Fariña, J. J. y Solbakke, J.H. (2012). *(Bio)ética y cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Letra Viva.
- Michel Fariña, J. J., & Laso, E. (2014). Cine y subjetividad: El método ético-clínico de lectura de películas. *Intersecciones Psi*, 4(11).
- Michel Fariña, J. J. (2002). Lo universal-singular. En J. J. Michel Fariña, *Ética: Un horizonte en quiebra* (pp. 41-56). EUDEBA.
- Michel Fariña, J. J., & Tomas Maier, A. (2016). ¿Cómo leer un film? La formación ética a través del cine y la virtualidad. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, 19(1).
<https://doi.org/10.22456/1982-1654.57833>

- Molinari, A. (2016). ¿Qué es aprender a enseñar? *Le Monde diplomatique*. Suplemento *La educación en debate*, (44).
- Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31-44). UNIPE Editorial Universitaria; CLACSO.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6(1), 67-78.