

Colección  
la **INCLUSIÓN**  
en **DEBYLE**

La escuela secundaria  
en el foco de la

# INCLUSIÓN EDUCATIVA

Investigación,  
desafíos y  
propuestas

Andrea Pérez y Marcelo Krichesky (compiladores)

Pérez, Andrea Verónica

La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa / Andrea Verónica Pérez ; Marcelo Krichesky ; compilado por Andrea Verónica Pérez ; Marcelo Krichesky . - 1a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones, 2018.  
Libro digital, PDF/A - (La Inclusión en Debate ; 1)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-3896-37-8

1. Calidad de la Enseñanza. 2. Educación Superior. 3. Política de Inclusión.  
I. Krichesky , Marcelo II. Pérez, Andrea Verónica, comp. III. Krichesky , Marcelo, comp. IV. Título.  
CDD 379

Directora de Colección: Ada Freytes Frey

Diseño de Colección: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

Diseño de tapa y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)

© 2015, UNDAV Ediciones.

F. Ameghino 838, Avellaneda

(54 11) 5436-7550

undavediciones@undav.edu.ar

ISBN 978-987-3896-37-8

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial.

Todos los derechos reservados.



Red Interuniversitaria  
de Inclusión Educativa

Promoción de la  
Universidad Argentina



Ministerio de  
Educación  
Presidencia de la Nación



unipe UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA



UNSAM  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE MORENO



Universidad  
Nacional  
de Quilmes



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

# Índice

## 5 **Presentación**

- 5 Acerca de la Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes
- 7 Temas centrales para el debate

## PARTE I: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

### 17 **El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias**

- 17 1. El surgimiento de las teorías sobre la inclusión escolar
- 19 2. Los componentes del concepto de inclusión escolar
- 21 a. La inclusión refiere a todos los jóvenes
- 36 Finalmente...
- 39 Bibliografía

### 43 **Inclusión educativa. Balances y perspectivas**

- 43 Introducción
- 44 La escuela y el par inclusión-exclusión
- 49 Sobre las políticas de inclusión educativa
- 58 Bibliografía

### 60 **Desafíos de inclusión educativa en México**

- 60 Introducción
- 61 La escuela secundaria y preparatoria en un contexto de vulnerabilidad
- 66 Dos dimensiones de la desigualdad educativa en México: acceso y logro
- 68 Situación en términos de inclusión y logro en los niveles de secundaria y media superior
- 70 Resultados de las políticas compensatorias dirigidas al combate de la pobreza educativa
- 76 Identificación de desafíos para las políticas educativas y sociales en torno a la exclusión educativa en los niveles de secundaria y media superior
- 78 Bibliografía

### 81 **Inclusión y obligatoriedad. Tendencias y discursos de actores de la gestión educativa**

- 81 Presentación
- 82 Breve descripción de los estudios realizados
- 83 1. La obligatoriedad ante al “acecho” de los límites de la expansión. Los techos de la expansión con nuevas identidades y grupos sociales
- 85 2. Las trayectorias escolares. El abandono pasa de año y el universo de exclusión se cristaliza
- 87 3. El papel significativo de la modalidad de jóvenes y adultos. Un cambio de época
- 88 4. El incremento de la demanda y la circulación de la matrícula (sector

- público y privado). La persistencia de la segmentación y la desigualdad educativa
- 89 5. La construcción de consensos en torno a la obligatoriedad y la inclusión. La brecha entre la discursividad y las estrategias/prácticas docentes
- 92 Reflexiones para un cierre
- 93 Anexo
- 96 Bibliografía
- 99 La implicación en el estudio: aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa**
- 101 Referencias teóricas para la comprensión de la implicación de los estudiantes. La motivación y la implicación según los enfoques psicológicos
- 105 Perspectivas que analizan la crisis de sentido de la escolarización
- 107 Hacia la comprensión de la implicación para el estudio a partir de la Teoría de la Actividad
- 111 Práctica de enseñanza, conocimiento e implicación
- 115 Solicitudes y ofrecimientos de ayuda en la situación de clase. Un ejemplo de procesos de inclusión-exclusión en el contexto del aula
- 120 Más allá de la complejidad y la dificultad
- 122 Bibliografía
- 125 Una perspectiva para el análisis de las prácticas de enseñanza que construyen procesos de inclusión/exclusión**
- 125 Introducción
- 127 El abordaje de las prácticas de enseñanza en vínculo con la inclusión/exclusión escolar: dimensiones de análisis
- 129 Algunos resultados de la investigación (Fase B)
- 134 Reflexiones finales
- 135 Bibliografía
- 137 La “nueva” escuela y las voces de los actores**
- 149 Bibliografía
- 151 La voz de los jóvenes para pensar los procesos de inclusión y exclusión**
- 151 1. Introducción
- 156 2. Los jóvenes y sus vivencias escolares: diversidad de experiencias y trayectorias educativas
- 167 3. La escuela en el “mundo de la vida” de los jóvenes: tensiones entre espacios de referencia
- 174 4. Las dinámicas del nivel medio en los procesos de exclusión educativa
- 181 5. A modo de cierre
- 184 Bibliografía
- 188 Intersecciones y debates en torno a la inclusión educativa. Tensiones a partir de la Ley 26206 de Educación**
- 188 Presentación
- 189 Los desafíos de la inclusión
- 193 Algunas ideas para continuar el debate
- 195 Sobre los autores**

# Presentación

---

**Andrea Pérez (UNQ) y Marcelo Krichesky (UNIPE)**

## Acerca de la Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes

El presente volumen es fruto de un recorrido interinstitucional iniciado por un grupo de docentes investigadores de distintas universidades para debatir y articular esfuerzos, de manera colaborativa, acerca de las políticas de inclusión educativa en los niveles secundario y superior del sistema educativo.

Como resultado de dicho recorrido se conformó la Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes (RIIEJ), que inició sus actividades en 2012 con la participación de ocho universidades ubicadas en el Conurbano Bonaerense.<sup>1</sup> Entre los representantes

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Lanús (UNLA), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Luego del financiamiento otorgado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) participaron de la Red referentes de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN).

que participaron activamente de la Red se encuentran Daniel Toribio (UNLA), Noemí Perri (UNLA), Ada Freytes Frey (UNDAV/UNAJ), Ignacio Garaño (UNDAV), Daniel Daza (UNSAM), Gustavo Mórtola (UNAJ), Viviana Ceresani (UNAJ), Mónica Garbarini (UNAJ), Alejandra Santos Souza (UNM), Graciela Krichesky (UNGS), Juan Carlos Serra (UNGS), Nora Gluz (UNGS), Paula Pogré (UNGS), Cecilia Borzese, Ana Laura García (UNQ), Alejandra Roca (UNQ) y los autores de esta presentación, Andrea Pérez (UNQ) y Marcelo Krichesky (UNIPE).

Desde sus primeras reuniones sus integrantes debatieron propuestas de trabajo conjunta entre distintos equipos de investigación, generando un escenario de debates y puestas en común alrededor de inquietudes conceptuales y metodológicas; estos intercambios contribuyeron para identificar los aspectos fundamentales que sostienen a la red. Los y las participantes que se fueron sumando a la iniciativa se propusieron articular y dar visibilidad pública a las acciones de investigación, docencia y extensión que las instituciones participantes desarrollan en torno a la problemática de la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en contextos de alta vulnerabilidad social. En términos específicos esto significa:

- ♦ Desarrollar un espacio cooperativo de investigación destinado al análisis de los procesos de inclusión educativa, de modo de contar con información actualizada sobre esta problemática en diferentes partidos de la provincia de Buenos Aires.
- ♦ Propiciar espacios de formación e intercambio académico con diferentes actores de la comunidad educativa y con decisores políticos a nivel nacional, provincial y municipal y del Poder Legislativo.
- ♦ Incorporar los conocimientos, discusiones y experiencias que se vayan construyendo en la formación de directivos, docentes y otros actores del sistema educativo que las universidades participantes vienen desarrollando y/o en nuevas

iniciativas conjuntas, focalizadas en la problemática de la inclusión educativa y el derecho a la educación.

A fines de 2012, la RIIEJ organizó, en la Universidad Nacional de Avellaneda, la Primera Jornada de la Red Interuniversitaria de Inclusión Educativa, convocando a la comunidad académica y a referentes del sistema educativo en general para dar comienzo público a las actividades. En 2013, un proyecto de la red fue beneficiado por la Secretaría de Políticas Públicas con el financiamiento necesario para la organización de un encuentro de carácter más ambicioso: el “Primer Seminario Latinoamericano de Inclusión Educativa en la Escuela Secundaria. Investigación, desafíos, propuestas”, desarrollado en las sedes de las Universidades Nacionales de Avellaneda y de General Sarmiento. En virtud del financiamiento logrado a través de ese proyecto, la Red incorporó a tres universidades del exterior del país, a través de la participación de Jorge Camors (UDELAR), Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN) y Jorge Arzate Salgado (UAEM), todos ellos docentes e investigadores en sus respectivas instituciones de pertenencia.

Es a partir de esta experiencia que hemos reunido las distintas voces participantes, consideradas un aporte a la discusión y enriquecimiento académico de quienes nos interesamos por problemas tales como la desigualdad social y educativa, la complejidad de las trayectorias de vida de los y las estudiantes, la formación docente y el trabajo en las aulas, entre otros aspectos. La invitación realizada oportunamente a los y las expositores/as convocados/as para compartir este espacio se desarrolló sobre la base de las inquietudes y los “disparadores” detallados a continuación, los que ordenan las partes del presente volumen.

## Temas centrales para el debate

Con base en lo expuesto, las participaciones contribuyen a interrogar la agenda educativa, a la vez que a profundizar un debate por demás

necesario a la luz de todos los aspectos que históricamente han conformado al sistema educativo. Los ejes temáticos que ordenan las discusiones han sido organizados bajo los siguientes títulos: “Políticas de inclusión y educación secundaria”, centrado en aspectos de carácter macropolítico; “Instituciones, currículum y enseñanza”, más atento a las particularidades de los procesos de inclusión en ámbitos escolares concretos; “Diversidad y desigualdades: la escuela interpelada por los jóvenes”, cuya perspectiva se centra más en la “cuestión del otro” y en las voces de los protagonistas de estos procesos.

Dentro del primer eje, “Políticas de inclusión y educación secundaria”, se presentan tres trabajos inspirados en aspectos conceptuales básicos acerca de la noción de “inclusión” y en los diferentes programas y proyectos destinados a colaborar en la resolución de las desigualdades educativas, sociales y económicas que fueron surgiendo en distintos países de la región, en respuesta a la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria. Asimismo, un aspecto central considerado por estos trabajos, refiere a las estrategias desplegadas para garantizar el ingreso, la permanencia, la promoción y los aprendizajes de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-educativa o con otras características que afectan su inclusión. Con el objeto de analizar y reflexionar sobre las políticas de inclusión que se están desarrollando, las preguntas que orientaron el trabajo fueron las siguientes: ¿Qué principios y concepciones orientan la política? ¿Sobre qué cuestiones hacen foco las políticas? ¿Qué estrategias se desarrollan? ¿Sobre qué dimensiones del sistema operan? (estudiantes, docentes, organización institucional, currículum, etc.) ¿A partir de qué base institucional y organizativa operan? ¿En qué modelos institucionales están pensando las políticas de inclusión? ¿Qué problemas enfrentan en su implementación? ¿Cuáles son los resultados? ¿Cuáles son los desafíos pendientes?

Dentro de este marco general, el trabajo de Graciela Krichesky y Andrea Pérez explora los orígenes y el devenir histórico del concepto de inclusión educativa dentro del campo pedagógico: los sentidos que fue adquiriendo en distintos momentos desde las últimas



décadas del siglo XX, a través de distintas perspectivas teórico-políticas. El trabajo refiere a la cercanía del uso del concepto con la educación de estudiantes con “necesidades educativas especiales”, identificando el giro que fue adquiriendo posteriormente, para pasar a ser asociado a la inclusión de todos aquellos colectivos sociales que en algún momento histórico vieron vulnerado su derecho al acceso, permanencia y egreso del sistema educativo (además de las personas “con discapacidad”, se incluyen aquí a grupos de migrantes, a sectores desfavorecidos socio-económicamente, a los adultos, etc.). Asimismo, el trabajo explora la relación existente entre distintas dimensiones puestas en juego en el aula, en relación con los contenidos curriculares, los aprendizajes, las voces de los estudiantes, la diversidad y la noción de participación en tanto factores clave involucrados en estos procesos.

En línea con lo anterior, el trabajo de Blanca Flor Trujillo Reyes se inicia exponiendo la tensión inclusión/exclusión en el marco del formato escolar y los sistemas educativos. En tal sentido, la autora destaca que “la inclusión educativa se ha equiparado con dar acceso a la escolarización”, mientras que éste ha tenido que enfrentar dificultades que tienen que ver, por un lado, con el carácter excluyente de la escuela, y por otro, “con una histórica deuda de justicia social en nuestras sociedades latinoamericanas”. Desde una reflexión crítica en torno a la educación moderna y su discurso predominante, la autora analiza el complejo entramado conformado por las políticas, los documentos oficiales y las acciones, poniendo el foco de atención en América latina, como también en conceptos que resultan clave para el análisis, tales como participación, discriminación positiva, asistencia, Estado, igualdad y derecho, entre otros.

En cuanto al trabajo de Jorge Arzate Salgado, titulado “Desafíos de inclusión educativa en México”, se propone reflexionar sobre la situación actual en México a través de distintas estrategias de presentación: en primer lugar, el autor contextualiza los distintos “subsistemas” de la educación, poniendo el énfasis en las diversas formas de desigualdad educativa que los condicionan; seguidamente, expone

una serie de indicadores para dar cuenta de los procesos de inclusión desde un punto de vista cuantitativo; en tercer lugar, reflexiona sobre las políticas compensatorias para el abordaje de la educación, la inclusión y la pobreza para finalizar con un análisis que contempla los desafíos que, desde su punto de vista, tienen en la actualidad las políticas educativas y sociales de México sobre la inclusión y el tratamiento de las desigualdades.

La segunda parte del volumen gira alrededor del eje “Instituciones, currículum y enseñanza”, y está conformada por tres escritos inspirados en la cuestión curricular, como también en otros aspectos que forman la trama cotidiana y situada de la escuela media: los contenidos y procesos de enseñanza en las aulas, los procesos de aprendizaje escolar y extra-escolar, las dinámicas y estrategias de trabajo institucionales, la especificidad de los distintos escenarios, los abordajes y los recortes, las concepciones ideológicas de los diferentes actores, entre otros. Estos aspectos se encuentran enmarcados en contextos institucionales escolares, con una clara tradición compartida, a la vez que con distintos cuestionamientos, innovaciones y singularidades que van emergiendo de maneras más o menos locales en el día a día escolar. Los principales interrogantes que dieron lugar a las reflexiones son los siguientes: ¿Cuáles son los aspectos que, en las instituciones educativas, facilitan u obstaculizan la implementación de los diseños curriculares vigentes desde la sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional?; ¿Cómo se resuelven las tensiones entre los universales y los particulares en los distintos contextos y culturas institucionales de la educación secundaria? ¿Cuáles son los aspectos de nuestra herencia institucional que contradicen los principios de las políticas de inclusión? ¿Cuáles parecen propiciarlos? ¿Cuáles son las concepciones y representaciones de los actores con relación a la inclusión? ¿Cómo juegan esas concepciones y representaciones? ¿Qué estrategias se desarrollan en las aulas y las instituciones para mejorar la permanencia en la escuela y relevancia de los aprendizajes? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las políticas educativas en torno a la selección de los temas y los modos de abordar el conocimiento en las escuelas secundarias?

El trabajo de Marcelo Krichesky, en primer lugar, concentra su atención en el análisis de las implicancias actuales de la obligatoriedad escolar del nivel secundario, establecida en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional (2006). El autor expone el trabajo realizado en dos proyectos de investigación, con un gran desarrollo empírico de carácter cuanti y cualitativo en instituciones educativas del Conurbano Bonaerense. La reflexión teórico-conceptual refiere a temas tales como trayectorias educativas, desigualdades, vulnerabilidad social, inclusión y exclusión en el sistema de educación argentino, para concluir con interrogantes referidos a la responsabilidad y posibilidad de la investigación educativa en lo que respecta a las políticas públicas para una sociedad más justa y atenta a nuestros adolescentes y jóvenes.

Por su parte, el trabajo de Juan Carlos Serra focaliza su atención en aspectos singulares referidos a la enseñanza y el aprendizaje, como también a las distintas concepciones que se tejen acerca de a estos conceptos. Indaga acerca de las distintas perspectivas que abordan los procesos educativos, en algunos casos más atentos a las particularidades de los sujetos de la educación, y en otros casos, a las relaciones establecidas entre los sujetos y los contextos (desde los áulicos hasta los referidos a la sociedad en su conjunto). El autor aborda los aportes de los enfoques psicológicos, en particular, los referidos a la implicación y la motivación, teniendo en cuenta, por otro lado, algunos aportes de carácter sociológico en torno a la crisis de sentido de la experiencia escolar. En este marco, presenta la teoría de la actividad como modo de análisis de los procesos mencionados, para concentrarse, finalmente, en las prácticas de enseñanza como aspecto central de dicha teoría. Las palabras finales de Serra dan cuenta de la importancia de los estudios que analizan la cotidianidad de las prácticas que ocurren día a día en las aulas a los fines de la inclusión, en tanto implica “introducirse en el núcleo más difícil de abordar de cara a las transformaciones que aun es preciso realizar para promover la democratización de la escuela secundaria. Las políticas para mejorar las condiciones de acceso y favorecer las

trayectorias escolares seguramente encuentren un límite si no logran atravesar las paredes de las aulas”. Sin dudas, uno de los grandes desafíos que se nos presentan en nuestras escuelas.

En esta línea, el texto elaborado por Graciela Krichesky aborda resultados de una investigación centrada en la construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas públicas secundarias ubicadas en la provincia de Buenos Aires. La autora indaga las percepciones, creencias y representaciones de distintos actores escolares, como también las prácticas de enseñanza que, dentro de las aulas, dan lugar a la participación y el aprendizaje o, bien, a los procesos de exclusión educativa. Identifica distintas dimensiones de análisis utilizando los aportes de distintas disciplinas —sociología, psicología, antropología— para realizar un trabajo de campo mediante un abordaje de carácter etnográfico, atento a las observaciones y percepciones de distintos actores consultados. El trabajo considera aspectos de orden institucional, áulico, curricular, interaccional y didáctico, poniendo en evidencia la necesidad de considerar las múltiples aristas que componen los procesos de construcción de la inclusión educativa. La autora concluye que “no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos los jóvenes estén incluidos, sino que es necesario comprender lo que pasa en esa “caja negra” que para muchos aún son los procesos que acontecen al interior de las aulas, para revisar, repensar y mejorar el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas secundarias, en pos de una inclusión verdadera”.

Finalmente, el eje que conforma la tercera parte de este libro tiene por título *Diversidad y desigualdades: la escuela interpelada por los jóvenes* y se dedica a problematizar ciertas tensiones que devienen de la novedad que aportan las relaciones actuales entre el nivel educativo “medio” y sus estudiantes. La nueva escuela secundaria está destinada a todos/as los/las adolescentes y jóvenes que cumplieron con el nivel de educación primaria, y su finalidad es habilitarlos para que ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios e ingresar al mundo del trabajo. Este principio, que refleja

el reciente establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina, entra en tensión, sin embargo, con la tradición selectiva de este nivel, orientado en sus orígenes a la formación de las clases medias. La democratización de la escuela secundaria —proceso comenzado ya hace unas décadas, que la ley viene a sancionar y expandir— ha provocado algunas cuestiones de interés para nuestro debate. En el campo académico, se advierte una creciente cantidad de investigaciones que incorporan las voces de los jóvenes para indagar acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria. Por otro lado, vienen surgiendo trabajos que ponen el foco en las dificultades que presenta el sistema educativo tradicional para responder a la complejidad que implica la diversidad que, en términos étnicos, socio-económicos, de género, de capacidades, etc., interpela a las instituciones y a los actores involucrados. De acuerdo con lo anterior, la propuesta se concentró en las siguientes inquietudes: ¿Qué es lo que se ve interpelado en las instituciones de nivel secundario frente a la diversidad y las desigualdades? ¿Qué acciones y reacciones suele asumir la escuela secundaria? ¿Qué nos dicen las voces de los estudiantes? ¿Qué novedades y aportes plantean estos estudios para las políticas inclusivas? ¿Qué relaciones establece la escuela con las culturas juveniles? ¿Qué consecuencias tiene esto para la significatividad de los aprendizajes? ¿Cuáles son las tensiones que generan los procesos de democratización de la escuela secundaria? ¿Qué dispositivos y prácticas excluyentes reproducen y sancionan, a nivel escolar, las desigualdades socio-económicas, étnicas, de género, de capacidades? ¿Qué estrategias institucionales y pedagógicas se despliegan para desarrollar propuestas educativas capaces de responder a la diversidad?

En esta línea, el trabajo de Jorge Camors aporta su perspectiva como académico y funcionario uruguayo sobre los temas incluidos en la invitación a este seminario. Primeramente, reflexiona críticamente sobre los conceptos de escuela secundaria y escuela media, brindando un panorama de la situación que atraviesa Uruguay desde la reforma de 2008 en este sentido. Seguidamente, expone sus consi-

deraciones acerca del “malestar juvenil y estudiantil” y las tensiones entre la masividad educativa, por un lado, y la singularidad requerida en los vínculos pedagógicos, por el otro. El autor expone luego su preocupación acerca de las voces, el interés y la participación del estudiantado, y su relación con lo que dichas voces “traen” y lo que la educación y la sociedad les ofrecen, para finalizar preguntándose por el sentido de la educación, con un fuerte tizne de optimismo.

Por su parte, el trabajo de Ada Freytes Frey también se introduce en la necesidad de recuperar las voces de los estudiantes en momentos en que se combinan crisis de lo escolar, desigualdades sociales y lo que identifica como “el estallido de los estilos y formas de ‘ser joven’.” Su trabajo se desarrolla sobre una base empírica resultante de tres investigaciones, buscando contribuir con ella a problematizar aspectos institucionales y sociales que históricamente han afectado y afectan a sectores en situación de pobreza y segregación socio-territorial. En palabras de la autora, este trabajo busca “recuperar las experiencias de estos jóvenes en la escuela secundaria, indagando en los procesos generadores de exclusión educativa, pero también en los aspectos que favorecen la inclusión, tanto en las propias escuelas como en su contexto socio-territorial.” Asimismo, habla de dos quiebres de relevancia: por un lado, la mayoría de los jóvenes que participaron de las investigaciones presentan trayectorias educativas estables hasta el 6° año de la escuela primaria, dando cuenta de una clara dificultad de seguir adelante con la escolaridad cuando enfrentan una discontinuidad en la estructura del sistema; por otro lado, se advierte un importante quiebre en la transición entre la ESB y el Ciclo Orientado de la escuela secundaria. Finalmente, la autora se involucra en temas tales como el “mundo de la vida” de los jóvenes, los espacios de referencia social, los contextos familiares, los conflictos intergeneracionales, la importancia de la sociabilidad y el impacto del etiquetamiento en la vida de los sujetos de la educación. Por último, la elaboración de Ignacio Garaño, Gustavo Mórtoła y Alejandra Santos Souza resulta clave como cierre de este trabajo colectivo, en tanto representa parte de los debates e inquietudes

puestos en juego en los talleres realizados en el marco del Seminario. Aspectos tales como quiénes son los sujetos “a incluir”, cuáles son las maneras de hacerlo y, fundamentalmente, cómo repensar las condiciones del trabajo docente y de las instituciones en general para transformar los “resabios” más excluyentes y constitutivos de la escuela tradicional, fueron los temas privilegiados de reflexión. El trabajo invita a revisar la noción de “inclusión”, planteada en términos meramente formales, para que todos los que formamos parte del sistema educativo contribuyamos a interpelar a cada uno de los pilares tradicionales, para dar lugar a la participación activa de la población en lo concerniente a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de construcción colectiva.

# PARTE I

## Políticas de inclusión y educación secundaria



# El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias

---

**Graciela Krichesky (UNGS) y Andrea Pérez (UNQ)**

El auge del concepto de inclusión, tanto en lo social como en el terreno más específicamente educativo, guarda una relación directa con lo sucedido con su opuesto, el concepto de exclusión. Ambos términos comenzaron a ser usados crecientemente para poner en palabras las principales líneas de conjunto que trazan el dibujo de la sociedad contemporánea.

## 1. El surgimiento de las teorías sobre la inclusión escolar

Las teorías sobre la inclusión escolar son un fenómeno reciente y emergieron en la literatura erudita en la mitad de los años noventa (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999). Los primeros trabajos de investigación sobre la inclusión educativa tuvieron lugar en el campo de la investigación-acción y sus iniciadores fueron Booth y Ainscow, quienes desarrollaron proyectos en Inglaterra desde 1999. El núcleo básico del concepto de inclusión educativa fue planteado por Booth en 1995 y perfeccionado a lo largo de otros de sus escritos. Desde su perspectiva, la inclusión educativa es concebida como un proceso, que se encuentra vinculado con su

opuesto —la exclusión—, y en el cual *la participación* ocupa un lugar central.

Según Booth; Ainscow; Black-Hawkins; Vaughan, y Shaw (2002:22):

La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del estudiantado de su localidad.

Refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

Refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del estudiantado.

(...) y al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

El inicio de la idea de inclusión fue el germen de una conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, refrendada por la UNESCO y plasmada en la Conferencia de 1990, cuando un pequeño número de países desarrollados promovieron la idea de una educación para todos, desde el ámbito específico de la educación especial (Parrilla Latas, 2002). Posteriormente, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se produce una adscripción generalizada a la orientación inclusiva en política educativa, asumiéndola como un derecho de *todos* los niños, sin reducirse ya a los estudiantes calificados como personas “con discapacidad”, o con “necesidades educativas especiales” (NEE), tal como era identificada anteriormente de manera más focalizada. Si bien en ese entonces la inclusión educativa comienza a ser vista

como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no comprometería necesariamente a sus destinatarios, en 2006 y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se establece que la *educación inclusiva es un derecho positivo* que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación. Hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “los derechos” no es un paso retórico más, sino un cambio sustantivo en su concepción (Echeita, Ainscow y Alonso, 2004).

## 2. Los componentes del concepto de inclusión escolar

Son numerosísimas las teorizaciones acerca de la inclusión escolar acuñadas a lo largo de las últimas dos décadas. Al respecto, Dyson (2010) ha expresado en reiteradas oportunidades el carácter “resbaladizo” del concepto.

El autor señala que existe una amplia gama de discursos sobre la inclusión que interactúan de forma compleja por lo que sería más sensato hablar de “inclusiones” en plural, ya que no se trata de un concepto singular o monolítico. A raíz de esto, propone la existencia de “variedades” o “perspectivas sobre la inclusión” —sobre las que profundizaremos unas páginas más adelante—, que tienen elementos en común, coincidiendo en sus rasgos centrales.

También otros estudiosos refieren a los múltiples significados del concepto. Según Miles y Singal (2010) posee significados, interpretaciones y apropiaciones dispares. También ha sido objeto de críticas, como por ejemplo la realizada por Nguyen (2010), quien ha denunciado su dependencia funcional del pensamiento neoliberal y su utilización como un instrumento ideológico para legitimar políticas coloniales dirigidas a dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo a escala internacional (citado por Escudero y Martínez, 2010).

Se advierte que la tensión exclusión-inclusión se encuentra estrechamente vinculada a la histórica conformación de la “normalidad” — lo “deseable” desde el punto de vista de un modelo hegemónico— y, por tanto, a la naturalización de dichos procesos de conformación, con todo lo que ello implica en términos educativos y de las relaciones de poder que se encuentran en juego: exclusión de todo rasgo de diferencia respecto de la norma establecida. Es aquí donde no sólo son ubicadas las personas “con discapacidad”, sino también, según el momento histórico y el lugar, cualquier otro grupo considerado “minoritario”, precisamente por su distanciamiento de lo establecido como deseable por el discurso institucional moderno. Dicho discurso, amparado y justificado muchas veces por categorías científicas, ha contribuido ampliamente a la adjudicación de un déficit destinado a ser “compensado” en espacios específicos y con intencionalidades focalizadas, diferentes de los de las mayorías (lógica de la exclusión).

Como expresa Veiga-Neto (2001:180)

Las grandes discusiones sobre políticas de inclusión escolar giran alrededor, justamente, de las ventajas y desventajas de reunir, en clases comunes, los normales con los anormales. (...) Enseguida se produce un desdoblamiento del segundo elemento pues, si los normales tienden a concentrarse en un tipo único —cuyo límite, como diría Deleuze, es el mismo—, los anormales son multiplicados en una infinidad de tipos y sub-tipos.

Con la intención de recuperar los componentes centrales del concepto de inclusión, en primer lugar retomaremos a aquellos autores que, según el análisis realizado por Moriña Diez (2003), han coincidido en señalar los rasgos críticos del concepto. En segundo lugar, ampliaremos ese relevamiento incluyendo rasgos que no habían sido considerados originalmente por la autora.

## a. La inclusión refiere a todos los jóvenes

Las definiciones y descripciones que siguen han puesto énfasis en especificar que el campo de la inclusión educativa refiere a “todos” los jóvenes, y no solo a los estudiantes con discapacidad:

**Tabla 1: La inclusión es para todos y todas**

---

**La escuela inclusiva es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria (Stainback y Stainback, 1990).**

El debate de inclusión se ha centrado en los déficits y la discapacidad de los estudiantes. Los conceptos de género, discapacidad y raza deben vincularse íntegramente al debate de inclusión (Slee, 1995).

Si hablamos de la cuestión de inclusión, la noción de “necesidades especiales” tiene que ser cuestionada. El término de NEE asume una división de las necesidades entre “normal” y “menos que normal” (Barton, 1997).

La inclusión no es una cuestión de discapacidad. En el debate público ésta ha sido considerada referida exclusivamente a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la inclusión es una cuestión de equidad y calidad para todos los estudiantes (Giangreco, 1997).

El aspecto clave de la inclusión es que niños que están en desventaja por la razón que sea no sean excluidos de la educación ordinaria. Esto representa una redefinición y modernización del término “necesidades especiales”, para ello se eliminarían las categorías (Thomas, 1997).

Es algo más que necesidades especiales, también incluye factores referidos a sexo, origen étnico, lenguaje, origen cultural o discapacidad (Thomas y Webb, 1997).

Inclusión significa que debemos intentar incrementar la participación no sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los estudiantes que experimentan desventaja, ya sea por pobreza, sexo, minoría étnica u otras características por la cultura dominante de su sociedad (Ballard, 1999).

Inclusión se aplica a todos los géneros de exclusión y no se limita a estudiantes con discapacidad o dificultad (Corbett, 1999).

La inclusión no se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos (Booth, 2000).

Inclusión no sólo se refiere a estudiantes de educación especial, sino a todos (Corbett y Slee, 2000).

La educación inclusiva no tiene que ver sólo con estudiantes discapacitados o estudiantes con NEE. La inclusión incluye a todos los estudiantes (Slee, 2000).

La inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños —independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural— puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela (Thomas y Loxley, 2001).

Fuente: Moríña (ob. cit.: 48).

Entendemos que este es un rasgo central del concepto, que amplía su sentido, históricamente referido a los jóvenes con necesidades especiales.

El mismo Ainscow (2007:3) señala que

En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los estudiantes. Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad.

Al respecto, Echeita (2011:5) sostiene que un error frecuente es confundir la inclusión educativa con una modalidad educativa de un determinado grupo de estudiantes, como pueden ser aquellos

que se consideran *con necesidades educativas especiales* asociadas a discapacidad. El autor también subraya que la inclusión educativa se refiere a *todas/os* los estudiantes de la escuela, en particular a los vulnerables

Si al hablar de necesidades especiales tendemos a dirigir nuestra atención más hacia las condiciones personales del estudiantado, el término vulnerabilidad tiende a iluminar, a hacernos ver todos aquellos factores —barreras lo hemos denominado— contextuales que se encuentran, en una buena parte, puertas adentro de nuestra escuela.

Muchos otros investigadores, desde los iniciadores de esta línea de investigación como Ainscow, hasta otros cuyos aportes a la investigación en inclusión educativa son más recientes, como Kearney (2011), han hecho hincapié en este rasgo, que refiere a la inclusión de todos los jóvenes en la escuela, sin enfocar solo a los que tienen necesidades educativas especiales.

#### b. La participación en la vida del aula y de la escuela

En segundo término, otro componente destacado de la conceptualización sobre inclusión educativa es *la participación en la vida del aula y de la escuela*. Esta idea de participación no se limita a que todos los estudiantes estén o permanezcan en la escuela, sino a que participen de forma activa en procesos de aprendizaje significativos que respeten su diversidad. La vida escolar en la que todos los estudiantes deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas. Moriña Diez (ob. cit.) ha reseñado las siguientes definiciones que ponen el acento en la participación:

**Tabla 2: La inclusión implica participación en el aula y la escuela**

Inclusión supone el proceso de incrementar la participación en las escuelas y comunidades de personas sujetas a presiones y prácticas de exclusión (Booth, 1995).
Inclusión quiere decir que los estudiantes con necesidades educativas especiales además de estar en las escuelas ordinarias, deben de participar activamente en toda la vida escolar y social de la escuela (Arnáiz, 1997).
La inclusión y la exclusión suponen el proceso de incrementar y reducir la participación de los estudiantes en el curriculum, cultura y comunidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).
El desarrollo de la inclusión comprende dos procesos: a) incrementar la participación de los estudiantes en las culturas y currículos de las escuelas ordinarias y b) disminuir las presiones de exclusión (Carrington, 1999).
La inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el del incremento de la participación de todos los estudiantes en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión (Barton, 2000).
La inclusión enfatiza que todos los estudiantes participen en actividades y experiencias de la educación general (Susinos, 2002).

Fuente: Morifia (ob. cit: 51).

Sin duda, el componente de la participación ha sido un rasgo crítico de la inclusión retomado por muchos estudiosos del tema. Las investigaciones de Rudduck y Flutter (2007) coinciden en el valor de dar un lugar relevante a la voz de los jóvenes en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida escolar.

Los estudios interesados en considerar a los estudiantes como sujetos activos involucrados en la vida de la escuela se inician a partir de la tradición de investigación-acción e investigación docente basada en los principios de inclusión y participación (Fielding y Bragg, 2003), posicionamiento que acompaña a una corriente teórica proveniente del campo del currículum, interesada por resolver el



hiato existente entre la teoría y la práctica educativa, a partir de una perspectiva atenta a los procesos más que a la lógica “medios-fines” que ha caracterizado a dicho campo (Stenhouse, 1991). Estos planteos buscan fomentar que los mismos estudiantes trabajen activamente y tomen decisiones junto con sus docentes en el marco de las llamadas “investigaciones participativas”, en las cuales se desarrolla un proceso particular: los estudiantes pasan de ser informantes a “investigadores”, y los docentes (apoyados por los investigadores) actúan como facilitadores durante el desarrollo de las experiencias. Farrell (2000) también menciona a la participación como uno de los componentes del concepto de inclusión. Por otro lado, Echeíta (Ibíd.: 3) destaca a la dimensión de la participación como componente necesario del proceso de inclusión escolar, junto a otras dos dimensiones: presencia y aprendizaje. En este caso se entiende a la inclusión como “un proceso encaminado a tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del estudiantado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

### c. La inclusión y la exclusión como parte de un mismo proceso

En tercer lugar, otro rasgo que han destacado diversos autores es la concepción de la inclusión como un proyecto inacabado: el carácter procesual de la inclusión, y los procesos de inclusión y exclusión ocurriendo en simultáneo.

### **Tabla 3: La inclusión y la exclusión, parte de un proceso inacabado**

---

Los procesos de inclusión y exclusión están vinculados estrechamente. Tienden a comprender que la inclusión no puede suceder sin un análisis de las presiones hacia la exclusión. Todas las escuelas responden a la diversidad tanto con medidas de exclusión como de inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

---

La inclusión y exclusión son procesos interminables o condiciones de estar dentro o fuera de la escuela ordinaria (Booth y Ainscow, 1998).

Inclusión es un proceso inacabado, conectado a la exclusión (Corbett, 1999).

---

Fuente: Moriña (ob. cit.: 52).

Parrilla y Susinos (2008:158), señalan que

hemos comprendido y comprobado en el análisis de los discursos de los jóvenes la necesidad de adoptar una mirada simultánea sobre los procesos de exclusión y sobre los de inclusión. En el análisis de las biografías narradas por los jóvenes participantes encontramos que las oportunidades incluyentes y participativas se entrelazan con otras excluyentes, generando procesos interactivos complejos de mayor o menor intensidad. En todo caso no es la presencia en una determinada comunidad o situación social de marcado carácter excluyente la que determina la situación, el riesgo, vulnerabilidad o exclusión de la persona, sino los procesos articulados para afrontar esa situación (Subirats, Carmona y Brugué, 2005; Escudero, 2004; Parrilla, 2007).

Moriña Diez (2007:11), retomando a Karsz, enfatiza el vínculo conceptual entre inclusión y exclusión:

La exclusión, por otro lado, no puede ser definida sin hacer referencia al concepto de inclusión (Karsz, 2000), pues ambos conceptos forman parte de un continuo indisoluble en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. Los dos son conceptos opuestos que se van construyendo y reconstruyendo socialmente.

Asimismo, la autora describe como un “continuo” al vínculo entre inclusión y exclusión, en el que en un extremo del eje se podría situar la exclusión y en el otro la inclusión. En la misma línea, el re-

ciente trabajo de Kearney (2011:8), también señala el vínculo entre inclusión y exclusión

la educación inclusiva no solo se focaliza en el incremento de la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, también se centra en la disminución de las fuerzas de la exclusión que experimentan estudiantes y grupos de estudiantes marginalizados o pertenecientes a minorías. Asimismo, la exclusión es un constructo extremadamente importante para interrogar respecto de si las sociedades están progresando en la creación de sistemas educativos para todos.

#### d. La inclusión considera a la diversidad un enriquecimiento del proceso educativo

Otro rasgo que forma parte del concepto de inclusión es la celebración de las diferencias y la aceptación y compromiso con todos los estudiantes. Numerosos estudiosos entienden la diferencia como un enriquecimiento para todos los estudiantes.

#### Tabla 4: La inclusión celebra las diferencias

---

El proceso de inclusión significa que el estudiante con discapacidad es visto como un miembro valorado por la escuela (Uditsky, 1993).

La educación inclusiva responde a la diversidad y está abierta a nuevas ideas, celebrando las diferencias de manera dignificada (Carrington, 1999).

La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughen y Show, 2000).

---

Fuente: Moriña (ob. cit.: 53).

Vinculado también a este rasgo, Farrell (2000) menciona que la inclusión trata del grado en que una escuela o comunidad acepta a

todos como miembros de pleno derecho del grupo y los valora por la contribución que hacen. En su opinión, la inclusión habla de tres conceptos: pertenencia, bienvenida y participación.

También Stainback (1999:23) enfatiza la inclusión como un proceso de construcción de comunidad

organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados... los dones y talentos de cada cual (...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad.

#### e. La inclusión implica un currículum común

La creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes guiados por un único currículum común para todos los estudiantes, también constituye, para algunos estudiosos, un rasgo de los procesos de inclusión escolar.

#### **Tabla 5: La inclusión implica el mismo currículum para todos**

---

La organización para la inclusión está basada en el currículum ordinario, métodos de enseñanza ordinarios y profesores tutores que se apoyan unos a otros (Ballard, 1995).

El aprendizaje cooperativo del profesor apoya la escuela inclusiva. El aprendizaje cooperativo es identificado como la estrategia instruccional más importante para apoyar la escuela inclusiva. Además las modificaciones en el currículum, enseñanza individualizada, uso de iguales como tutores, uso de nuevas tecnologías, etc. (NCERI, 1995).

Inclusión significa ser miembro de un grupo-clase de una edad similar, en la escuela local, siguiendo el mismo currículum (Hall, 1996).

La inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo currículum todos los estudiantes, con la aceptación de los demás sin sentirse diferentes (Bailey, 1998).

Las escuelas que valoran la diversidad enfatizan la necesidad de incluir a todos los estudiantes en las actividades culturalmente valoradas y en los objetivos de la educación. Para mejorar esto organizan la resolución de problemas colaborativamente, fomentando la creatividad y flexibilidad. El objeto es crear escuelas donde todos los niños aprendan a aprender (Ballard, 1999).

---

Fuente: Moriña (ob. cit.: 54).

Un autor que en los últimos años ha abordado con frecuencia la temática, curricular es Escudero Muñoz (2005 b) quien señala que los resultados escolares no se logran espontáneamente, sino que deben construirse social y personalmente. Son necesarios cambios en el currículo escolar, desde donde

debería proveerse a todos los estudiantes de bienes culturales bien seleccionados y rigurosos, de calidad intelectual, personalmente significativos; capaces de tocar sus vidas; conectados con sus mundos y construidos tomando en consideración lo que saben y sus intereses, así como el propósito explícito de ensanchar sus capacidades y crear intereses donde no hubiera los necesarios, son elementos esenciales de un currículo y una enseñanza inclusiva (p. 117).

Escudero Muñoz (Ibídem) también señala que un currículo que sea garante de derechos presta suma atención, no sólo a los contenidos académicos y los aprendizajes intelectuales, sino también a lo personal y social. Los jóvenes deberían sentir que la escuela les pertenece a ellos, que los reconoce, valora, apoya y exige, y donde tengan la oportunidad de vivir valores como la solidaridad,

la justicia, la toma democrática de decisiones ligadas a derechos y deberes.

Por las características de nuestro objeto de estudio, consideramos necesario incluir otro rasgo que algunos autores han señalado como constituyentes de los procesos de inclusión escolar: la dimensión referida a la justicia social.

#### f. Inclusión y justicia social

En la actualidad son muchos los teóricos que introducen el concepto de justicia social en su caracterización de la inclusión escolar, acuñando el concepto de “inclusión social”, que formaría parte de aquello que Ainscow y sus colaboradores llaman “inclusión de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos”.

Efectivamente, la inclusión se puede pensar de diferentes maneras: la de los estudiantes con discapacidades y con necesidades educativas especiales, como respuesta a la exclusión o segregación en escuelas y programas especiales; la de todos los grupos que son vulnerables de ser excluidos; o como el desarrollo de la escuela para todos (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006).

Desde esa perspectiva, la inclusión social o la inclusión para la justicia social se puede entender como “la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro de la sociedad, sin importar sus antecedentes o sus circunstancias personales” (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007: 3). Estos autores también señalan que a través de la eliminación de las barreras que los excluyen, la inclusión social espera que los jóvenes puedan participar, comprometerse y tener éxito en los diferentes aspectos de su vida cotidiana. También para ellos, la inclusión social, en un primer nivel, puede considerarse como la medida para promover la integración y el acceso participativo de los grupos sociales y los individuos en las diversas prácticas, actividades y mecanismos de la sociedad. Pero a otro nivel, también puede significar “la manera en que a los individuos y a los grupos se los reconoce por qué y por quiénes son” (ob. cit. :3).

Muijs (Ibídem) señala los siguientes rasgos distintivos de instituciones que tienen como propósito la inclusión social (y que difieren de aquellas solo orientadas a dirigir escuelas efectivas):

- ♦ La habilitación de la escuela para responder a estudiantes de diversos orígenes.
- ♦ La conexión de la cultura escolar con la cultura de los estudiantes y de su comunidad.
- ♦ La promoción del desarrollo personal, general y social de los estudiantes, ofreciendo habilidades y oportunidades de vida, y promoviendo su desarrollo académico.
- ♦ La conciliación de la agenda de inclusión social con la agenda cotidiana de la escuela.
- ♦ La gestión de las complejas relaciones con la comunidad, las agencias de la comunidad, y los empleadores.

Uno de los primeros en introducir el rasgo crítico de justicia social en la construcción del concepto de inclusión fue Dyson (ob. cit.) quien en su profunda caracterización del concepto propone que conviven en la actualidad diversas “variedades” o “perspectivas sobre la inclusión”, y que cada una de ellas tiende a poner énfasis en algún aspecto concreto. Una de estas perspectivas es la que refiere a la inclusión en términos de *justicia o garantía social*. Sin duda, vale la pena retomar sucintamente las otras perspectivas que propone el autor:

- ♦ Una primera perspectiva, es la que considera *la inclusión de los jóvenes con discapacidad*, que han sido excluidos del sistema educativo desde sus orígenes.
- ♦ La segunda perspectiva plantea la educación inclusiva como “educación para todos”, como un derecho del que todas/os las/os estudiantes deben disfrutar en igualdad de condiciones. Es la UNESCO el organismo internacional que ha puesto énfasis en esta perspectiva de la inclusión, como se evidencia en el siguiente texto “La educación inclusiva, más

que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005:14).

♦ Desde esta perspectiva, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. Y se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles.

♦ Otra perspectiva alude a la inclusión como participación, entendida como “estar”, “dar” y “recibir”: estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras, dar u ofrecer la riqueza de su singularidad y recibir de aquellos con los que se comparte tiempo y espacio apoyo, comprensión y estima.

♦ También Dyson (ob. cit.) entiende a la educación inclusiva como “valor”. La considera “una cuestión de valores”, una opción sobre la educación que queremos para nuestros hijos y sobre el tipo de sociedad en la que queremos vivir. Alude a ella como una forma de vida, y como lo contrario a la segregación y al *apartheid*.

♦ Finalmente, para Dyson la educación inclusiva constituye una garantía social para todos, aludiendo, en sentido más amplio, a la ciudadanía y a sus derechos civiles y políticos. Desde esta perspectiva la inclusión va más allá del cumplimiento de un derecho a “estar y participar” en la vida escolar,



y se interesa en el aprendizaje. Así, los jóvenes no estarán incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía y para tener acceso a un empleo digno. Plantea que es necesario repensar el peso que en el concepto de inclusión se atribuye al hecho de “estar y participar” —con el posible efecto de una disminución en los logros y resultados académicos de los estudiantes—, frente a la capacidad de “reenganchar” en el aprendizaje a los grupos de estudiantes más marginados y vulnerables, e independientemente de si este reenganche ocurre en el contexto del currículo, la clase o la escuela común.

También Thomazet (2009) retoma la perspectiva de la inclusión ligada a la justicia social. Según el autor, la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia.

Asimismo, Kearney (2011), en su reciente libro sobre exclusión, también incluye en su definición de inclusión el rasgo de justicia social. Así, retoma a Ware (1999), quien señala “veo a la inclusión como un proyecto de justicia social que comienza con la comprensión de cuán excluyentes somos en la escuela y en la sociedad, cuánto somos autorizados para mantener esa exclusión y cuánto somos recompensados para continuar excluyendo” (Ware, 1999, p. 43).

Para Kearney (ob. cit.) así como la educación inclusiva tiene una fuerte relación con los derechos humanos, también es un resultado de la justicia social, la cual se refiere a compartir con todos los individuos y grupos las ventajas y beneficios de una sociedad. Específicamente, la justicia social es el proceso que aspira a asegurar el mantenimiento de una sociedad próspera, equitativa e igualitaria para todos los estudiantes. La discriminación, persecución, intolerancia, prejuicio e inequidad son la antítesis de la justicia social, que trabaja en contra de la marginalización y de la exclusión.

Murillo (2011:4) también alude al rasgo de justicia social como

constituyente del concepto de inclusión. Retomando a Harris y Chapman (2002) y a Muijs (2007), señala que la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por los siguientes valores y principios:

- ♦ Integridad y honestidad.
- ♦ Justicia y equidad.
- ♦ La promoción del respeto por todos los individuos.
- ♦ El reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades.
- ♦ Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes.
- ♦ Todos los estudiantes pueden aprender.
- ♦ La escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante.
- ♦ El punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta.
- ♦ La diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

Por otro lado, Escudero Muñoz (2012), en un reciente artículo, enfoca a la inclusión como una cuestión de derecho, que requiere poner el acento en sus conexiones manifiestas con la democracia, la justicia y la equidad. El autor señala que el propósito central de la inclusión es que todo el estudiantado culmine el sistema escolar, particularmente en la etapa obligatoria, con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo.

En el contexto latinoamericano, Pablo Gentili (2009:25) también asume la perspectiva que entiende a la educación como un derecho humano fundamental. Según el autor, el desarrollo educativo latinoamericano contemporáneo se ha caracterizado por una dinámica de procesos de “exclusión incluyente”. Así, plantea que

el derecho a la educación en nuestros países constituye un requisito para poder pensar su futuro, ayudando a diseñar estrategias que permitan superar aquellas barreras que han impedido que vivamos en sociedades donde el conocimiento sea un bien público y no una mercancía a ser apropiada o expropiada por aquellos sujetos u organizaciones que detentan el poder económico y político.

Asimismo, otros trabajos también se orientan a exponer una perspectiva crítica respecto de los procesos de “inclusión”, aunque más atenta a una concepción filosófica de las identidades y las diferencias, en clara relación con la naturalización de ciertas categorías productoras de “normalidad” (lo que puede entrar en la institución escolar) y “anormalidad” (lo no deseable), identificada con cualquier rasgo que no respete los parámetros de determinados modelos.

Desde la perspectiva de Skliar (2000) y Veiga Neto (2001), la lógica escolar estaría dando cuenta de un proceso de inclusión excluyente.

La inclusión puede ser vista como el primer paso en una operación de orden, pues es necesaria la aproximación hacia al otro, para que exista un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por pequeño que sea, acerca de ese otro. Detectada alguna diferencia, se establece un asombro, seguido de una oposición dicotómica: el mismo no se identifica con el otro, que ahora es un extraño (Veiga Neto: 2001:174-175).

Estos autores, como también Bárcena (2005) y Mélich (2010), entre otros, problematizan el carácter tecnicista y racional de la educación tradicional, para enfocar su atención en la revisión de “lo propio” (las lógicas y códigos imperantes en los sistemas educativos, la intencionalidad linealmente transmisora y explicativa de los “verdaderos” saberes, el control de los conocimientos, de los comportamientos y, en general, de los cuerpos en detrimento de la incertidumbre pedagógica y de la contingencia, etc.).

Por su parte, autores como Veleda, Rivas y Mezzadra (2011:14), suscriben una idea de justicia que debe garantizar el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo. En su propuesta, la inclusión, mirada desde la justicia educativa, implicaría que en lugar de acciones paliativas en los márgenes de un modelo escolar intacto en su esencia, resulta necesario revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida. No obstante, aclaran que esto:

no supone pensar una escuela específica para los estudiantes de sectores populares. Al contrario, este paradigma de justicia aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes.

## Finalmente...

La posibilidad de que la inclusión aporte o sea garantía para la justicia social, solo puede sostenerse si la presencia en la escuela implica el aprendizaje de todos los estudiantes, como ya lo señalara Dyson. Según Darling-Hammond (2001), el aprendizaje es un derecho fundamental de todo estudiante, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces. Las prácticas de enseñanza solo tienen sentido si estimulan, dinamizan, provocan que los estudiantes asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Y propone hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de las escuelas hacia su verdadero sentido: aprender, *pero no cualquier aprendizaje*.

En esa misma línea, Hopkins (2000), sostiene que un aprendizaje posee *potencialidad* cuando:

- ◆ Es significativo. Integra los nuevos aprendizajes con su conocimiento, vida y experiencia previa.
- ◆ Dota a los jóvenes de una amplia gama de habilidades para resolver problemas de diverso tipo.
- ◆ Habilita para reflexionar sobre sus éxitos, fracasos y posibilidades, evaluando y actuando las evidencias conflictivas, la incertidumbre, la dificultad.
- ◆ Desarrolla habilidades meta-cognitivas.
- ◆ Capacita para su autonomía, su responsabilidad y para aprender a aprender.

El rasgo crítico del aprendizaje conformando el concepto de inclusión también es retomado por Echeita, quien afirma que “trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas” (Echeita Sarronadia y Duck Homad, 2008:11). Todas estas producciones teóricas presentan rasgos comunes que configuran el núcleo imprescindible que define lo que es la inclusión en educación:

- ◆ La inclusión en la educación implica procesos de incremento de la participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales.
  - ◆ La inclusión implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad.
  - ◆ La inclusión implica el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades o necesidades educativas especiales.
  - ◆ La inclusión tiene que ver con la mejora de la escuela tanto para los profesores como para los estudiantes.
- La preocupación por superar barreras en el acceso y la partici-

pación de estudiantes particulares puede indicar que existen lagunas en los intentos de la escuela por responder a la diversidad de modo más general.

- ♦ La diversidad no se ve como un problema que se debe superar, sino como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos.
- ♦ La inclusión supone fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad.
- ♦ La inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad.
- ♦ La inclusión es parte de la concepción de justicia social

Para algunos autores, las “voces” de los estudiantes tienen aquí un rol fundamental. En tal sentido, Harris y McGregor (2007) destacan que, a diferencia de lo que ocurre con los modelos tradicionales, la consideración de las voces permite a los estudiantes

reevaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. (...) se indica que tenemos que tomar en serio lo que nos dicen los estudiantes sobre sus experiencias como aprendices en los centros, lo que les dificulta el aprendizaje y lo que les ayuda a ello. (...). Como “testigos expertos”, dan su visión de las condiciones de aprendizaje que permiten contemplar alternativas como primer paso de un cambio fundamental (Harris y McGregor, 2007:15).

Claramente, tras los apartados que conforman el presente capítulo, puede advertirse la complejidad y, a la vez, la polisemia implicadas en el concepto de inclusión en el campo educativo. Características que nos invitan a poner en debate aportes teóricos y experiencias, tanto macro como micropolíticas, para la comprensión de situaciones y la propuesta de estrategias de trabajo que fortalezcan el efectivo derecho a la educación y la activa participación social de *cualquier* ser humano.

## Bibliografía

- Ainscow, M. (2007): “Taking an inclusive turn”, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3–7.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006): “Improving schools, developing inclusión”, Routledge, Londres.
- Arnáiz, P. (1997): “Integración, segregación, inclusión”, en P. Arnáiz y P. de Haro (eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 313-354.
- Bailey, J. (1998): “Australia: inclusion through categorization?”, en: T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge, Londres, pp.171–185.
- Ballard, K. (1999): *Inclusive education: international voices on disability and justice*, Falmer Press, Londres.
- Barton, L. (1998): *Discapacidad y sociedad*. Morata, Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.) (1998): *From them to us*, Routledge, Londres.
- Booth, T. et. al (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Carrington, S. (1999): “Inclusion needs a different school culture”, *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), pp. 257- 268.
- Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. y Robson, S. (1999): “Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive’ school?”, *British Educational Research Journal*, 25 (2). pp. 157-177.
- Corbett, J. (1999): “Inclusion and exclusion”, en L. Barton y F. Armstrong (eds.): *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*, University of Sheffield, Department of Educational Studies, Sheffield.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Ariel, Barcelona.
- Dyson, A. (2010): “Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés”, *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N °1. pp. 69-84.
- Echeita Sarrionandia, E. (2011): “Redes colaborativas para la inclusión educativa”, Ponencia presentada en Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Universidad Autónoma de Madrid.

- Echeita, G., Ainscow, M. y Alonso, P. (2004): "Educar sin excluir", Cuadernos de Pedagogía, ENE; (331). pp. 50-53.
- Escudero Muñoz J. M. (2012): "La educación inclusiva, una cuestión de derecho", *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2, pp. 109-128.
- Escudero Muñoz J. M. (2005): "Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?", *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, N° 1.
- Escudero, J.M., Martínez, B. (2011): "Educación inclusiva y cambio escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, N. ° 55 (pp. 85-105).
- Farrell, P. (2000): "The impact of research on developments in inclusive education", *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), pp. 153-162.
- Fielding, M. (2011): "La voz del alumnado y la inclusión educativa", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) pp.31-61.
- Giangreco, M.F. (1997): "Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture", *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), pp. 193-206.
- Hall, J. (1996): "Integration, inclusion, what does it all mean?", en J. Coupe O'Kane y J. Goldbart (eds.), *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*, David Fulton, Londres.
- Harris, A. y McGregor, J. (2007): "Prefacio", en Rudduck, J. y Flutter, *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al estudiantado*, Morata, Madrid.
- Hopkins, D. (2000): "Powerful learning, powerful teaching and powerful schools", *Journal of Educational Change*, 1, 2, pp.135, 154. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Karsz, S. (2000): "La exclusión: concepto falso, problema verdadero", en Karz, S., *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*, Gedisa, Barcelona, pp. 133-214.
- Kearney, A. (2011): *Exclusion from and Within School Issues and Solutions. Studies in inclusive education*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Miles, S. and Singal, N. (2010): "The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?", *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), pp. 1-15.



- Moriña Díez, A. (2003): Tesis de Doctorado. Documento interno.
- Moriña Díez, A. (2007): *La exclusión social: análisis y propuestas para su intervención*, Fundación Alternativas, Madrid.
- Muijs, D. et. al (2007): *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*, National College for School Leadership (NCSL), Nottingham.
- Murillo, J. et. al (2010): “Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación”, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. Recuperado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.
- Nguyen, X. T (2010): “Deconstructing ‘Education for All’: Discourse, power, and the politics of inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), pp. 341-355.
- Parrilla, A. (2002): “Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva”, *Revista de educación*, N° 327, pp. 11-30.
- Parrilla, A y Susinos, T. (2008): Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*, Morata, Madrid.
- Skliar, C. (2000): “La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”, *Propuesta Educativa*, Año 10, N° 22, Buenos Aires, pp.34-40.
- Slee, R. (1995): “Education for all: arguing principles or pretending agreement?”, *Australian Disability Review*, 2, pp. 3-19.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990): “Inclusive schooling”, en W. Stainback y S. Stainback (Eds.): *Support Networks for inclusive schooling*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, pp. 3-24.
- Stainback, S. Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999): “Hacia aulas inclusivas”, en S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*, Narcea, Madrid, pp. 21-35.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.

- Susinos, T. (2002): “Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias recientes”, *Revista de Educación* (327), pp. 49-68.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001): *Deconstructing special education and constructing inclusión*, Open University Press, Buckingham.
- Thomas, G. & Webb, J. (1997): *From exclusion to inclusion. Promoting education for all*, Barnardos, Essex.
- Thomazet, S. (2009): “From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, N° 6, pp. 553-563.
- Uditsky, B. (1993): “From integration to inclusion: the Canadian experience”, en R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*, The Falmer Press, Londres, pp. 79-92.
- Veiga-Neto, N. (2001): “Incluir para excluir”, en J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011): *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- Ware, L. (1999): “My kind, and kids kinda like him”, en K. Ballard, (Ed.): *Inclusive education, International voices on disability and justice*, Falmer Press, Londres, pp. 43-66.

# Inclusión educativa. Balances y perspectivas

---

**Blanca Flor Trujillo Reyes (UPN)**

## Introducción

El propósito de este texto es presentar un recuento sintético de algunas formas en que se ha abordado la temática que nos convoca en esta publicación. Comienzo con el carácter inclusivo y al mismo tiempo excluyente de la escuela; doy cuenta de una manera de comprensión de la inclusión educativa como igualdad de oportunidades en las políticas de inclusión, y finalizo con líneas generales de investigación e intervención que se vienen impulsando.

El planteamiento de partida es que la inclusión educativa se ha equiparado con dar acceso a la escolarización, el mismo que ha estado plagado de dificultades que tienen que ver, por un lado, con el propio carácter excluyente de la escuela y, por otro, con una histórica deuda de justicia social en nuestras sociedades latinoamericanas. Se ha focalizado la escuela no solo como el lugar que por excelencia da cumplimiento al derecho a la educación, sino que progresivamente se le han atribuido —por propios y extraños— poderes para atender problemas como la desigualdad social y la pobreza, como consecuencia de una supuesta capacidad de reposicionar a los individuos en la escala social.

La inclusión educativa, como una forma de atender —en nuestras sociedades— a la aspiración de justicia social, ha pasado de la exigencia de ampliar las oportunidades de ingreso —aspecto que se verifica al revisar las cifras de la expansión de los sistemas educativos en América latina—, al señalamiento de que no basta con ello, sino que debe atenderse a las condiciones de partida particulares de aquellos a quienes se educa. No se trata solo de ampliar la matrícula, sino de hacerlo a la par de condiciones que hagan que el paso de las personas por la escuela sea efectivamente incluyente en términos de que las aspiraciones educativas y potencialidades individuales tengan cabida como parte del proyecto de vida en la sociedad más amplia.

Desde el lado de las políticas educativas, los programas de acción destinados a la inclusión están siendo orientados por una concepción de igualdad de oportunidades que si bien muestra progresos, no ha contribuido a consolidar una organización escolar que haga efectiva tanto la permanencia en la escuela, como el logro de una experiencia educativa que potencie las mejores consecuencias en sus efectos individuales y socio-políticos.

Inevitablemente, parece que acceder a la escolarización, en su equivalencia con la inclusión educativa, exige replantearse la promesa igualadora de la educación moderna. Al reconocerse la escuela como el lugar privilegiado para incluir a mayores capas de la población, impulsar políticas y programas para lograrlo, nos enfrentamos con el reto de hacer realidad la igualdad, desde el hecho mismo de ampliar los servicios educativos, la consolidación formal de los derechos, hasta cambios efectivos en las formas de trabajo escolar.

## La escuela y el par inclusión-exclusión

Libertad e igualdad son principios fundamentales en la constitución y desarrollo de los sistemas educativos modernos. Para la escuela de los siglos XIX-XX, tres ideas fueron prioritarias en la formación de las subjetividades consideradas necesarias para sostener los nacientes

Estados nacionales: la idea de libertad, la idea de individualidad, y la de que los seres humanos siguen un desarrollo natural. Estas ideas fueron útiles para diseñar formas de operar en la escuela, que dieron lugar a la estructuración de modos de comunicación entre sujetos, a técnicas de modelación de la conciencia, a orientar la conducción del comportamiento de los individuos en el ámbito no solamente privado, sino principalmente socio-político; que se apegaran al conjunto de deberes, normas, modos de ver el mundo y prácticas aceptadas como correctas. Formar “buenas conciencias” tomando como guía el destino natural del ser humano —la consecución de su libertad—, fue su cometido (Dewey, 1957; Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999).

La libertad como último fin de la educación, se sostuvo bajo el supuesto de la igualdad de las personas. Se trata de una forma de comprenderla que parte de la consideración de la escuela como un espacio social *simplificado, equilibrado y purificado*. Esto implica la comprensión de tal espacio común articulado, interpretado, por significados compartidos, y un ambiente cerrado en sí mismo, a la vez que relacionado con otros bienes sociales porque pone en condiciones de incorporación a la cultura.

Incluir fue la promesa de la escuela moderna; no obstante, la dificultad para hacerlo en condiciones de igualdad ha constituido desde siempre uno de los aspectos más apremiantes en la educación de nuestras sociedades. Estar incluido es equiparado con tener acceso a la escolarización; se pretende que a través de la escuela, se conduzca y se potencie el desarrollo individual y social; que los resultados escolares sean visibles en la distribución de los lugares a ocupar fuera de la escuela. Sin embargo, las desigualdades en el acceso y en la permanencia, en los contextos culturales, en las capacidades que marcan diferencias en el éxito o fracaso escolar, en las posibilidades de acceder ya no a una cultura común, sino a determinadas estrategias y competencias para avanzar de nivel en nivel, son realidades que cuestionan las posibilidades efectivas de la inclusión educativa.

Históricamente la escuela ha sido una institución excluyente. La condición de escolar es compatible con la suspensión momentánea de la ciudadanía en tanto que se está fuera de una norma general: de la vida adulta, de la madurez, del logro de la autonomía. En términos de Agamben (2004: 30), se trataría de un estado de excepción.

La excepción es una especie de la exclusión. Es un caso individual que es excluido de la norma general. Pero lo que caracteriza propiamente a la excepción es que lo excluido no queda por ello absolutamente privado de conexión con la norma; por el contrario, se mantiene en relación con ella en la forma de suspensión. La norma se aplica a la excepción des-aplicándose, retirándose de ella.

Existen normas que rigen en la práctica educativa y en ellas se enmarca el hacer de los educandos, en una dinámica de suspensión de ley, con vistas a una futura inclusión en esa ley o norma. Se trata de “ciudadanos en proceso”, momentáneamente en una situación de excepción, en la que el estado de suspensión de la norma ha sido delimitado por el sistema educativo.

De acuerdo con Dussel (2000), la organización de la escuela, sus prácticas explícitas e implícitas de reproducir las injusticias, ha constituido parte del problema de la exclusión. La población que asistió y asiste a la escuela siempre fue diversa; la igualdad en la escuela significó homogeneizar e incluir en una misma identidad que garantizaba el progreso individual y social.

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complemento o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente (Dussel, 2000:3).

Conceptualizar la identidad y la diferencia es un elemento central para definir la inclusión y la exclusión. Lo idéntico, es lo que queda dentro; lo distinto, queda fuera. Lo idéntico es la norma; lo dife-

rente queda excluido, exceptuado temporalmente, o encerrado en aquello que no es.

La cuestión de la conceptualización no es banal. Si atendemos al significado de los términos, nos encontramos con que todo tipo de inclusión, todo intento por hacerla efectiva, implica al mismo tiempo la exclusión. Ser excluido significa estar fuera de un espacio en el que se considera tendríamos que estar; se trata de un movimiento que va del interior al exterior y finalmente vuelve a encerrar, pero en un espacio en el que se supone no se debería estar. La inclusión en cambio, representa un estado positivo; significa que se está dentro, en el lugar que corresponde. La respuesta a lo que queda dentro y lo que queda fuera, es siempre una respuesta con consecuencias políticas y éticas.

Si bien tanto reportes de investigación como documentos de política pública y educativa indican —en sus títulos y propósitos— examen, discusiones, análisis sobre “la inclusión”, es común encontrar que parten de su opuesto: “la exclusión”. Presentan un diagnóstico o descripciones de las condiciones de marginalidad, vulnerabilidad o excepción de aquellos grupos a los que consideran se debe incluir vía la educación. Más que abrir la discusión conceptual sobre lo que la inclusión significa, delimitan tanto las causas —en el caso de nuestros países principalmente la pobreza— de la exclusión, como los baremos con los que se mediría la inclusión educativa. Aquí un par de ejemplos:

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. (UNESCO, 2005 en Blanco, 2006).

En el *Índice*, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en

las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los estudiantes con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Booth y Ainscow, 2000:9).

En estas referencias hay un énfasis en la participación y en los logros o aprendizajes. La participación es una categoría política; supone un espacio común, público, en el que las personas interactúan. ¿Cómo se define en qué participan los educandos? ¿Quién decide en qué participan y cómo lo hacen? ¿Se espera una forma determinada en la que deben participar? La cuestión de lo común tiene que ser rediscutida a la luz de la pregunta por aquello que se considera público, como también de cómo se hace algo común y público (Latour, 2005), por no hablar de las dificultades de hacer comulgar lo común —idea de herencia comunitarista— con alguna forma de pluralismo entre comunidades.

Otra razón por la que no es menor la cuestión de la conceptualización y la forma de usar el par exclusión-inclusión para nuestras indagaciones y análisis, tiene que ver con las características atribuidas a los sujetos —marginados, pobres—, y el riesgo de desconsiderar las características de nuestras sociedades, producto de situaciones y dinámicas desarrolladas históricamente y sedimentadas o naturalizadas en prácticas e instituciones. Como señala Stavenhagen,

hablar de marginalidad o marginalización no debe hacer pensar que se trata aquí de una población que se encuentra, por así decirlo, fuera del sistema. Por el contrario, es una población integrada a un cierto sistema económico y a una cierta estructura de poder, pero integrada en los niveles más bajos y que sufre las formas más agudas de dominación y explotación (Stavenhagen, 1969:20).



Si bien actualmente es notable el reconocimiento de que las barreras provienen no solo del individuo o de su núcleo familiar, sino que también están en la comunidad y en el sistema político, no deja de prevalecer la idea de que lo que está fuera de la norma puede ser por lo menos parcialmente “salvado” vía la inclusión en la educación porque, en definitiva, esas dificultades encarnan en el educando.

Se le exige a una institución históricamente excluyente que incluya igualando posiciones vía la ampliación de la cobertura, y en escuelas que tengan las mismas condiciones —unidad de la oferta escolar— igualando oportunidades, sea bajo programas compensatorios, innovaciones y cambios en su formato, en su modo de operar. Sin embargo, tendríamos quizá que comenzar por cuestionarnos el planteamiento respecto de las posibilidades de incluir desde la escuela, como una finalidad irrestricta de justicia social. No se trata de deslegitimar los avances que efectivamente se han dado en materia de expansión de la escolarización sino, por un lado, de llamar la atención respecto de que toda forma de inclusión es necesariamente excluyente, que toda acción educativa lleva a elecciones que dejan fuera, por lo menos, aspectos variados de la cultura de procedencia de las personas; que la única forma absoluta que tiene la escuela de incluir es educando, llevando a cabo el proyecto pedagógico de formar seres humanos, y que esta tarea enfrentará conflictos y dificultades engrandados más allá de los muros de la escuela.

## Sobre las políticas de inclusión educativa

Para el desarrollo de esta sección, parto de la comprensión de la inclusión educativa y sus políticas como ampliación de la cobertura escolar y como igualdad de oportunidades. Desde estos sentidos, la educación es un bien público que debe ser distribuido en condiciones de igualdad. Esto exige pensar una política educativa y formas de administración y planeación de las escuelas, que posibiliten condiciones justas para el desarrollo del proyecto educativo colectivo e individual.

Dicha reflexión pasa por la revisión de las tradiciones de pensamiento político presentes en los modelos de Estado que han determinado la administración del sistema educativo y la forma en que se desarrollaron. También, por las condiciones, propósitos y orientaciones éticas, políticas y pedagógicas explícitas e implícitas en las políticas educativas que se enuncian y se ponen en marcha a través de programas y acciones concretas.

El bagaje conceptual y de resultados prácticos con que cuentan los políticos y educadores (los primeros para elaborarla, los segundos para comprenderla en el marco de su práctica), es abundante, aunque todavía limitado, si lo que se busca es que los primeros cuenten con fundamentos para los programas que buscan mejores niveles de justicia, y los segundos, para conformar orientaciones más eficaces en sus acciones.

En América latina, es el nivel medio el que presenta los mayores problemas respecto de la cobertura, la retención en el sistema y la eficiencia terminal. Múltiples investigaciones dan cuenta de que los obstáculos para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación para todos los jóvenes en edad de 12 a 18 años depende tanto de factores asociados con la trayectoria personal y escolar, como con una serie de condiciones institucionales aún no resueltas, tales como la atención educativa con calidad dispar, la desconexión de los contenidos curriculares con las necesidades y condiciones reales de vida de los jóvenes, etc., (Villa Lever [2007]; Zorrilla Alcalá [2012]).

Si bien se han llevado a cabo tanto políticas como acciones específicas para avanzar hacia una mayor igualdad, lo cierto es que es evidente el choque entre los principios y regulaciones formalmente establecidos, y las prácticas y los problemas cotidianos apremiantes. En América latina, la preocupación por la inclusión desde el punto de vista de la cobertura y la igualdad de oportunidades es manifiesta tanto en las políticas como en la investigación académica y la intervención educativa; sin embargo, los procesos de fragmentación y diferenciación se mantienen, minimizando el impacto democratizador de acciones como la ampliación de la matrícula o las estra-

tejas de reorganización del sistema. Los estudiantes no logran permanecer y los trayectos educativos resultan deficientes en términos de la experiencia escolar específica y a nivel del sistema educativo. Homogenizar o diversificar la oferta ha sido una vía para realizar formas de inclusión más efectivas. A pesar de ello, las diferencias se profundizan y se perfilan sistemas o subsistemas de educación diferenciados según el nivel socio-cultural, la demarcación geográfica, la clase socio-económica.

¿Cómo explicarse las dificultades para hacer efectiva la política educativa? Una de las posibles maneras tiene que ver con la traducción de la política educativa en acciones y programas específicos, la relación entre discurso, problemas locales y condiciones institucionales para la operación (Perazza y Terigi, 2010). El discurso que sostiene a las políticas educativas, tiene como núcleo a grupos genéricos que se definen por el signo de su exclusión: pobres, mujeres, niños, marginados. Es difícil encontrar referencias a problemáticas de comunidades específicas. Esto es, las iniciativas que se llevan a cabo, plegadas a una determinada política, requieren ser encuadradas en los problemas de la comunidad y permitir que los gobiernos locales tengan capacidad efectiva de decisión en su desarrollo. Aunado a ello, la revisión de las condiciones institucionales reales para operarlas es crucial. Esto requiere la intercomunicación entre distintos niveles e instancias de gobierno para vigilar el cumplimiento de otras políticas y garantizar la protección de derechos que se presentan como condición necesaria para que los efectos de las políticas de inclusión sean más visibles y sostenibles.

Por otro lado, siguiendo a Perazza y Terigi en el análisis que llevan a cabo en seis ciudades de América latina, iniciativas de gran complejidad terminan reducidas a algún rasgo del que finalmente no es visible la relación que guarda con las condiciones que lo hicieron posible.

Así, programas de asistencia socioeducativa a estudiantes pobres quedan identificados casi con exclusividad con las becas u otras ayudas económicas; los programas de aceleración de aprendizajes para pobla-

ción escolar con extra-edad se consideran equivalentes a los cuadernillos para los estudiantes; los programas de atención pedagógica a los multigrados rurales quedan reducidos a materiales de apoyo a los maestros. (...) ninguno de ellos es toda la iniciativa; trasladar la iniciativa no es trasladar un componente, por muy importante que éste sea y aunque se lo adapte al contexto que deberá operar (Perazza y Terigi, 2010:50).

Es necesario profundizar en los modos de abordaje de las políticas de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades, con el objeto de mostrar la orientación que toman éstas, desde distintos planos de análisis, tanto desde el explicativo-normativo, como desde el ético-valorativo (Jover, 1999), sin perder de vista que una política de educación siempre tiene efectos en la dimensión más específica del proyecto educativo, la pedagógica, como en aquellas que la ponen en más directa conexión con la sociedad, como es la “formación de ciudadanía”.

Otra de las explicaciones, es la que se refiere a la traducción de la inclusión educativa como igualdad de oportunidades. Los avances son notorios en cuanto a la eliminación de los obstáculos jurídicos para hacer posible una mayor cobertura. La igualdad formal de oportunidades parece estar satisfecha en tanto no se impida el acceso a la educación a los miembros de las minorías. En este sentido, los individuos poseen los mismos derechos, que además gradualmente se amplían, en la medida en que los distintos niveles se declaran obligatorios. De acuerdo con Puyol (2010), toda política de igualdad de oportunidades tiene como primer objetivo, la ausencia de discriminación legal.

Sin embargo, en la concepción de inclusión o educación inclusiva se encuentra implícita una segunda forma de igualdad de oportunidades. Las más recientes conceptualizaciones que guían el discurso de la política educativa están sustentadas en una versión de aquélla que afirma que, además de abrir espacios a los individuos posiciones sociales ventajosas, deben eliminarse las barreras que impiden ascender. Se trata de eliminar las barreras sociales para el progreso de los

individuos; que el origen social, familiar, no impida el aprovechamiento de las oportunidades que formalmente se han establecido. Caben en esta perspectiva también las políticas de discriminación positiva. La igualdad equitativa de oportunidades trae aparejado el hecho —no asumido así por la política educativa— de que las pautas de distribución del ingreso y del poder sólo pueden comprenderse desde el punto de vista de las estructuras de producción, de las relaciones de dominación y de los modelos de roles socio-profesionales que les son congruentes. De acuerdo con Latapí, la justicia equitativa intenta justificar las desigualdades bajo la premisa de que los que están en desventaja perciben que aún en su condición “tienen acceso a más bienes y recursos de los que tendrían en un sistema totalmente igualitario y carente de toda jerarquía, y que tienen así más expectativas de mejorar” (Latapí, 1993: s/p).

Una de las mayores dificultades de una política de inclusión basada en el modelo de igualdad de oportunidades es que progresivamente lleva a la consideración de aquellos a quienes se destinan programas especiales para “acercarles recursos”, tanto por ellos mismos, como por los diversos agentes del sistema educativo, como culpables de su propio fracaso. Una vez satisfechas las mismas condiciones para ser educado se considera responsabilidad individual aprovecharlas al máximo y se hace entrar en una competencia de la que saldrá airoso el mejor.

En definitiva, siguiendo a Puyol, la igualdad de oportunidades “es un ideal meritocrático, que tiene como finalidad que el mérito sea el único responsable del logro social del individuo” (Puyol; 2010, 22); la igualdad de oportunidades produce mayor desigualdad porque consiste en encontrar al mejor, y no en reducir las desigualdades sociales. Quién es el mejor suele definirse, en la mayoría de los casos, por una serie de estándares que de alguna manera se objetivan (en calificaciones, en reconocimientos, premios, en certificados). Sin embargo, la educación no es un bien cuyo contenido y efectos pueda definirse como el contenido en un bien físico. Es decir, la educación no está contenida en esas objetivaciones.

La apropiación de la educación implica una gran diferencia con las propiedades materiales. Por una parte, la educación se asimila al sujeto, se vuelve parte constitutiva de su persona, lo transforma; (...) sólo analógicamente hablamos de distribuir la educación como se distribuye la riqueza. (...) Un nivel de educación más alto, en grupos significativos de una sociedad, se traduce en expresiones culturales, exigencias, conductas, leyes, consensos y costumbres que benefician al todo social. ¿Cómo incorporar estas especificidades de la educación al plantear racionalmente su distribución justa? Reducir la obligación de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad, o de utilizarla para la movilidad social, puede ser empobrecedor (Latapí; 1993 s/p).

Lo anterior se encuentra en estrecha relación con lo que se espera como distribución equitativa de los “bienes educativos”. Se apunta, en principio, a responder a necesidades, a aptitudes diversas de los estudiantes. No obstante, los aprendizajes siguen definiéndose de manera más o menos pareja y apegada a las prescripciones de una cierta metodología de elaboración y desarrollo del currículum (en el caso de México, las competencias).

Un referente tan acotado como las competencias u otras formulaciones de “objetivos educacionales” es compatible con la idea de la igualdad de oportunidades porque hace prevalecer la capacidad personal por encima de las diferencias y dificultades que habría que encarar. Aún más, obliga a preguntarnos, como lo plantea Dubet (2004:58) “¿Dónde está la verdadera ambición? ¿Lograr que todos los estudiantes obtengan aquello a lo que tienen derecho o que una minoría alcance la excelencia, mientras los otros no saben gran cosa y no son definidos sino por sus fracasos y sus lagunas?”.

La educación, entendida como una acción social que tiene efectos no sólo individuales, sino fundamentalmente socio-políticos, es decir, que tiene consecuencias para las formas de relación con el mundo, con la herencia cultural de la humanidad, con las posibilidades de conservar lo valioso y de transformar las condiciones de vida, debe tener mayor cabida en los discursos y acciones promovidas por

las políticas de inclusión, sobre todo, si se pretende adjudicar a la escuela, responsabilidad por problemas sociales que la sobrepasan como la pobreza, la distribución equitativa de los bienes a través de un ascenso social que difícilmente se produce ya a partir de los grados cursados, de los títulos obtenidos.

Los principios que rigen la política educativa en este ámbito y los diferentes términos que son utilizados, reflejan una problemática más amplia, persistente en los sistemas educativos y en la sociedad en general: la fuerte exclusión que viven determinados grupos por su condición de “diferentes”. Se ha avanzado en cuanto a la investigación y el desarrollo de políticas de inclusión educativa. Algunos ensayos se están operando mientras que otros siguen pendientes, con potencialidad para transformar los espacios educativos sin pretender que resuelvan la desigualdad. Como posibles líneas de trabajo en la investigación y la intervención, anoto las siguientes.

1. Enfatizar una serie de ideas que explícitamente se plantean en los discursos que guían las políticas y acciones educativas, que focalizan la transformación de los sistemas educativos y el entorno de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad de los estudiantes. Una de las líneas de investigación e intervención se viene dando en el tratamiento de una política que se centre en los estudiantes, que parta de ellos —y no sólo, sino del conjunto de actores educativos que cotidianamente viven el azar y las dificultades de la práctica—. En este sentido, podemos localizar avances en los estudios centrados en la narrativa de trayectorias estudiantiles. Recuperar la voz de los directamente afectados por la educación puede brindar criterios para el diseño de políticas centradas en los sujetos. Además, sirven de contraste con las trayectorias que formalmente propone el sistema escolar. Constituye un aporte que, entre otros aspectos, apunta a desentrañar la manera en que la exclusión se encuentra en los propios límites de la escuela y cómo se relaciona con el exterior. La experiencia escolar de los jóvenes

muestra las condiciones sociales, económicas y culturales que han marcado sus posibilidades, y da pistas para impulsar otros sentidos y formas de organizarla.

2. Pensar y promover formas de participación —no excluyentes— pertinentes a las situaciones individuales, sin descuidar lo que puede ser común. Esta es una posición discutible, pues remite necesariamente a preguntarnos por los criterios que lo fundamenten, y si esto se refiere a máximos o mínimos que cumplir. La respuesta normativa es inevitable, pues si pensamos en formas de entender la inclusión o la igualdad, su consecuencia práctica es proponer los modos en que sea realizable.

3. Otros avances que ya se presentan en los estudios sobre inclusión educativa se refieren a la vinculación entre espacios de educación formal y no formal. Habrá que buscar formas de ensayar más aún y documentarlos. Esta tarea impulsaría que la escuela —en algunos casos, ciertas opciones de escuela en particular—<sup>1</sup> dejen de ser vistas como espacios de relegación y etiquetamiento, y al contrario, se promueva la pertenencia a la escuela y a la comunidad en que se encuentra.

4. Un espacio en el que es preciso ahondar y precisar es el de la comprensión de la participación de los sujetos en los espacios escolares. Si ésta se identifica con “participación en los aprendizajes” no parece decir mucho, y delimita de ante-

---

<sup>1</sup> En el caso de México las formas de división entre buenos y malos estudiantes en el bachillerato se definen en parte, por la modalidad a la que asisten. Las identificadas con la UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria), que otorgan el pase reglamentado a los estudios de licenciatura, son consideradas como aquellas escuelas a donde asisten los buenos; las opciones técnicas y de bachillerato general, son consideradas como aquellas a las que son destinados los menos “exitosos”, por lo que los estudiantes que ahí asisten se perciben a sí mismos y son percibidos en general, como malos estudiantes.



mano un significado en el que se ha de estar incluido, porque de lo contrario el sujeto está en falta. Precisar los aprendizajes ayuda. ¿Cuáles son aquellos viables y deseables en sociedades que se pretenden pluralistas? Opto por la línea de pensamiento que viene desde Dewey (2004) sobre el hecho de que los asuntos públicos no son una cuestión de determinación estatal o gubernamental, sino que parten del público mismo, de los ciudadanos.

5. Una de las formas que comienza a ensayarse para hacer efectiva la inclusión educativa de jóvenes y adultos, es la revisión y cambio del formato escolar tradicional. Diversas investigaciones, sobre todo en la Argentina (ver sobre todo, los trabajos de Terigi), han dado cuenta de las dificultades que representa introducir cambios en las formas de organización y prácticas de la escuela, consideradas tradicionales —por ejemplo, el curriculum único y la gradualidad—. El reto no sólo será enfrentar una gramática que estructuró modos de ser y pensar que profesores y estudiantes “se resisten” a cambiar, sino plantearse formatos nuevos con posibilidad de universalizarse y que, aunque partan de condiciones extraordinarias (“incluir a los excluidos”, reinsertar en el sistema escolar), no supongan formas y recursos extraordinarios que obstaculicen extenderse a la mayorías, pues de lo que se trata es de sostener una escuela más justa, en la que se eduquen más personas. Ensayar formas de inclusión escolar que contribuyan a resolver injusticias actuales originadas por lo que se espera que logre el estudiante en términos de aprendizaje, o por aquello a lo que parece estar destinado por su origen socio-cultural. Una institución que evite la injusticia a través de sus propias formas de operar; que marque positivamente la experiencia escolar particular, las posibilidades de elección futura de cada joven y, que al mismo tiempo, se muestre como potencial para hacer llegar un proyecto educativo sólido a la mayoría.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2004): *Estado de excepción*, Homo sacer II. Pre-Textos, Valencia.
- Blanco G., R. (2011): “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”, en CEE *Participación Educativa*, 18, pp. 46-59.
- Booth, t. y Ainscow, M. (2004): *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.
- Dewey, J. (1957): *Las escuelas de mañana*, Losada, Buenos Aires.
- Dewey, J. (2004): *La opinión pública y sus problemas*, Morata, Madrid.
- Dubet, F. (2004): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Gedisa, Barcelona.
- Dussel, I. y M. Caruso (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2000): “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, trabajo presentado en X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes en la exclusión social”, Granada, España.
- Jover, G. (1999): “Capítulo 4. La configuración de la política de la educación”, *La escuela ciudadana. Educación, ética y política*, Desclee de Brauer, Bilbao.
- Latapí, P. (1993): “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 23, No. 2, Centro de Estudios Educativos, México. [consultado en internet: [http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihhtml/Lat\\_Cp6.htm](http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihhtml/Lat_Cp6.htm)]
- Latour, B. (2005): *Making things public. Atmospheres of democracy*, Karlsruhe and Cambridge, MA, ZKM, Center for art and media and MIT Press.
- Perazza, R. y F. Terigi (2010): “Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina”, en *Relec*, año 1, N° 1. pp. 45-53.
- Pineau, P. (1999): “Premisas básicas de la escolarización como construc-

- ción moderna que construyó la modernidad”, en *Revista Estudios del Curriculum*, Vol. 2, Nº 1, pp. 39-61.
- Puyol, A. (2010): *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*, Gedisa, Barcelona.
- Stavenhagen, R. (1969): “Marginalidad y participación en la reforma agraria mexicana”, *Revista Latinoamericana de Sociología*, Vol. V, Nº 2.
- Villa Lever, L. (2007): “La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (1), Nº 141, enero-marzo de 2007, pp. 93-110.
- Zorrila Alcalá, J.F. (2012): “Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, número especial, pp. 70-83.

# Desafíos de inclusión educativa en México

---

**Jorge Arzate Salgado (UAEM)**

## Introducción

La inclusión educativa junto con el logro y éxito escolar y sus múltiples efectos para generar bienestar, son un tema de primer orden en nuestras sociedades; no sólo por el asunto de la mejora de la productividad económica, sino porque la escolarización en estos niveles significa la posibilidad de construcción de nuevas formas de cohesión social (Esping-Andersen y Palier, 2010; Muñoz-Izquierdo, 2004).

El asunto de la escuela secundaria y la media superior es de vital importancia para un país como México, ya que si bien se ha logrado el pleno acceso a la educación primaria, esto no es así para estos niveles educativos. Los datos de matriculación nos dicen que hay un fuerte problema de exclusión escolar que se comienza a notar en la secundaria pero que en la media superior o preparatoria se convierte en una tendencia dramática. Este no sería un adjetivo válido si no existieran múltiples formas de violencia y de explotación que cercan la vida de nuestros jóvenes, sobre todo en las clases menos aventajadas y, en forma especial, dentro de las comunidades indígenas.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la situación actual de la inclusión educativa para el caso de los niveles de secundaria y media

superior en México, así como valorar los desafíos existentes. Los objetivos específicos son: 1. Contextualizar tales subsistemas haciendo énfasis en las diversas formas de desigualdad educativa que les condicionan. 2. A través de indicadores cuantitativos nacionales y subnacionales mostrar la situación en dichos subsistemas en términos de inclusión y logro. 3. Reflexionar sobre los efectos de las políticas compensatorias dirigidas al combate de la pobreza educativa en términos de inclusión educativa. 4. Identificación de desafíos para las políticas educativas y sociales en torno a la inclusión educativa en el país.

## La escuela secundaria y preparatoria en un contexto de vulnerabilidad

El diagnóstico del sistema educativo mexicano público no es esperanzador. Investigadores como Sylvia Schmelkes advierten de su incapacidad para generar resultados educativos acordes a las necesidades del país. De esta forma identifica dos grandes problemas fundamentales: el de inequidad y el de la calidad; al respecto nos dice: “México no está ofreciendo la misma cantidad de recursos por niño en función de su procedencia socio-económica y cultural, invierte menos en los pobres y en los culturalmente más distantes de la escuela” (Schmelkes, 2012:88); además, nos alerta acerca de que importantes porcentajes de estudiantes no adquieren capacidades básicas en materia de lectura, matemáticas y ciencias. La consecuencia de la ineficiencia del sistema educativo se verifica en la existencia de un enorme contingente de población adulta que no ha concluido su educación básica, es decir, las dimensiones del rezago educativo son espectaculares: “la población adulta (15 años y más) del país que no ha concluido su educación básica [es decir su educación secundaria] representa una tercera parte (34 millones) de la población total y la mitad de la población de este grupo de edad” (Schmelkes, 2012:88).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE) en su Panorama Educativo de México 2011, es enfático sobre las

## ineficiencias del sistema educativo público del país:

Nuestro sistema educativo mejora y hace aportes valiosos a la formación de los individuos y a la sociedad, aunque no se está garantizando el pleno derecho de todos los niños a cursar su educación obligatoria en escuelas equipadas y con los recursos humanos y materiales suficientes y adecuados. No todos nuestros niños y jóvenes alcanzan la escolaridad que nuestra propia sociedad ha señalado como norma social y tampoco se les está garantizando, a todos los que permanecen en la escuela, niveles mínimos de aprendizajes y capacidades que les permitan continuar sus estudios o insertarse plenamente a la sociedad. Hay aportes y avances en nuestra educación, pero el ritmo de la mejora es lento, lo cual limita el potencial de los individuos y de nuestra sociedad para cerrar brechas que nos separan de sociedades más desarrolladas (INEE, 2012:38).

Las explicaciones de por qué el sistema educativo no puede generar cadenas virtuosas de escolarización y éxito educativo son muchas; van desde las condiciones contextuales de empobrecimiento generalizado de una buena parte de la población mexicana, hasta los problemas estructurales propios del sistema educativo público.

En el primer caso, la medición de la pobreza 2010-2012 del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (CONEVAL), indica que<sup>1</sup> para 2012 el 45.5 por ciento de la población, es decir 53.3 millones de personas, se encontraba en situación de pobreza; de los cuales 35.7 por ciento, 41.8 millones, se encontraba en situación de pobreza moderada y un 9.8 por ciento, 11.5 millones, estaba en situación de pobreza extrema. Estos datos son abrumadores, pero no hay que perder de vista que detrás de la pobreza existen una serie de procesos de desigualdad social y económica acumulados, procesos de exclusión, estigma y explotación económica que son poderosas barreras para que las personas se escolaricen y tengan éxito educativo.

Dentro del grupo de personas en pobreza destaca el hecho de que

---

<sup>1</sup> Los datos pueden verse en: <<http://goo.gl/yXrF76>>.

para 2010, según datos del CONEVAL, la incidencia de la pobreza en niñas, niños y adolescentes fue de 53.8 por ciento, es decir, 21.4 millones; y en pobreza extrema había 12.8 por ciento, o sea 5.1 millones (CONEVAL-UNICEF, 2012: 31-33). De hecho la población de 0 a 17 años presentaba niveles de pobreza superiores a aquellos de la población total. Otro dato que tiene implicaciones para la escolarización y el logro educativo es el porcentaje de población de 0 a 17 años que vive en familias por debajo de la línea de bienestar económico mínimo, es decir, que no tienen ingresos suficientes para adquirir los alimentos que necesitan o en situación de hambre; en este caso el porcentaje aumentó entre 2008 y 2010 de 21.3 por ciento a 24.7, esto último representaba 9.8 millones de personas (CONEVAL-UNICEF, 2012: 37-38).

La pobreza en sus múltiples formas y, en forma particular, el hambre son el contexto de la educación en prácticamente todos los municipios rurales e indígenas del país, ante lo cual la escuela tiene pocas capacidades y herramientas de intervención. Situación que plantea interrogantes a la escuela y los procesos educativos: ¿cómo es posible la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos?, ¿qué puede hacer la escuela para atajar las desventajas de origen de sus estudiantes?, ¿tienen la escuela y los maestros capacidades y herramientas pedagógicas y curriculares para equilibrar las desigualdades sociales, económicas y culturales de sus estudiantes?

No hay que perder de vista que la pobreza, más allá de su definición como medición estratificacional de las carencias, es un sistema de relaciones sociales y económicas de desigualdad-violencia que por medio de habilitaciones y constricciones reproduce a las instituciones, es decir, reproducen a la familia en pobreza como “pobre”. En este sentido, el mismo concepto produce estigma social. La pobreza como sistema de desigualdad-violencia significa la producción de formas de socialidad triste, así como la existencia de múltiples formas de violencia intrafamiliar; también, significa la producción de una subjetividad y formas ideológicas específicas, no virtuosas, respecto del bienestar y sus formas, en particular en torno al sentido de la escolarización

y el aprendizaje producto de los procesos escolares. Siguiendo estos supuestos, es posible suponer que el sistema social y económico de relaciones típico ideales de la pobreza es una fuerza social y económica que impide, primero, la escolarización, y, en segundo término, es un contexto que no contribuye al aprendizaje.

Luego están los múltiples problemas estructurales propios del sistema educativo público (Schmelkes, 2012; Ornelas, 1995), tales como la inequidad en la distribución del financiamiento entre estados subnacionales y —dentro de estos— entre municipios, las implicaciones de esta financiación en términos de instalaciones, materiales y equipos para la tarea docente, así como en salarios para docentes y administrativos, la calidad de la formación de los docentes y los administrativos, el asunto de la relevancia de los currículum, sobre todo de su adecuación a los diversos contextos sociales y culturales (en un país multicultural). Cada uno de estos grandes problemas estructurales se encarnan en tendencias de desigualdad educativa que van a dar a cada escuela y que, de una u otra forma, tienen implicaciones diferenciadas para cada uno de los actores educativos.

Producir tendencias de cambio dentro del sistema educativo, por tanto, no es algo sencillo, pues hay un campo de luchas y de relaciones de poder entre los actores, en los que la sociedad civil lleva la parte más débil, debido a su poca o nula formación ciudadana, sobre todo, de nueva cuenta, entre la población en situación de pobreza o menos aventajada. Un tercer conjunto problemático para comprender el desempeño en términos de inclusión para la escuela secundaria y media superior en México es el asunto de los jóvenes. Un grupo de edad definido por la sociología y la psicología como grupo de maduración, de transición hacia la vida adulta y el trabajo, por tanto, como grupo recluido, al menos en forma ideal, en la escuela, está vista como institución total responsable de su formación para la vida adulta (Urtega, 2011). Sin embargo, esto no es así. La realidad es que el joven mexicano, sobre todo el que viene de clases sociales precarizadas, siempre ha trabajado (dentro o fuera de la familia, en el mercado informal o formal, e incluso en ambos), con lo cual su definición como joven queda en



suspense, ya que su inclusión en la vida adulta suele ser rápida. Los jóvenes hijos de campesinos, por ejemplo, se enfrentan a un escenario de pocas oportunidades y a un mercado de trabajo formal que lo precariza; mientras que en las periferias suburbanas de las grandes ciudades los niveles de no cohesión social y de violencia son algo cotidiano. En una investigación realizada en barrios suburbanos de la ciudad de Toluca, Estado de México, al analizar las biografías de jóvenes, se encontró que son recurrentes ciertos patrones biográficos de precariedad y precarización. De esta forma, en las sintaxis biográfico-narrativas de los jóvenes, sus vidas aparecen claramente signadas por los circuitos sociales de las desigualdades sociales y económicas de manera sustantiva, es decir muestran la realización de las desigualdades en la vida de los individuos y grupos sociales como procesos inmediatos, en donde la no escolarización marca su entrada súbita a la vida adulta y a los circuitos de trabajo formal e informal precarizados (Arzate *et al*, 2010). Ante este escenario desfavorable para los jóvenes de las clases menos favorecidas, ¿cómo plantear la escolarización al joven precario?, ¿de qué manera dotar de sentido a la escuela secundaria y media superior en el caso de jóvenes cuyos imaginarios culturales no corresponden a los ideales de la cultura y la lógica de la productividad?

Este es el contexto en el cual opera la escuela secundaria y media superior en México, que determina, sin duda, su circunstancia y sus resultados. Pobreza, un sistema educativo público atrofiado de manera estructural y una juventud precarizada en su forma de vida, a la vez que sumida en la incertidumbre del mañana. Tres fuerzas económicas, sociales y culturales que nos obligan a pensar, en términos metodológicos, la escuela secundaria y preparatoria más allá de las desigualdades educativas, es decir, de lo que se trata es de religar los procesos de escolarización y de logro educativo con el sistema de relaciones más amplio o de contexto.

La escuela debe ser entendida como nodo, como camino cruzado por importantes fuerzas sociales de desigualdad, que no son más que sistemas causales de acción social que determinan a los sujetos e instituciones educativas.

## Dos dimensiones de la desigualdad educativa en México: acceso y logro

Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, citados por el INEE, 29 de cada 100 niños de 3 a 5 años no estaban matriculados en preescolar; 17 de cada 100 niños de 12 a 14 años no se inscribieron a la secundaria; y 50 de cada cien de los jóvenes de 15 a 17 años no se inscribieron a la educación media superior. “En 2010 se estimó que 4 millones 819 mil jóvenes entre 15 y 17 años habían cubierto la educación básica, pero no habían avanzado a media superior. Esta cifra representaba 70.1 por ciento de la población nacional en dicho rango de edad” (INEE, 2012:72). Mientras que en 2009 sólo el 3 por ciento de la población estaba matriculada en educación superior, cuando en Brasil este porcentaje era del doble.

En cuanto a las características de las escuelas, hay bastantes inequidades dentro del sistema. Así, por ejemplo, en las escuelas secundarias generales el porcentaje de docentes titulados es del 65.3, en las escuelas comunitarias del CONAFE 92 por ciento de sus docentes tienen tres cuartos de tiempo completo y sólo 11.8 por ciento están titulados.

En 2010, el 20 por ciento de los niños y jóvenes que estudiaban la educación básica residían en localidades de alta marginación y 9 por ciento de ellos tenían padres o tutores que no contaron con instrucción alguna. En 2010, el porcentaje de niños de 15 a 17 años que contaron con primaria completa sólo fue de 56.8 por ciento si vivieron en zonas rurales, 57 por ciento si fueron indígenas, 45.8 por ciento si su padre o tutor no tuvo instrucción y 54.1 por ciento entre los que vivieron en zonas de alta marginación.

La pobreza educativa aparece, entonces, como una condición de las personas producida por múltiples variables, no reducibles a una única causalidad; sino más bien aparece como condición de suma de desigualdades y formas de violencia que convergen en la vida cotidiana de la familia, que terminan por trasladarse a una escuela también pobre como institución.

Considerando nuestra experiencia de trabajo de campo con familias en situación de vulnerabilidad, en zonas rurales y suburbanas es muy evidente la manera en que las formas de desigualdad social (exclusiones y discriminaciones) y económicas (diversas formas de explotación) se entrelazan en la biografía de las personas y familias, de tal manera que las situaciones de hambre, pobreza económica y educativa, precariedad laboral y desafiliación aparecen como un todo engranado (Arzate, 2005). Por lo que las condiciones de pobreza son círculos no virtuosos de precariedad múltiple, que atan a las personas y a las familias a la pobreza entendida, ya en la vida cotidiana, como formas de socialidad que tienden a la producción y reproducción de diversas formas de violencia.

Cuando hemos realizado entrevistas en profundidad con jóvenes en situación de vulnerabilidad es posible ver que si bien la educación en sí misma no acaba con la pobreza es una herramienta poderosa para producir una biografía con menos eventos de desigualdad-violencia, sobre todo porque es, en ciertas circunstancias, una herramienta para producir conciencia como sujeto y actor político.

El rezago educativo representa una construcción histórico-social producto de las diversas atrofias del sistema educativo, pero también de las situaciones múltiples de desigualdad existentes en la sociedad. En este contexto, de enormes desigualdades y de precarización ampliada de la vida de amplios contingentes sociales, es posible pensar que la educación no funciona como mecanismo privilegiado para acceder a las oportunidades, ya sea porque una parte significativa de la población no cuenta con credenciales educativas, y/o porque carece de los conocimientos adecuados para vivir una vida digna.

El ideal teórico y normativo, las teorías sociológicas funcionalistas basadas en la idea de una movilidad social entre clases sociales atada a las oportunidades educativas, que han guiado de manera importante las ideas sobre el desarrollo económico y social en América latina, no tienen sentido para grandes contingentes de jóvenes mexicanos. En su lugar aparecen complejas cadenas de exclusión que evitan toda permeabilidad entre las clases sociales; en este sentido,

la estructura social y de clases mexicana aparece como no permeable y más bien caracterizada por el estigma y el cierre social. Vemos entonces una sociedad segmentada y orientada por los privilegios basados en la asimetría en la distribución de la riqueza y las oportunidades, así como en la multiplicación y profundización de las formas de explotación económica, que derivan en situaciones de precarización laboral múltiple. En este contexto general, la educación pierde relevancia como acto biográfico sustantivo de superación y auto-realización. Pero no sólo la educación pierde relevancia sino la misma escuela y sus agentes educativos. La escuela aparece como poco eficaz, cuando no, como prescindible. La escuela hoy en día no es ya la institución que cohesionaba a la comunidad.

## Situación en términos de inclusión y logro en los niveles de secundaria y media superior

Durante el siglo XX, uno de los triunfos del sistema educativo mexicano fue la expansión de la cobertura de la escuela primaria y secundaria (Ornelas, 1995); no obstante, hoy en día existe un porcentaje importante de población no atendida en el caso de escuela secundaria y otro, todavía más grande, para la escuela preparatoria o media superior, que en este momento ya es obligatoria. Es evidente que esta última representa un cuello de botella importante para el sistema educativo nacional, tanto en términos de cobertura así como en calidad de la atención.

Según datos del INEE (2011) para el ciclo 2010-2011 la tasa neta de cobertura en preescolar fue de 70.8 por ciento, en primaria 102.6 por ciento, secundaria 82.7 por ciento y en media superior 50,1 por ciento. Datos que evidencian los grandes retos que quedan para el logro del 100 por ciento de cobertura en secundaria y media superior. Si se ven los datos a nivel subnacional, aparece que los Estados con menos desarrollo presentan tasas de cobertura menores a la media nacional: la secundaria en Chiapas presenta una tasa del

70 por ciento, en Guerrero 71 por ciento y el Distrito Federal 104 por ciento. En media superior Guerrero presenta una tasa de 39.2 por ciento y el Distrito Federal de 72.7 por ciento; es decir, existen enormes diferencias entre entidades federativas.

En el caso de la Tasa de Matriculación Total<sup>2</sup> el INEE informa que del grupo de adolescentes de 12 a 14 años (secundaria), aproximadamente 6 por ciento, se encuentra en rezago grave y 88 por ciento en avance regular, teniendo una Tasa de Matriculación de 93.7 por ciento; para el caso del grupo de 15 a 17 años (media superior) la Tasa de Matriculación Total era de sólo 59 por ciento y 5.7 por ciento se encontraba en rezago educativo grave: “de una cifra de 412.015 adolescentes de entre 12 y 14 años que no están adscritos al sistema educativo nacional en su forma escolarizada, se pasa a 2.751.073 jóvenes de 15 a 17 años no adscritos al sistema educativo” (INEE, 2011:209). Este dato adquiere mayor sentido cuando vemos el de matrícula oportuna, es decir, la proporción de estudiantes que ingresan a 1º de cierto nivel o tipo educativo en la edad ideal, el INEE agrega que:

El porcentaje de matriculación oportuna disminuye conforme se avanza de nivel y tipo educativo. Mientras que en primaria el porcentaje de estudiantes matriculados a 1º con una edad máxima de 6 años fue de 95.7 por ciento, la matrícula oportuna en secundaria alcanzó 80.4 por ciento, y en media superior a penas 62.7 por ciento. Estas cifras dejan ver cómo una gran cantidad de niños y jóvenes, a pesar de iniciar a tiempo su educación formal, son afectados por la reprobación o por la deserción, ya sea definitiva o temporal. Esto último se traduce en una trayectoria escolar interrumpida (INEE, 2011: 208).

---

<sup>2</sup> Que expresa cuántos niños o jóvenes se matriculan en el sistema educativo escolarizado, la cual, a su vez, está formada por dos indicadores la Tasa de matriculación en rezago grave y la Tasa de matriculación en avance regular. La primera contabiliza a todos aquellos estudiantes que están matriculados dos o más grados por debajo del que les corresponde según las edades reglamentarias o ideales, mientras que la segunda considera a los que están cursando el grado que idealmente deben cursar.

En secundaria varían mucho los porcentajes de la matriculación oportuna según el tipo de servicios; así las secundarias para trabajadores tienen un porcentaje de 37.7 por ciento, las telesecundarias 60.5 por ciento, las técnicas 70.2 por ciento y las generales 96.3 por ciento. Lo mismo sucede en la media superior, en donde las escuelas de profesional técnico tienen un 47.9 por ciento, el bachillerato general 64.2 por ciento y el bachillerato tecnológico 64.8 por ciento. En cuanto al rezago, entendido como proceso acumulativo, el grupo de 12 a 14 años presentó un porcentaje de rezago ligero (aquellos que se encuentran atrasados por al menos dos grados escolares) de 15.4 por ciento y el grupo de 15 a 17 años de 25.8 por ciento.

La Tasa de deserción en el ciclo escolar 2009-2010 para la secundaria fue de 6 por ciento, mientras que para la media superior fue de 14.9 por ciento, como sucede con los demás indicadores, la Tasa de deserción aumenta conforme se escala en la educación formal y los hombres desertan más que las mujeres y en el caso de la educación media superior los planteles descentralizados del gobierno federal tenían los valores más altos de deserción (INEE, 2011: 240).

Resulta abrumadora la cifra de jóvenes que no están matriculados en la escuela media superior, así como los bajos porcentajes de matriculación oportuna, lo cual es un indicador de su futuro precario, sin duda alguna el tránsito de la secundaria a la media superior es un asunto de vital importancia para las políticas públicas y educativas, pues es este el principal momento de la exclusión educativa en México.

## Resultados de las políticas compensatorias dirigidas al combate de la pobreza educativa

El Estado mexicano ha implementado en las últimas décadas políticas sociales y educativas compensatorias que han buscado la escolarización de los niños y jóvenes que viven en situación de pobreza, así como el mejoramiento de las escuelas menos favorecidas. Son

tres los programas emblemáticos que brindan atención a las escuelas secundarias:

- ♦ El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), gestionado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- ♦ El Programa Escuelas de Calidad, gestionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal.
- ♦ El Programa de educación, salud y alimentación (Progres-a), denominado Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, gestionado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) también del gobierno federal.

El PARE es un programa compensatorio dirigido a escuelas rurales que inició actividades en 2003 financiado por el Banco Mundial. Desde 2008-2009 atiende al sistema de telesecundarias, uno de los eslabones más precarizados del sistema; tiene como objetivos el ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Cuenta con tres componentes principales: 1. infraestructura, equipamiento y material educativo mejorado, 2. Práctica pedagógica fortalecida, 3. Madres y padres formados u orientados para mejorar el proceso educativo. Entre sus principales apoyos están la entrega de incentivos a los docentes, supervisores y jefes de sector, entregar útiles escolares a los estudiantes de las escuelas beneficiadas, otorgar formación pedagógica a instructores educativos.

En su evaluación específica de desempeño 2009-2010 (CONEVAL, 2010), se menciona como uno de sus logros el de disminuir la probabilidad de que la tasa de repetición aumente en 8.6 puntos porcentuales, así como que este programa ha tenido mayor impacto en las escuelas de localidades marginadas y que “la capacitación a docentes es el componente de los programas compensatorios que mayor efectividad ha tenido en disminuir la tasa de repetición de los niños”. En cuanto a la mejora en el desempeño educativo se

menciona que el porcentaje de estudiantes de las escuelas compensadas que están al menos en el nivel de logro elemental en la prueba enlace, para 2007, era de 63.77 por ciento, y el porcentaje de deserción en las escuelas poyadas, para 2010, era de 1.77 por ciento, indicadores calificados como buenos.

Las evaluaciones al programa han detectado problemas en la operación del mismo, tales como la mejora en las instalaciones educativas, en los cursos de capacitación y en la entrega y distribución de materiales. Se reconoce que la infraestructura educativa en la que laboran los instructores está en pésimas condiciones. A pesar de que para 2010 atendía a 5.171.282 estudiantes, esto representaba sólo una tercera parte de su población potencial.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC), que buscaba mejorar las instalaciones de las escuelas a través de una reactivación de la organización y la gestión escolares, centró su trabajo en la organización escolar, gestión, descentralización, evaluación y financiamiento de las escuelas. Este programa atendía en el ciclo escolar 2008-2009 (SEP, 2010) a 40.790 escuelas en todos los estados subnacionales, de este conjunto el 21.5 por ciento corresponde a escuelas secundarias; según el tipo de escuela el PEC atiende en su mayoría a escuelas regulares, 89.7 por ciento, y sólo un 7.2 por ciento son indígenas (2950 escuelas), también atendía un reducido número de escuelas CONAFE (348). Por su grado de marginación el 64.3 por ciento de las escuelas atendidas se encontraban ubicadas en localidades de grado medio a muy alto de marginación, de éstas el 11.7 por ciento correspondía a escuelas con grado muy alto de marginación. Además el 63.4 por ciento de las escuelas incorporadas al PEC son escuelas con estudiantes becarios del Programa Oportunidades (desde otro punto de vista del total de escuelas Oportunidades el 22.7 por ciento eran escuelas PEC). En su conjunto las escuelas PEC presentaban un promedio menor de reprobación (4 por ciento) que el promedio nacional (10 por ciento), lo mismo sucedía en su porcentaje de eficiencia terminal (95 por ciento, frente al 87 por ciento del promedio nacional).



En forma general, es posible decir que el Programa Escuelas de Calidad funciona bien en contextos urbanos de clases medias, mas no queda clara su eficiencia en contextos de extrema pobreza. Este programa tiende a generar competencia por los recursos entre escuelas, además de producir una fuerte burocratización de la gestión (Servín, 2009).

Además, este programa parte de la concepción de igualar las escuelas menos aventajadas a las escuelas cuyo tipo ideal es el de clase media, es decir no atiende el déficit sino la diferencia (Schmelkes, 2012). Por ejemplo, en las telesecundarias, los consejos escolares de participación social que promueve el programa son difíciles de consolidar debido al poco tiempo del que disponen los padres de familia (Servín, 2009).

El PEC, a pesar de que trabaja en escuelas en contextos de marginación, tiene como núcleo duro de atención a las escuelas regulares que funcionan en contextos de no pobreza y pobreza moderada. No queda claro cómo hace este programa para articularse con la acción compensatoria de otros programas, en forma principal con el Oportunidades.

El Programa Oportunidades, que desde 1997 a la fecha trabaja de manera extensiva con familias en pobreza extrema y moderada en zonas rurales y suburbanas en todo el país, atiende a cinco millones de familias en todo el territorio, cuenta con tres componentes principales: alimentación, salud y educación. En cuanto a este último, otorga becas diferenciadas a niños desde el tercero de primaria hasta tercero media superior, la condicionalidad para mantener la beca es que asistan a clase. En las recientes evaluaciones del Oportunidades, el componente educativo presenta logros significativos como una fuerza económica y social que logra escolarizar, pero presenta sombras en cuanto a la mejora en la calidad educativa y el logro. Según la Evaluación Externa del Programa Oportunidades, a diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007), realizado por el INSP y CIESAS a cargo de Stefano M. Bertozzi y Mercedes González de la Rocha en el año 2008, se dice sobre su impacto educativo:

La evaluación de oportunidades a diez años de intervención en zonas rurales encuentra un impacto positivo en el nivel educativo, en especial en población indígena, así como mejora en matemáticas en niños que estaban en primaria al inicio del programa. Para niños que tenían menos de 36 meses al inicio, se reporta impacto positivo sobre problemas conductuales, pero no se encuentra evidencia de impactos en indicadores de cognición y logros educativos. Sin embargo, los mismos autores en un documento posterior [...] reportan una mejora estadísticamente significativa de 1.5 cm en la estatura de los niños cuyas madres no tenían educación. La evaluación también encuentra una mejora en la inserción laboral de los jóvenes beneficiarios del programa, la cual se da a través del incremento de la escolaridad. Asimismo, se observa un aumento salarial de entre 12 y 14 por ciento, aunque es mayor para hombres que para mujeres (CONEVAL, 2013:2).

Otros hallazgos significativos en cuanto al componente educativo de este programa, son aportados por la evaluación de resultados 2012:

Los becarios de Oportunidades han reducido la brecha en puntajes en la prueba Enlace respecto de los no becarios. Al terminar primaria, la brecha en puntaje se redujo 18 por ciento en mujeres y 23 por ciento en hombres. En secundaria la brecha disminuyó 56.1 por ciento (hombres 56.6 por ciento y mujeres 55.1 por ciento). En telesecundaria se observó la mayor reducción de 83.2 por ciento (CONEVAL, 2013: 2).

No obstante, como comentario a estos resultados, se dice que los no becarios siguen teniendo puntajes más altos que los becarios. Si bien el diseño del Programa Oportunidades ha podido escolarizar, gracias a las transferencias económicas vía beca educativa por niño así como a las condicionalidades impuestas en las reglas de operación del programa, a niños en la escuela primaria y secundaria, y ahora en media superior, su diseño es más bien raquítrico para atender las variables que determina el rezago-exclusión educativa, como la pobreza de la institución escolar. Creemos que el diseño del pro-

grama y su componente educativo fue confeccionado con un pobre conocimiento de lo que significa la vulnerabilidad socio-económica y su relación con la pobreza educativa; por ello el programa pone el acento en los aspectos económicos, necesarios para la escolarización, pero olvida que la educación es un complejo sistema social tejido en torno de: escuela-familia-sociedad, en las que las dimensiones sustantivas relativas a la organización escolar, el currículum o la calidad del docente, entre otras, son fundamentales (Arzate, 2011).

El trabajo de campo realizado en zonas rurales del valle de Mezquital —Estado subnacional de Hidalgo— (Arzate, 2005) y en la ciudad de Toluca —Estado subnacional de México— nos ha permitido comprender que las becas, en efecto, se convierten en fuerzas que generan cadenas causales de bienestar y cohesión social dentro de las familias, pero que dichas cadenas causales son gatilladas, de forma normal, por las jefas de familia; es decir, las becas por sí solas no son suficientes para mantener la escolarización de los hijos a mediano y largo plazo, debido a la existencia de una densa red de carencias sociales, económicas, afectivas y culturales que afectan a las familias y a sus comunidades. De esta forma la beca, al final de cuentas es, en términos reales, una débil fuerza de cambio, y que para funcionar debe coexistir con otras muchas fuerzas de cambio social positivo o cadenas causales de bienestar y cohesión social que la hagan “funcionar”. Esto quiere decir que la beca del Oportunidades pasa a formar parte del complejo de racionalidad-subjetividad económica y de búsqueda de oportunidades de la familia, pero que tal sistema de construcción del bienestar se encuentra determinado por una jerarquía de necesidades sustantivas que no siempre tienen a la educación de los hijos como algo prioritario.

Mier y Perderzini (2010) proponen que el aumento notable en la asistencia en la escuela entre 1990 y 2005, así como la reducción significativa de las desigualdades según el tamaño de la localidad de residencia, se debe a los programas sociales compensatorios, que propician la asistencia a la escuela; también encuentran una mejora en la desigualdad de género; no obstante advierten que “el efecto negativo del número de menores en el hogar se acrecienta durante

este periodo, lo que demuestra que la desventaja de niños y jóvenes de familias numerosas se agudiza, a pesar de los programas sociales” (Mier y Perderzini, 2010: 654). Advierten que la transmisión generacional de las desigualdades educativas casi no se modifican en el periodo y que “los programas sociales han sido poco exitosos en su tarea de mitigar las desigualdades sociales asociadas a las características de los hogares, tanto a sus recursos como a su composición y organización” (Mier y Perderzini, 2010: 655).

Los programas sociales compensatorios educativos aparecen, entonces, con resultados encontrados, por lo que su sentido y eficiencia son un interrogante. A pesar de sus evaluaciones de desempeño, aparecen más dudas sobre sus efectos que certezas; sobre todo al mirar los datos generales de pobreza, exclusión escolar y desperdicio educativo existentes.

### Identificación de desafíos para las políticas educativas y sociales en torno a la exclusión educativa en los niveles de secundaria y media superior

Creemos que ante el complejo escenario que rodea a la escuela secundaria y media superior, tanto en términos sociales y económicos, como en cuanto a formas de la desigualdad educativa que enfrentan las escuelas, las políticas compensatorias, a pesar de sus logros relativos, no han sido una fuerza poderosa capaz de mejorar las brechas de escolarización entre la población menos favorecida, así como mejorar el desempeño académico de los niños y jóvenes.

Es evidente que las diversas estrategias no logran producir sinergias entre familias y escuelas, por lo que sus diseños resultan limitados, es decir, no logran tocar en forma sistemática las dimensiones fundamentales de las desigualdades educativas (Reimers, 2000), a saber: 1. oportunidades formales de acceso, lo cual supone la existencia de acciones compensatorias para los individuos y las familias, que pueden ser tanto económicas como en especie: acceso a una renta básica y al trabajo para

los miembros de la familia, así como afiliación a las instituciones del bienestar; 2. oportunidades de permanencia, lo que supone acciones compensatorias para los individuos y las familias, tanto económicas como en especie: becas y alimentación para los niños que se encuentran escolarizados; 3. insumos humanos de calidad dentro de la escuela, es decir, mejora de la calidad del profesorado y los administradores educativos: mejores salarios y condiciones laborales, mejora en términos de formación; 4. insumos materiales para la escuela, o sea, escuelas dignas y dotadas con la infraestructura mínima necesaria para su adecuado funcionamiento, 5. currículum pertinente a los contextos de vulnerabilidad social, o sea, contenidos educativos que sean herramientas para la vida, 6. estrategias pedagógicas adecuadas para intervenir en situaciones contextuales de vulnerabilidad social, con las cuales los maestros atajen la cadena rezago-exclusión de los niños menos aventajados.

De esta forma los programas que atienden la pobreza educativa deben asumir diseños más generosos y complejos, que incluyan algunas de estas dimensiones de trabajo respecto de los educandos, sus familias y las escuelas. Es evidente que los programas no logran generar una red densa de fuerzas virtuosas a favor de la escolarización y el éxito educativo, sin lo cual es imposible asegurar el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes menos aventajados en la educación básica y media superior. En este sentido, dotar de becas no basta para asegurar el éxito educativo, hay que trabajar para tener escuelas no pobres y contextos sociales que cuenten con una organización social de los diversos actores a favor de la escuela.

Ante las zonas de obscuridad que plantean los programas compensatorios educativos mexicanos, vale la pena plantear la necesidad de una reforma sustancial de estas estrategias de intervención en lo social y educativo. Esta reforma es un desafío para las políticas públicas y educativas mexicanas, sobre todo en un contexto de restricciones fiscales.

En términos de agenda investigativa queda mucho por conocer sobre los procesos micro-sociales que generan las intervenciones compensatorias, es decir, cómo funcionan en tanto que fuerzas para

el cambio social y educativo, a la vez que como fuerzas virtuosas contra las desigualdades socio-económicas y sus formas de violencia(s) asociadas. Hay muchos trabajos macro o cuantitativos pero hacen falta trabajos micro-sociológicos que permitan conocer las dinámicas de cambio social implícitas y concretas en las acciones de la administración pública, todo esto más allá de las evaluaciones de eficiencia de desempeño de los programas, muchas de ellas decepcionantes como formas de conocimiento de la realidad de las desigualdades sociales y educativas.

Para finalizar, creemos que es necesario iniciar una corriente ideológica contundente a favor de la escolarización en los niveles de secundaria y media superior en México, como una tendencia importante para reducir las formas de violencia y mejorar la cohesión social dentro de nuestras comunidades e instituciones; corriente ideológica sin la cual será imposible que el Estado tome cartas en el asunto de una manera seria y comprometida.

## Bibliografía

- Arzate Salgado, J. (2005): *Pobreza extrema en México. Un estudio micro sociológico*, Gernika-Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Arzate Salgado, J. (2011): “Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México. El caso de los programas de lucha contra la pobreza, 1988-2011”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XVI, Núm. 51, octubre-diciembre, CMEE, México.
- Arzate Salgado, J., Castillo Fernández, D. y García Sánchez, G. (2010): “La articulación pobreza-desigualdad-violencia en la vida cotidiana de los jóvenes”, en *Espacio Abierto*, Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 19, núm. 3 (julio-septiembre), Universidad del Zulia, Venezuela.
- CONAVAL (2010): “Informe de la evaluación específica de desempeño 2009-2010 del programa Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo Inicial y Básico (CONAFE)”, en Consejo Nacional para la Evalua-

- ción: <[http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/evaluacion/evaluaciones/especificas/EED\\_2009\\_2010.es.do](http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/evaluacion/evaluaciones/especificas/EED_2009_2010.es.do)>, 15/11/2010.
- CONEVAL (2013): “Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. Valoración de la información de desempeño presentada por el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades”.
- CONEVAL-UNICEF (2012): *Pobreza y derechos sociales de niños, niñas y adolescentes en México, 2008-2010*, CONEVAL-UNICEF, México.
- Esping-Andersen, G. y Palier, B. (2010): *Los tres grandes retos del estado de bienestar*, Ariel, Barcelona.
- INEE (2012): Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo Nacional 2011 educación básica y media superior. México: INEE.
- Mier, M. y Pederzini, C. (2010): “Cambios sociodemográfico y desigualdades educativas”, en A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México*, VII Educación, El Colegio de México, México.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2004): *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*, Universidad Iberoamericana, México.
- Ornelas, C. (1995): *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Reimers, F. (2000): “Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23, mayo-agosto, España.
- Schmelkes, S. (2012): “La educación en México: problemas y retos”, en *Políticas educativas y agenda de gobierno. Equidad y calidad, pendientes*, El Colegio Mexiquense A.C., México.
- Secretaría de Educación Pública (2010): “Informe PEC fase VIII. Ciclo escolar 2008-2009”, SEP, México.
- Servín Jiménez, J. (2009): “La política educativa gerencialista y su visión de la desigualdad educativa. El caso del Programa Escuelas de Calidad”, Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México: México.
- Urteaga, M. (2011): *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Juan Pablos Editor, México.

## **PARTE II**

Instituciones,  
currículum  
y  
enseñanza



# Inclusión y obligatoriedad. Tendencias y discursos de actores de la gestión educativa

---

**Marcelo Krichesky (UNIPE)**

## Presentación

Este texto recupera algunos resultados de dos estudios realizados durante los años 2011-2013 en la provincia de Buenos Aires sobre la obligatoriedad educativa, en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires (UNIPE). Los estudios se proponen analizar las brechas existentes entre las políticas públicas y los discursos de diferentes actores de la gestión educativa, tales como inspectores, directivos y profesores de escuelas secundarias. Dichas escuelas se encuentran ubicadas, en su mayoría, en contextos de alta vulnerabilidad social. Ambos estudios toman como punto de partida el contexto actual de las políticas educativas enmarcado en la Ley 26206 de Educación Nacional (2006) y la Ley 13688 Provincial de Educación (2007). Asimismo, considera una serie de acuerdos federales para la educación secundaria, destinados a promover el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina (2009-2019) y una serie de programas educativos<sup>1</sup> orien-

---

<sup>1</sup> Entre ellos se encuentran Programas como Centros de Actividades Juveniles, Patios Abiertos, Conectar Igualdad, Asignación Universal por Hijo y los Planes de Mejora.

tados a favorecer en las escuelas el mando de la inclusión al sistema. Entre los principales interrogantes de estos trabajos nos planteamos: ¿Cómo perciben los diferentes actores del sistema educativo estos nuevos procesos sociales y políticos que atraviesan la vida escolar? ¿Qué aspectos del pasado —en particular, de las reformas de los años 90— son resignificados en el presente? ¿Qué efectos tienen en las prácticas? ¿Qué valoraciones presentan respecto de la inclusión, la obligatoriedad y las diferentes medidas de política pública a nivel curricular y de régimen académico? ¿Los adolescentes son percibidos como sujetos de derecho, o se perpetúan dinámicas estigmatizadoras vinculadas con la tutela, la disvalía o la peligrosidad?

Los mencionados estudios e interrogantes constituyen el punto de partida del actual programa de investigación (PICTO 2013-2015) que coordino en la UNIPE sobre inclusión educativa en la Argentina y cambios de formatos estatales y no estatales de educación secundaria. La intención es generar debate sobre los avances y deudas pendientes o campos vacantes en la investigación educativa en la región en torno a la inclusión educativa.

## Breve descripción de los estudios realizados

- ♦ En un primer trabajo se realizó una investigación desde la UNIPE en catorce escuelas secundarias<sup>2</sup> de la provincia de Buenos Aires a partir de entrevistas semi estructuradas a equipos directivos de instituciones situadas en contextos de vulnerabilidad social con la participación activa de estudiantes de un ciclo de formación sobre políticas de inclusión educativa.
- ♦ En un segundo estudio, a partir de un trabajo conjunto de UNIPE con la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Univer-

---

<sup>2</sup> (Krichesky y Borzese, 2012) Los partidos en los que se trabajó son: Tigre, Hurlingham, Malvinas Argentinas, Campana, Pilar, Capitán Sarmiento y Arrecifes.

sidad Nacional de Lanús (UNLA) entre 2012-2013,<sup>3</sup> se desarrolló una investigación apoyada por el Observatorio Social de la Legislatura de la provincia de Buenos Aires, sobre la base de entrevistas a inspectores y de encuestas a 185 docentes de veinte escuelas de los partidos de Almirante Brown, Lanús, Pilar y Florencio Varela. Como resultado de estos dos trabajos se presentarán, de manera sintética, algunos aspectos cuantitativos y cualitativos que surgen del análisis de información estadística existente a nivel nacional y provincial, en un intento de triangulación de información (Vacilichis, 1992; Gallart, 1992). Asimismo, se considerarán otras fuentes primarias que surgen de las entrevistas de campo (directivos e inspectores) y de la toma de encuestas a profesores de educación secundaria de veinte instituciones educativas, trabajos que responden a muestras diferentes en función de cada estudio.

## 1. La obligatoriedad ante al “acecho” de los límites de la expansión. Los techos de la expansión con nuevas identidades y grupos sociales

Durante estas décadas asistimos a un proceso de crecimiento desigual y “relativo” de las oportunidades educativas de los adolescentes y jóvenes. Si bien el foco de los principales cambios estuvo en garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria común, uno de los debates vigentes en la región se vincula con los techos de esta expansión (SITTEAL, 2008). Por una parte, la población

---

<sup>3</sup> (Krichesky et. al 2013). Este estudio tuvo como objetivo describir y analizar los impactos que la implementación de la Ley de Educación Provincial ha tenido en la obligatoriedad de la educación secundaria en el período 2008-2012 en cuatro partidos de Buenos Aires, considerando la perspectiva de diferentes actores del sistema (a escalas distrital, institucional y pedagógica); la información estadística y de orden normativo actualizadas. La muestra de instituciones que trabajaron con la encuesta se conformó de 20 escuelas secundarias distribuidas proporcionalmente en los 4 partidos. El 39 por ciento con una matrícula superior a 700 alumnos; 28 por ciento con una matrícula mediana (de 300 a 699) y un 33 por ciento con una matrícula pequeña (menor a 299 alumnos).

adolescente y joven creció de manera escasa en estos diez años (un 6.8 por ciento). Algunas hipótesis sobre el crecimiento de la educación secundaria en la Argentina y en la región para el período 1980-2001 señalan que la escolarización creció con un movimiento “contracíclico” en un 32,7 por ciento (Dussel, 2010) y que en la última década se detuvo, acompañada de una de las peores crisis socio-económicas y políticas de la historia argentina. Esto significó que las escuelas comenzaran a recibir un caudal de demandas sociales y asistenciales crecientes, contando con menos recursos para sostener ese crecimiento.

No obstante, entre 2001 y 2010, en la franja de 12 a 17 años, la asistencia aumentó escasamente. Entre los 12 y los 14 años, el incremento fue del 95 por ciento al 96,5 por ciento (1,4 por ciento) y para las edades de 15 a 17 años fue del 79,4 por ciento al 81,6 por ciento (2,15 por ciento). De idéntica forma se replicó esta tendencia en la provincia de Buenos Aires (ver Cuadros 1 y 2). En el caso de la educación secundaria, el incremento de matrícula en el período 2007-2012 fue del 7,95 por ciento (5.9 por ciento en el sector público y 13 por ciento en el sector privado) (ver Cuadro 5).

Pese a este techo, es recurrente la ratificación de que a la escuela tradicionalmente selectiva hoy se incorpora un nuevo “sujeto-estudiante” (Tenti Fanfani, 2006) de la mano de políticas de retención, reinserción educativa u otras de carácter intersectorial como la AUH. La escuela secundaria convive con la cuestión social (materializada en esta investigación en testimonios que hablan de embarazos adolescentes, violencia familiar, trabajo juvenil, baja contención familiar, etc.), en una tensión compleja, ya planteada en los años 90, entre enseñar y asistir, que hoy tiene la cara y el mandato de la obligatoriedad.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> De acuerdo con el trabajo de Dussel (2010) con fuentes de SITTEAL (2008), el aumento en la cobertura del nivel medio (de casi 15 puntos entre 1990 y 2002) se produjo sobre todo en los sectores pobres de la sociedad, aunque también benefició a los sectores altos, que casi universalizaron su participación en la escuela media: los jóvenes de 13 y 17 años que están en el 30 por ciento más pobre de la sociedad pasaron del 53,1 por ciento de asistencia a la escuela media al 73,4 por ciento entre 1990 y 2003, y el 30 por ciento más rico creció

## 2. Las trayectorias escolares. El abandono pasa de año y el universo de exclusión se cristaliza <sup>5</sup>

En el marco de la obligatoriedad escolar permanecen constantes los procesos de abandono, aunque en el caso de la provincia de Buenos Aires se advierte una leve disminución en los primeros años de la secundaria básica. Cifras siderales de abandono en los últimos años de la secundaria (cercaos al 20 por ciento) especialmente en el 4º año, pero con una mejora en estos últimos años (ver Cuadro 7). En las instituciones, los directivos reconocen que la repitencia y la sobre-edad no son la antesala del abandono definitivo: “lo importante es que lleguen”; “algunos dejan por un tiempo y vuelven a la escuela en el mismo año. Y a aquel que no vuelve, vamos a buscarlo. De alguna manera permanecen y, de los que se han ido, el 90 por ciento vuelve”. El relativo “bajo abandono” que hay en la secundaria básica aparece, en el discurso de los directivos, asociado no solo a una mayor permanencia y un logro para muchos de estos últimos años, sino también a una cierta itinerancia por turnos y/o modalidades alternativas, como la de adultos, de un crecimiento a nivel nacional significativo en los últimos tres años del 11 por ciento (DINIECE, 2012). Parecería que ya no es más el primer año de la escuela secundaria —actual segundo año de la secundaria básica— el momento de inflexión para la exclusión educativa, como lo señalaban las investigaciones educativas de mediados de los 80 y principios de los 90 (Filmus, 1989).

En cuanto a la opinión de los docentes respecto de las problemáticas más recurrentes que los estudiantes presentan cuando ingresan a primer año, el 39 por ciento considera que los estudiantes tienen

---

menos aceleradamente (14,6 por ciento, basado en el salto del 81,3 por ciento en 1990 al 93,2 por ciento en 2003).

<sup>5</sup> En esta investigación nos aproximamos al concepto de trayectorias reales de los adolescentes en la Secundaria Básica, apelando a la diferenciación entre formales y reales (Terigi, 2007:2), las cuales expresan modos heterogéneos, variables y contingentes en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización.

dificultades para la comprensión lectora y/o la resolución de problemas; el 33 por ciento opina que los estudiantes carecen de estrategias de estudio y un 3 por ciento que no se adaptan a la cursada de muchas materias con profesores y exigencias diferentes. Por ende, el 75 por ciento de las respuestas obtenidas de los docentes encuestados señalan que los estudiantes al ingresar a la escuela secundaria tienen problemas referidos a los conocimientos, estrategias y hábitos de estudio que tienen incorporados en niveles de estudio anteriores. No se observa, en el tránsito por estos primeros años de la secundaria, una salida definitiva del sistema: “abandono no hay porque los chicos, por ejemplo, que no vienen a la mañana o tarde están a la noche en adultos”. Asimismo se observan procesos de obstinación ante el fracaso escolar. La idea de la obstinación (Redondo, 2004), vinculada con la posibilidad de enseñar, es un supuesto teórico que cobra sentido en las percepciones de estos directivos, contrapuestas a la desolación y el desasosiego, que potencian la capacidad para “alterar lo dado, y los modos de enfrentar la realidad social” (Redondo, 2004: 74). En el estudio se observa que ciertas escuelas, especialmente aquellas ubicadas en los territorios con mayor nivel de pobreza y exclusión, se volvieron más permeables a la realidad de los chicos. Frente a la multiplicidad de trayectorias, caracterizadas por repitencia, sobre-edad y prolongadas inasistencias (o presentismo intermitente), ciertas escuelas buscan generar algunas estrategias pedagógicas y propuestas escolares “más flexibles” para incluir. Esta dinámica pretende revertir las condiciones sociales de aprendizaje y de educabilidad, de alta controversia actual por el papel ciertamente determinado por las condiciones sociales y la posibilidad pedagógica que le cabe a las escuelas en contextos de alta vulnerabilidad.<sup>6</sup> En estas instituciones, casi todos los directivos e inspectores ubican su lente en la potencia que tiene la escuela en su acto pedagógico

---

<sup>6</sup> Los trabajos de Baquero (2001) y Baquero, Terigi y Briscioli (2010) van en dirección a esta polémica, sobre el papel de la escuela y las posibilidades de aprendizaje de los sujetos ubicando la mirada en la situación pedagógica, y no solo en los individuos (en términos de déficits o condiciones sociales).

y en la necesidad de revisar los tradicionales formatos graduados de la escuela, los cuales han desconocido la heterogeneidad de las poblaciones y la singularidad de los sujetos. Persiste el universo de sujetos que sigue por fuera de la escuela, por lo que sigue pendiente el logro de una escolarización plena para los adolescentes y jóvenes. A nivel nacional la cantidad de adolescentes que aún no está asistiendo a la escuela, según datos censales, llega aproximadamente a 462.000, de los cuales el 44 por ciento está conformado por mujeres (Censo 2010). Si bien hay una leve mejora respecto de los datos de la exclusión educativa de 2001, parecería que este núcleo duro de la exclusión se constituye en un problema complejo de transformar, resultado de los resortes de la pobreza y la compleja dinámica social que se estructura en nuestras sociedades.

### 3. El papel significativo de la modalidad de jóvenes y adultos. Un cambio de época

La modalidad de jóvenes y adultos en lo que hace a la oferta de secundaria, fue la que tuvo el mayor crecimiento (respecto de la primaria y secundaria común) y alcanza en la Argentina un crecimiento para el período 2009-2011 de un 11,3 por ciento (DI-NIECE, 2012). En ciertas jurisdicciones, tales como Chaco, Entre Ríos, La Rioja y Misiones, ronda entre el 20 y el 40 por ciento. El volumen de adolescentes que abandonan la escuela media y, en ciertos casos, se reincorporan a establecimientos educativos con planes de tres o cuatro años destinados a jóvenes y adultos durante estos últimos años, da cuenta no solo de la crisis de la secundaria común, sino también de las posibilidades (por la flexibilidad curricular, la extensión del plan de estudios y los vínculos pedagógicos) que brindan estas ofertas para la inclusión educativa.<sup>7</sup> Por otra parte,

---

<sup>7</sup> América latina presenta una tendencia significativa al respecto (Montes, 2008) y nuestro país no es una excepción a dichos procesos. Entre 2002 y 2010, la cantidad de inscriptos con menos de 18 años en ofertas con planes de tres

el crecimiento de los jóvenes de entre 18 y 20 años de edad en la educación de jóvenes y adultos entre 2001-2010 es superior al 50 por ciento. Asimismo la educación secundaria de adultos crece en la Argentina, particularmente en estos últimos tres años, más que otra modalidad, en un 11,3 por ciento, y en ciertas jurisdicciones, tales como Corrientes, Entre Ríos, La Rioja y Misiones, se encuentra con incrementos del 30 por ciento al 40 por ciento (DINIECE, 2012).

#### 4. El incremento de la demanda y la circulación de la matrícula (sector público y privado). La persistencia de la segmentación y la desigualdad educativa

En el proceso de implementación de la obligatoriedad se dan tres movimientos de la matrícula que describen los inspectores: el incremento de la demanda, el pasaje del sector público al privado y el corrimiento e inscripción en escuelas céntricas de los adolescentes que viven en los barrios más pobres y periféricos. El corrimiento de la matrícula del sector público al privado fue un aspecto destacado particularmente por los inspectores de los partidos de Almirante Brown (16 por ciento) y Lanús (8 por ciento), en los que este fenómeno se produce con mayor intensidad. Ante los procesos de demanda, se registra, en las entrevistas a los inspectores, un esfuerzo significativo por parte de la gestión de dar respuesta positiva en cuanto a la cobertura del servicio educativo. Se nombra de manera recurrente la presencia de un nuevo estudiante sentado en la escuela y por lo tanto, en ciertos casos, de la presencia de una generación de jóvenes provenientes de los sectores más excluidos: “El mayor logro es que ‘esté sentado’ un estudiante que nunca había estado en

---

y cuatro años destinadas a jóvenes y adultos llegó a un 51,5 por ciento. Algo similar, levemente superior, ocurre al analizar el conjunto de los menores de 20 años (58,8 por ciento). Como lo señala un último estudio de la DINIECE, “este incremento es resultado de un crecimiento sistemático durante prácticamente todos los años correspondientes al período 2001-2010” (Krichesky, 2013).



el secundario, por más que sea más trabajo, por más que implique muchas más dificultades, ese es un resultado concreto de la política de inclusión”.

El incremento de la demanda y el esfuerzo de la gestión por la ampliación del derecho a la educación se encuentran tensionados con la problemática de la desigualdad social y educativa que atraviesa históricamente a los sistemas educativos. En los relatos de los inspectores estos temas se suceden en la descripción de los problemas de la oferta de secundaria, especialmente en los barrios más humildes o postergados, aquellos vinculados con la infraestructura, la conformación de equipos directivos, los espacios para el dictado de clases. Los mismos presentarían condiciones institucionales precarias para la enseñanza y atentan en garantizar, especialmente para los sectores más excluidos, el cumplimiento del derecho a la educación.

Vos recorriste esta escuela, viniste varias veces, vos te imaginás que la ESB que funciona acá tiene una cantidad de recursos que les ofrece a los estudiantes que no tienen mis escuelas. A mí, por ejemplo, me toca la zona de la Ribera que no tiene el espacio, no lo tiene en la seguridad edilicia, no tiene el confort y no tienen los recursos, porque la verdad es que acá tener una sala de video implica una posibilidad de trabajo para el estudiante y para el docente que no los tienen en otros lados.

## 5. La construcción de consensos en torno a la obligatoriedad y la inclusión. La brecha entre la discursividad y las estrategias/prácticas docentes

La obligatoriedad constituye un proceso político que implica una decisión del Estado (nacional y provincial) de ser garante del cumplimiento del derecho a la educación secundaria.<sup>8</sup> A partir de las entrevistas desarrolladas a directivos e inspectores, se observa que

---

<sup>8</sup> (Pascual, 2009).

el discurso de la inclusión y las políticas educativas, como también ciertos programas denominados “socio-educativos” y los Planes de Mejora, entran en el sistema educativo con un significativo nivel de adhesión y consenso, especialmente desde los equipos de conducción. Es decir, en todas las entrevistas realizadas a equipos de conducción, se reconoce de manera genuina la importancia del ingreso, la retención y la finalización de los estudios de los jóvenes, siendo la educación secundaria un valor en sí mismo y un derecho social ganado en estos últimos diez años. Las políticas de ampliación del derecho a la educación son altamente valoradas por los directivos: “Es buena, justa y necesaria... va a ser el futuro, el futuro de la patria cambia con esto... tiene una política de inclusión que antes no se tenía”.

No obstante, en pocas entrevistas se observaron reflexiones que apelaban a la crisis del formato de la escuela, por lo cual podemos afirmar que, en el discurso de los directivos, la cuestión del formato y el cambio es un tema vacante. Al considerar el cambio de formatos escolares, nos referimos a variaciones en el uso del espacio, del tiempo y a la transposición del conocimiento, que de alguna manera alteran los regímenes académico y disciplinario. Parecería que el problema del cambio de formato es aún un tema de debate propio del campo de la investigación<sup>9</sup> y de organismos públicos pero, por lo que se observa en las entrevistas, no tendría una cabida significativa en el discurso de los actores. La pregunta es si se requiere más tiempo hasta que los nuevos discursos sobre el cambio de formato lleguen en cascada a las escuelas —a través de diferentes escenarios de formación y/o investigación— o si, en efecto, esto no es identificado como una verdadera necesidad de transformación por parte de dichos actores sociales.

Asimismo, la visión de “todos a la escuela” que propone la obligatoriedad escolar tiene un significativo consenso entre los profesores

---

<sup>9</sup> Sobre la temática de cambio de formatos de la escuela secundaria se han producido en los últimos años numerosas estudios e investigaciones. Ver Tiramont, 2008; Frigerio y Krichesky, 2008; y Terigi, 2007.

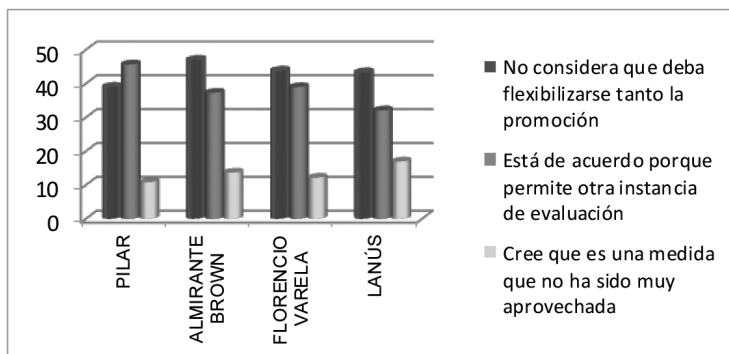
encuestados de escuelas secundarias de cuatro partidos del Conurbano (cerca del 80 por ciento de las respuestas), aunque se plantea la necesidad de que existan condiciones institucionales (expresadas en infraestructura y equipamiento) que garanticen procesos pedagógicos más inclusivos. Parecería que la valoración de “todos a la escuela” también resulta más alta en los establecimientos que tienen sectores más vulnerabilizados, reconociendo de manera generalizada la presencia de problemáticas sociales como violencia familiar, trabajo infanto-juvenil, consumo de sustancias tóxicas, embarazo adolescente, etc., con incidencia significativa en la vida cotidiana escolar.

### Percepciones sobre la obligatoriedad escolar

Total	Requiere de mayor infraestructura y equipamiento en las escuelas	Es muy positiva porque nos desafía a ocuparnos de todos los estudiantes	Genera que los jóvenes estén en la escuela sin verdadera motivación	Provoca dificultades en la convivencia e indisciplina difícil de encausar.	NS/NC
	41,71	39,57	9,63	4,28	4,81

Fuente: Proyecto de investigación. 187 encuestas

No obstante, un caudal de respuestas que supera el 40 por ciento de los profesores se opondrían a regímenes de evaluación más flexibles (Gráfico 1). Esta perspectiva dominante de la cultura escolar se encuentra centrada en la selectividad y la meritocracia, y percibe la estrategia que permite rendir una tercera materia previa hacia abril del año siguiente, como una estrategia que promueve el “facilismo”. Cabe señalar que en todos los partidos también hay profesores (en un porcentaje menor, que va del 30 al 38 por ciento), que se identifican con esta medida y que probablemente desarrollen prácticas de enseñanza más inclusivas.

**Gráfico 1. Flexibilización de las instancias de promoción**

Esta perspectiva crítica sobre la flexibilización del régimen de promoción se reitera al abordar las nuevas normativas sobre régimen académico (2001) visualizadas en un 70 por ciento como estrategias facilistas para los estudiantes. Una expresión significativa para relevar la hegemonía que presenta “bajo el imperativo de la inclusión”, la cultura escolar de la selectividad y la meritocracia.

## Reflexiones para un cierre

Uno de los sentidos de la investigación educativa es describir, analizar problemas y encontrar problemas nuevos, no previstos inicialmente. La obligatoriedad educativa y la brecha que se produce entre las políticas, las prácticas y la cultura es un problema para analizar el cotidiano escolar, en el que subsisten —con cierta hegemonía— algunas matrices culturales aun ancladas en “tiempos modernos”. Si bien los equipos directivos y de conducción general marcan un cambio de paradigma desde el punto de vista de sus discursos y su identificación con las políticas, los programas y los nuevos intentos por flexibilizar al currículum y a los procesos de evaluación, los profesores marcan cierto punto de inflexión en cuanto a los cambios

planteados bajo el imperativo de la inclusión ¿Qué papel cumple la investigación para generar transformaciones en estas visiones y en estas prácticas sobre los sujetos, sus aprendizajes y trayectorias? ¿Qué vacancias aún tenemos que revisar de manera colectiva?

## Anexo

### Cuadro 1. Escolarización en la Argentina por grupos de edades 2001-2010

Edades	2001	%	2010	%	Dif. Porcent.
12 a 14	1.908.427	95,11	2.030.988	96,5	1,4
15 a 17	1.526.049	79,4	1.721.924	81,6	2,15
18 a 24	1.645.838	36,86	1.765.722	37,03	0,47

### Cuadro 2. Asistencia a la escuela por grupo de edades para la Escuela Secundaria Obligatoria. Buenos Aires

Años	2001			2010		
	Asisten		No asiste	Asisten		No asisten
12 a 14	718.469	97,55%	18.003	759.688	97,64%	18.344
15 a 17	593.217	84,75%	106.736	664.332	85,07%	116.582
Total	1.311.686	100	124.739	1.424.020	100	134.926

Fuente: Censo Nacional de población y vivienda. INDEC, 2001. 2010

### Cuadro 3. Evolución de matrícula menor y mayor de 20 años en educación de jóvenes y adultos

Edades Período	Menor de 18	Menor de 20
	Dif. 2002- 2010	
Matrícula total	56.921	126.514
Evolución porcentual	51,50%	58,80%

Fuente: DNIECE. Ministerio de Educación. Procesamiento Scasso, M 2013

#### Cuadro 4. Evolución de la matrícula en Secundaria Básica y Superior (2007-2012)

Periodo	Todos los sectores		Estatal		Privado	
	Secundaria Básica	Secundaria Superior	Secundaria Básica	Secundaria Superior	Secundaria Básica	Secundaria Superior
Anual 2007	821.838	548.389	587.286	345.095	234.552	203.294
Anual 2008	820.638	541.488	585.660	338.940	234.978	202.548
Anual 2009	851.626	543.024	598.818	344.377	252.808	198.647
Anual 2010	874.542	544.969	613.481	349.072	261.061	195.897
Anual 2011	876.264	553.992	612.303	353.205	263.961	200.787
Inicial 2012	892.814	554.056	622.748	345.593	270.066	208.463
% incremento	7,95	1,02	5,69	0,14	13,15	2,48

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Buenos Aires. 2013

#### Cuadro 5. Tasas de abandono, promoción, reinscripción y sobre-edad. Secundaria Básica (2005- 2011)

Año	Sector estatal				
	Abandono	Promoción	Reinscripción	Repetencia	Sobreedad
2005- 2006	7,87	73,91	1,34	16,88	39,27
2006- 2007	6,04	74,39	2,02	17,55	42,14
2007- 2008	9,41	76,89	1,39	12,32	41,69
2008- 2009	7,38	77,71	1,54	13,37	43,43
2009- 2010	6,99	74,71	1,55	16,76	45,64
2010-2011	10,71	74,14	1,83	14,7	46,78

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Buenos Aires.

Procesamiento propio. 2013

**Cuadro 6. Evolución del abandono interanual en la secundaria superior (2005-2010)**

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Total provincia	20,61	17,66	19,36	16,3	16,3
Lanús	21,32	16,37	20,17	19,87	19,6
Florencio Varela	28,46	21,36	22,71	22,29	17,98
Almirante Brown	23,23	16,26	21,67	18,5	15,21
Pilar	20,64	21,97	20,09	17,15	15,63

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Buenos Aires. Procesamiento propio. 2013

**Cuadro 7. Evolución del abandono interanual en 4º Año. Secundaria Superior (2005- 2010). Según partidos**

Años	2006	2007	2008	2009	2010
Total provincia	28,82	25,61	26,96	25,8	23,08
Lanús	30,6	24,59	29,1	30,7	26,11
Florencio Varela	36,42	29,23	29,71	29,0	26,52
Almirante Brown	31,66	20,69	28,47	24,7	24,63
Pilar	31,3	29,81	27,99	23,9	24,24

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Buenos Aires. Procesamiento propio. 2013

## Bibliografía

- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires.
- DNIECE (2013): Ministerio Nacional de Educación. La educación argentina en cifras 2012. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006): *La escuela de las oportunidades*, Gedisa, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2000): “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”, trabajo presentado en X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes en la exclusión social”. Granada.
- Dussel, I. (2010): “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”, en *Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y Análisis nacional*. V Foro Latinoamericano de Educación. [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf) <http://www.cepal.org/de/agenda/0/22000/Hopenhayn.pdf>
- Ehrenberg, A. (1998): *La fatiga de ser uno mismo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Gallart, M.A. (1992): “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”, en *Métodos Cualitativos II*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- García Huidobro, J.E. (2010): “Educación inclusiva y formación democrática”, en *Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, UNICEF, Buenos Aires.
- Giddens, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.
- Giddens, A. (1992): *Las transformaciones de la identidad*, Cátedra, Madrid.
- Glaser B. y Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory*, Aldine Publishing Company, New York.
- Guber, R. (1991): *El Salvaje Metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna*, Legasa, Buenos Aires.
- Honneth, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*, Traducción española de Manuel Ballester, Crítica, Barcelona.
- Kantor, D. (coord.) (2001): “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. Informe final,



- septiembre. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- Kaplan, C. (2002): “La construcción social de la inteligencia en la escuela”, en M. Carreiras y C. Kaplan (2006), *La inclusión como posibilidad. Proyecto Hemisférico: “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”*, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), Argentina.
- Kaplan, C. (coord.) (2009): *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, NOVEDUC, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (dir.) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Katzman, R. (2001): “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, *Revista de la CEPAL* 75, Santiago de Chile.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.
- Krichesky, M., Cabado, G., Greco, M. y Saguier, V. (2013): *Educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas de equipos directivos*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (2008): *Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica\\_estadistica/escreingreso.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf)
- Krichesky, M. (2011): *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (coord.) (2013): *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*, Universidad Pedagógica. Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional Arturo Jauretche. Observatorio Social de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Informe de trabajo (no publicado a la fecha).
- Krichesky, M. y Borzese, C. (2013): *Políticas y brechas para la promoción del*

- derecho a la Educación. La voz de directivos de escuelas secundarias* (en imprenta), Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires.
- Mac Lure, M. (1993): "Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives". *British Educational Research Journal*. 19(4), pp. 311-322.
- Pascual, L. (coord.) (2009): *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela media*, DNIECE/Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Editorial Popular, Madrid.
- Puiggrós, A. (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación Argentina (Tomo I), Galerna, Buenos Aires.
- Sennet, R. (1998): *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- SITTEAL (2008): *Tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE. OEI.
- Svampa, M. (2009): *Desde abajo*, Biblos, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (2012): *Educación y Justicia Social en América Latina*, UNSAM, FCyE, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina*, Colección Educar en Ciudades, OEI, Euro social, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010): "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Frigerio, G, Diker, G. *Educar: saberes alterados*, Del estante, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2010): *Variaciones de la forma escolar*, Homo Sapiens/FLACSO, Rosario.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- UNICEF, UNGS (2012): *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires.

## La implicación en el estudio: aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa

---

**Juan Carlos Serra (UNGS)<sup>1</sup>**

La democratización de la escuela secundaria y el cumplimiento del derecho a la educación se sustentan en la capacidad de la escuela de transmitir la cultura socialmente válida. Esto, en definitiva, se juega en las condiciones que se generan en cada espacio escolar para que los estudiantes se apropien de la cultura, y en particular, de esa porción de la cultura que le permite a cada uno situarse en el mundo social y reconocer su posición en la estructura de dominación de la sociedad. No es posible, entonces, hablar de democratización de la educación si no están presentes las condiciones para dicha apropiación y que esto constituya a los estudiantes en agentes de la construcción de una sociedad justa y democrática.

El aula, en el contexto de la institución escolar, es el lugar, el ámbito donde se concreta finalmente el qué de la cultura y el cómo de la transmisión. Es el espacio donde se establecen los vínculos específicos de los estudiantes con el conocimiento. Por lo tanto, es un factor

---

<sup>1</sup> El presente artículo es un avance del proyecto de investigación "Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias", radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Flavia Terigi, directora 2011; Juan Carlos Serra, director 2012-2014) y del proyecto de Doctorado "Experiencias escolares y motivación para el estudio", FfyL-UBA. Reúne avances presentados en ponencias en distintos congresos de investigación en educación.

clave en el análisis de la inclusión educativa. Es allí donde se expresan esos procesos de inclusión-exclusión y donde se construye un proceso más sutil de exclusión, como lo es la autoexclusión. Más allá de las condiciones adversas de escolaridad, estructurales, que objetivamente puedan poner límites a la democratización de la escuela, el día a día escolar contribuye a la construcción subjetiva en cada estudiante, de su disposición para la apropiación de los conocimientos escolares. No son pocos los estudiantes que en algún momento de su trayectoria llegan a una conclusión que los hace pensar: “esto no es para mí, no sirvo, no puedo aprender, no me interesa”.

El aprendizaje de los conocimientos escolares requiere una participación activa, un compromiso por parte de los estudiantes en la realización de actividades de todo orden. Es necesario “hacer algo”: escuchar explicaciones de los profesores, responder preguntas, preguntar, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información, leer. Un conjunto de actividades que suelen englobarse en la noción de estudio. Cuando esta participación activa dentro y fuera de la escuela está ausente, el aprendizaje escolar se encuentra fuertemente limitado. Llamaremos implicación a esta participación activa.

Del análisis de los antecedentes teóricos que abordan esta cuestión es posible identificar dos perspectivas. Por un lado, una perspectiva centrada en los sujetos de aprendizaje, basada en los estudios acerca de la motivación y la implicación realizados desde diversidad de enfoques de la psicología —estos estudios han contribuido a identificar un conjunto valioso de variables relevantes para la comprensión de la motivación para el aprendizaje y de la multidimensionalidad de la implicación—. Por otro lado, una perspectiva centrada en la relación sociedad/educación/escuela, que refiere a los análisis sobre los cambios socio-culturales producidos en las últimas décadas. Estos estudios coinciden en señalar el debilitamiento de las instituciones de la sociedad industrial, entre ellas la escuela, y de su capacidad para regular la conducta de los individuos. Desde esta mirada, es en la crisis de sentidos que se produce este debilitamiento donde hay que buscar el origen del desinterés por el estudio.

Entre la crisis de sentido de la escuela secundaria y la desmotivación de los adolescentes respecto del estudio, teóricamente debería haber un conjunto de mediaciones. Deben darse un conjunto de procesos a lo largo de la escolaridad que contribuyen a la construcción en los estudiantes de su definición de que lo que allí sucede les interesa y los moviliza a estudiar y realizar el esfuerzo necesario. O bien, procesos que han generado todo lo contrario. No es posible suponer que las miles de horas que un adolescente ha estado en instituciones escolares, desde los 4 o 5 años de edad, han sido inocuas respecto del vínculo que generaron con la escuela y con el aprendizaje escolar.

Para integrar estas perspectivas, es preciso comprender cómo se articulan los fenómenos sociales con la construcción subjetiva de los estudiantes en el contexto escolar respecto de la implicación para el estudio. Partimos de la hipótesis de que los propios procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito escolar pueden aportar herramientas cognitivas para favorecer la implicación en el estudio, mientras que su ausencia puede obstaculizarla. Nos preguntamos qué sucede con la implicación cuando el sentido de la experiencia escolar está en crisis y cuando también es insuficiente el acceso a la construcción de herramientas cognitivas que permitan apropiarse de las propuestas escolares. ¿Es posible construir sentido cuando los estudiantes son excluidos de la apropiación de los conocimientos escolares?

En el presente artículo exploramos teóricamente la cuestión y abordamos algunos ejemplos extraídos de la investigación realizada para acercarnos a los procesos que al interior del aula pueden operar para construir la exclusión de los estudiantes.

## Referencias teóricas para la comprensión de la implicación de los estudiantes. La motivación y la implicación según los enfoques psicológicos

La esfera de fenómenos que estamos describiendo nos remite a un concepto largamente abordado desde diferentes perspectivas psicológicas, como el de motivación, y a otro de más reciente desarrollo,

en particular entre investigadores norteamericanos, como es el de *engagement*, traducido al castellano como “implicación”, por los pocos investigadores de habla hispana que lo están recuperando.

La multiplicidad de enfoques teóricos que abordan la motivación (Huertas, 1997) por una parte y la diversidad de definiciones del concepto de *implicación* (González González, 2009; Appleton, Christenson, y Furlong, 2008) hace que ambos conceptos se solapen en gran medida y su distinción requiera ser teóricamente resuelta. No obstante, puede aceptarse que el concepto de implicación es más amplio e incluye y se nutre en gran medida de los aportes de los estudios sobre la motivación. La consideración de la implicación como un metaconstructo que articula los conceptos de motivación, participación y relaciones de los estudiantes, permite analizar y comprender sus mutuas vinculaciones (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008).

Huertas (2001:48), retoma la definición de motivación de la Real Academia, para decir que “es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Resalta además que la motivación es un proceso psicológico de orden cognitivo y emocional, que determina la planificación y la actuación del sujeto con relación a un comportamiento que tiene algún grado de voluntariedad dirigido hacia un propósito personal más o menos internalizado.

Distintas tradiciones de investigación psicológica han dado lugar a la identificación de diversidad de factores asociados con la motivación. Huertas (ob. cit.) por ejemplo, realiza una clasificación en seis tradiciones: la instinto-motivo, la psicoanalítica, la humanista, la empírico-factorial, la conductista y la cognitiva. Estos estudios, sin embargo, no han dado lugar a una teoría unificada. González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez y González-Pienda (1996) retoman la clasificación de Pintrich y De Groot (1990) para distinguir tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos:

- (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control,

atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira)” (González Cabanach y otros, 1996: 47).

Perspectivas que han intentado integrar los distintos enfoques, hacen hincapié en la complementariedad de los diversos estudios y coinciden respecto de la multicausalidad de la motivación. La complejización de la mirada sobre la motivación ha incrementado el interés por el reconocimiento de la importancia del contexto de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de intervención en el aula. (Huertas, ob. cit., Bueno Álvarez, 2004).

A partir de los trabajos de Lumsden (1994) y Brophy (1998), Sanchez Hernández y López Fernández (2005:9) expresan:

Una de las causas de fracaso escolar que se ha identificado en algunos estudiantes es que aprenden que “no pueden” y que a pesar de los esfuerzos que realicen no lo lograrán, por lo que prefieren suspender sus intentos. Tal situación frecuentemente es resultado de malas experiencias, reforzadas en ocasiones por opiniones de padres o de profesores. A este patrón de conducta se le llama: “inhabilidad aprendida”, es decir, los estudiantes aprenden a evitar las tareas porque “saben” que no las podrán realizar o “seguramente lo harán mal”.

Estas ideas están sustentadas en las creencias y en la opinión que el estudiante tiene de sí mismo pero, dado que los estudiantes no tienen otro tipo de limitaciones que impidan realmente su aprendizaje, es posible modificar ese patrón si se les ayuda a ganar confianza en sí mismos y a desarrollar habilidades para aprender.

De este modo, según las autoras, “la motivación no es algo dado e inmodificable sino que se aprende a partir de la actividad y las experiencias escolares y domésticas” (ob. cit.: 11).

La implicación puede ser entendida como un fenómeno multidimensional, en el que intervienen diferentes componentes (Apple-

ton, Christenson, y Furlong, 2008; Furlong y Christenson, 2008; González González, 2009). Según González González:

los diferentes niveles de implicación de los estudiantes con la escuela se situarían en un *continuum* uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos desenganchados, en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o el no completar las tareas escolares asignadas, aspectos todos ellos que pueden conducir a múltiples fracasos que con frecuencia presagian el abandono (González González, 2009:13).

Furlong y Christenson (2008) a partir de la revisión de las investigaciones sobre el tema, proponen una tipología de cuatro componentes que incluye la implicación académica, conductual, cognitiva y afectiva o psicológica. La implicación académica se relaciona con la cantidad de tiempo que un estudiante emplea en hacer las tareas escolares, ya sea en la escuela o en el hogar, el número de materias que aprueba, la cantidad de tarea completada. La implicación conductual se relaciona con la asistencia, la participación activa en las clases (por ejemplo, haciendo preguntas, participando en debates), o la participación en actividades extracurriculares de la escuela. Tanto la implicación académica y la conductual, que algunos autores fusionan como una categoría única, implican indicadores directamente observables. En cambio, la implicación cognitiva y la afectiva requieren la construcción de indicadores internos que son menos observables. La implicación cognitiva se refiere a la medida en que los estudiantes perciben la importancia de la escuela para sus aspiraciones futuras, su interés en el aprendizaje, el establecimiento de metas y la auto-regulación de su actuación con relación a la escuela y el estudio. La implicación afectiva se refiere a su sentido de pertenencia, afinidad y conexión con el apoyo de los padres, maestros y compañeros.



Numerosos estudios dan cuenta de las fuertes relaciones entre los distintos tipos de implicación y los resultados académicos. Lo interesante de esta categoría es que la implicación, según los autores que estamos abordando, no se conceptualiza como un atributo del estudiante, sino un estado del ser que está muy influenciada por los factores contextuales como el hogar, la escuela y los compañeros en relación con la capacidad de cada uno para proporcionar un apoyo constante para el aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo a Furlong y Christenson (2008), es posible distinguir entre indicadores de implicación y facilitadores de implicación. Los indicadores, tales como los patrones de asistencia, las calificaciones y la percepción de competencia del propio estudiante, permiten identificar el nivel de conexión del estudiante con la escuela y el aprendizaje. Mientras que los facilitadores, tales como las prácticas de convivencia en la escuela, la supervisión de los padres de las tareas escolares y las actitudes de los compañeros de clase hacia el logro académico, son factores contextuales que influyen sobre la intensidad de la conexión estudiantil con la escuela.

Los facilitadores de la participación tienen implicaciones para la intervención, mientras que los indicadores de participación pueden ser utilizados para guiar procedimientos de identificación temprana de “desenganche” de los estudiantes con la escuela. Los facilitadores son factores protectores, guían el apoyo contextual que se les proporciona a los estudiantes. De allí que la propuesta de enseñanza, conceptualizada como un factor facilitador, se constituya en un eje fundamental de la implicación de los estudiantes.

## Perspectivas que analizan la crisis de sentido de la escolarización

Como se dijo, estos estudios coinciden en señalar el debilitamiento de las instituciones de la sociedad industrial, entre ellas la escuela, y de su capacidad para regular la conducta de los individuos. Desde

esta mirada, es en la crisis de sentidos que produce este debilitamiento donde hay que buscar el origen del desinterés por el estudio. Para estas perspectivas que intentan comprender los cambios socio-culturales que afectan a la escuela, los aportes de la psicología sobre la motivación y las estrategias de intervención didáctica propuestas a partir de ellos son limitados. Estas iniciativas pierden de vista que más allá de una estrategia u otra de enseñanza, el problema reside en una crisis de la matriz constitutiva de la escuela, sus sentidos, y los sentidos que en ella construyen los adolescentes. Es así como aparecen en el centro de las argumentaciones categorías como la de crisis del Estado-nación, ruptura de la matriz fundacional de la escuela, desacople entre sociedad y escuela, *desinstitucionalización* de la escuela, agotamiento de la subjetividad pedagógica, pérdida de la eficacia en la producción de orden por parte de las instituciones modernas, crisis de la escuela como transmisora de cultura, pérdida de la doble función de selección social y preparación para el mercado de trabajo (Duschatzky, 2001; Tiramonti, 2004; Corea y Lewkowicz, 2004; Dubet, 2006).

Citando a Dubet y Martuccelli, Abramowski (2007) señala que las viejas motivaciones se han esfumado. Eran los docentes, el sistema escolar y la sociedad en general los encargados de ofrecer una vasta serie de motivaciones para estudiar, para trabajar y cumplir con las tareas escolares. Hoy, en cambio, las motivaciones están débilmente determinadas y son los estudiantes quienes deben llevar a cabo el trabajo que las instituciones no realizan. Están obligados a motivarse, sin disponer de recursos que apuntalen esas motivaciones.

Aun cuando la institución escolar atraviesa por una profunda crisis de sentido, esa crisis no afecta por igual a todos los estudiantes. Una escuela secundaria fragmentada (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), implica distintos sentidos para distintos grupos sociales y, por lo tanto, el interés respecto de la escuela también está fragmentado socialmente. El dispositivo escolar en muchos casos funciona, y puede ser sostenido sobre la base de la apelación a la responsabilidad y el esfuerzo de los estudiantes, apelación que además tiene anclaje en la

propia socialización familiar de algunos grupos sociales. Asimismo, las herramientas cognitivas construidas en dichos ámbitos sociales y en las experiencias escolares que transitan, de algún modo siguen siendo suficientes para que estos grupos sociales continúen trayectorias escolares más o menos regulares.

Hay que considerar, entonces, la multiplicidad de sentidos que los sujetos construyen en la escuela (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009), en el marco de su experiencia cotidiana (Rockwell, 1995) y su vinculación con la implicación para el estudio, lo que en el marco teórico que estamos planteando se relacionaría con la implicación cognitiva.

## Hacia la comprensión de la implicación para el estudio a partir de la Teoría de la Actividad

El estudio del problema planteado requiere del análisis de las características personales de los estudiantes y su apropiación de las propuestas escolares en el marco del contexto escolar donde se desarrolla. Es decir, es preciso un marco conceptual que dé cuenta de la construcción subjetiva de la implicación en el nivel del microanálisis en articulación con el análisis de los cambios en la relación entre la sociedad y la escuela. La teoría de la actividad (Baquero y Terigi, 1996; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999; Cole y Engeström, 2001; Daniels, 2003) representa un marco conceptual potente para tener una comprensión más acabada de la implicación de los estudiantes de secundaria para el estudio a través de la descripción de los componentes de su sistema de actividad y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Baquero y Terigi (1996:14) señalan que esta teoría es útil para “comprender que los motivos o sistemas de motivación que regulan la actividad escolar en su conjunto (los que definen el sentido de asistir a la escuela) y las tareas específicas, son también objeto de apropiación por parte de los sujetos”.

Este abordaje implica reconocer que la motivación, en tanto proceso psicológico de los estudiantes, no es una propiedad particular de los sujetos sino que, por el contrario, su construcción es el resultado del sistema de actividad en su conjunto. El concepto de implicación, por su parte, incluye esta consideración en su propia definición, por lo cual es un concepto que puede ser integrado a este modelo de análisis. La teoría de la actividad tiene sus raíces en la psicología histórico-cultural desarrollada por Vigotsky, Luria y Leontiev y actualmente tiene un desarrollo multidisciplinario que incorpora aportes de la etnometodología y las teorías de los sistemas auto-organizantes, entre otras (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999). En el marco de lo que pueden denominarse corrientes post-vigotskianas, la Teoría de la Actividad se encuentra en fructífero diálogo también con perspectivas socio-culturales (Daniels, 2003). El concepto de mediación es un fundamento común de estas perspectivas teóricas, como así también la noción de que el desarrollo intrapsíquico es producto de la interiorización de las relaciones interpersonales. Ambas nociones ponen en primer plano la importancia de la cultura en el desarrollo del sujeto. En su descripción del modelo socio-cultural de la motivación en el aula, Huertas (ob. cit.: 228) parafrasea la Ley de Doble Formación de Vigotsky (1996) diciendo “que toda motivación específicamente humana aparece dos veces, primero en el plano de la actividad social, interpsicológica, y después en el plano individual o intrapsicológico”.

Para la concepción histórico-cultural, la mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional; la actividad mediada modifica tanto al ambiente como al sujeto. Los medios mediadores, es decir, los artefactos culturales, son materiales y simbólicos. Entre estos últimos se destaca el lenguaje. Regulan la interacción con el ambiente y con el propio sujeto. El ambiente cultural contiene el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores. De esta manera, la mediación cultural supone aprovechar tanto la experiencia propia como la de los antepasados, según señalan Cole y Engeström (2001:32). Para estos autores, “una unidad natural de análisis para el estudio

del comportamiento humano son los sistemas de actividad, sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado”.

Según Wertsch (1988:211), desde la perspectiva de Leontiev la estructura de la actividad humana está dada por el sistema de relaciones sociales y de la vida social. Es un sistema en el sistema de relaciones sociales. Su forma específica está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción. “Es una interpretación o creación socio-cultural impuesta por los participantes en el contexto” (ob. cit.). Michael Cole resume así las ideas de Leontiev:

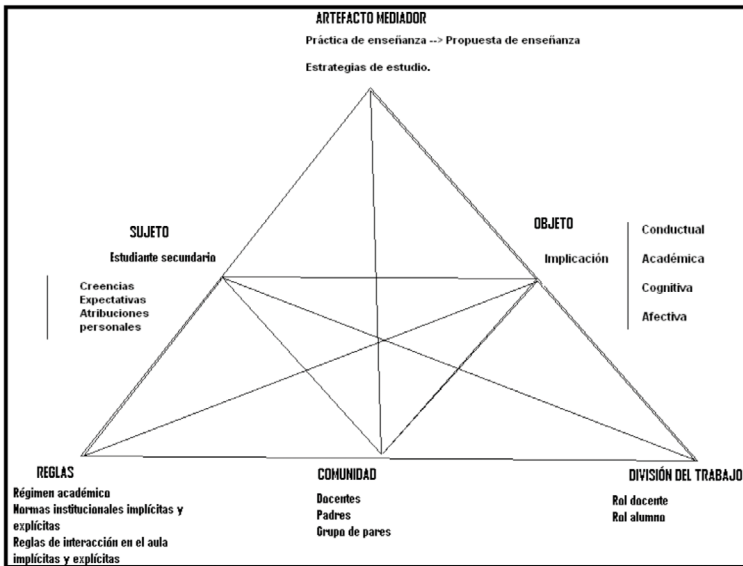
Las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines que, a su vez, representan pasos intermedios de cara a satisfacer el motivo. Una actividad se lleva habitualmente a cabo mediante algún agregado de acciones subordinadas a fines parciales, que es posible distinguir del fin general. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas (Cole, 1984:9).

Desde esta concepción, la actividad no se trata de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

Esta perspectiva ofrece la posibilidad de entender el problema bajo estudio superando las limitaciones en la definición de unidades de análisis que reduzcan la motivación a variables personales, sin atender a las particularidades de los escenarios donde los aprendizajes se sitúan (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2009). El siguiente esquema representa al modelo de sistema de actividad elaborado por Engeström, en lo que se denomina su segunda generación (Daniels, 2003). Sobre la base de este esquema, nosotros anticipamos los

componentes principales del sistema de actividad correspondiente a la implicación para el estudio, como un modo de definir las principales dimensiones de análisis que están orientando el desarrollo de nuestra investigación.

**Figura 1. Modelo teórico preliminar del sistema de actividad correspondiente a la implicación para el estudio, elaboración propia sobre la base de Cole y Engeström (2001).**



El triángulo superior del esquema representa al modelo básico de la mediación (sujeto, objeto y artefactos mediadores). A éste, Engeström agrega otros tres componentes en la parte inferior del esquema, lo que es fundamentado del siguiente modo, por el propio autor:

el hecho de que los individuos (“sujetos”) están constituidos en comunidades, se indica mediante el punto donde se lee “comunidad”. Según se indica allí, las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas, por una parte, por toda la serie de “artefactos mediadores” del grupo y,

por la otra, por las “reglas” (las normas y las sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados y las interacciones aceptables entre los participantes). A su vez, las comunidades implican una “división del trabajo”, la distribución, constantemente negociada, de tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001:30).

En este marco, las prácticas de enseñanza constituyen el artefacto mediador fundamental del sistema, el cual puede ser concebido como un factor facilitador de la implicación de los estudiantes tanto por la dinámica de interacción que se promueve en el ámbito de la clase como por los conocimientos que facilita a partir de las tareas que se proponen en propuestas de enseñanza singulares. Las estrategias de estudio desarrolladas por los estudiantes constituyen tanto un aprendizaje, es decir un resultado del sistema clase, como un artefacto mediador de nuevos aprendizajes.

## Práctica de enseñanza, conocimiento e implicación

Un componente central del sistema de actividad propuesto son las prácticas de enseñanza. Una concepción compleja de las prácticas de enseñanza, permite dar cuenta de las múltiples determinaciones a las que está sujeta. Como señala Edelstein (2009:105) son caracterizadas como:

prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo juego de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, al interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según la modalidad de relación sujetos-objetos que se propongan. Esta práctica social responde a ne-

cesidades y determinación que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte. Se trata de una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula.

Precisamente, el tema del conocimiento y del vínculo que establecen los estudiantes en el contexto del aula se constituyen, desde nuestra perspectiva, en factores determinantes en la construcción de la implicación por parte de los estudiantes y de las atribuciones que sobre sí mismos son capaces de hacer.

La relación que establecen los estudiantes con el conocimiento escolar es una de las mediaciones clave entre la crisis de sentido y la construcción de la implicación para el estudio, propia del ámbito escolar. El tipo de conocimiento que se desarrolla impacta en las concepciones de saber que se generan en los sujetos. Cada práctica de enseñanza encierra una concepción acerca del conocimiento y su aprendizaje. Esas concepciones influyen en el posicionamiento de cada uno frente al esfuerzo necesario para asimilarlo.

Podemos suponer, a modo de hipótesis, que las características del conocimiento que se enseña generan distintos grados de implicación por parte de los estudiantes. Espacios de enseñanza cuyo sentido es difícil de aprehender por parte de los estudiantes, carentes de claridad respecto del qué y el para qué, deberían afectar la implicación. Dweck y Elliot (citado por Huertas, 1997), por ejemplo, identificaron diferentes patrones motivacionales. Algunos sujetos están orientados hacia metas de aprendizaje, relacionadas con la búsqueda de conocimientos y la adquisición de habilidades. Otros, en cambio, están más preocupados por obtener el resultado correcto en



sus actividades, lo que les aporte aceptación social o la evitación del fracaso. Los primeros, ciertamente tienen una mayor preocupación por los procesos que conducen a un mejor aprendizaje y valoran particularmente el esfuerzo que dedican a la tarea.

Huertas (1997) refiere también al estudio de Kruglanski que identifica distintas orientaciones epistémicas de las personas en relación con el aprendizaje. Hay estudiantes cuya preocupación es dar por terminada rápidamente una tarea mientras que otros se inclinan por dejarla abierta para seguir profundizando y completando una respuesta. Asimismo, están quienes no buscan una respuesta específica al problema planteado sino que se contentan con cualquier tipo de respuesta, mientras que otros buscan una respuesta específica. Estas orientaciones están determinadas por la interpretación que hace el sujeto de las demandas del entorno o de la situación, y por sus conocimientos previos.

Para Verónica Edwards (1993) es posible encontrar en la escuela el desarrollo de distintos tipos de conocimiento (tópico, como operación, situacional), uno de cuyos rasgos es la relación que generan con los sujetos. Esta relación puede ser de exterioridad, cuando el conocimiento se le presenta al sujeto como problemático o inaccesible. En estos casos, el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido. Así la relación se vuelve mecánica, exterior y “exitosa”, en la medida en que logra responder, aunque no se produce una apropiación efectiva de conocimiento.

En cambio, se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él, que lo incluye e interroga, con un valor intrínseco. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.

Las propuestas de enseñanza y particularmente qué y cómo se evalúa, informan permanentemente a los estudiantes acerca del tipo de conocimiento que se intenta construir. Como señala Perrenoud (2008), la evaluación puede estar al servicio de distintas finalidades. Puede servir para la producción de jerarquías para la selección de los

estudiantes o para promover su aprendizaje. Las características de la evaluación confieren un sentido particular a la tarea de enseñar y aprender. Además de fabricar jerarquías y de regular el aprendizaje “la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entra la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación” (Perrenoud, 2008: 10).

En el contexto de las aulas, diferentes sentidos de la evaluación pueden favorecer el aprendizaje o no hacerlo. Sentidos que, por otra parte, pueden ser diferentes para docentes y estudiantes, como lo demuestran los estudios de Edwards y Mercer (1988) sobre el conocimiento y el habla en el aula y en particular sobre los malentendidos en la comunicación. Si calificar se convierte en el sentido casi excluyente de la evaluación, aprobar, a toda costa, puede constituirse en el sentido predominante para los estudiantes, por encima del aprender. De esta manera, el vínculo que establecen los estudiantes con el conocimiento, cómo lo conciben y cómo se posicionan frente a él y frente al aprendizaje, divide aguas respecto de la implicación en el estudio que favorecen.

Según Doyle (1986:6), el curriculum puede ser analizado como una colección de tareas académicas, que “están definidas por las respuestas que se requiere que los estudiantes produzcan y los métodos que pueden ser usados para obtener esas respuestas”. Las tareas regulan la selección de información y la elección de estrategias para procesarla. Los estudiantes aprenden aquello que la tarea los lleva a realizar. El autor distingue por lo menos cuatro categorías: 1) las tareas de memoria, en las que se espera que los estudiantes reconozcan o reproduzcan información; 2) tareas de rutina o procedimiento; 3) tareas de comprensión o entendimiento y 4) tareas de opinión.

Siguiendo estas nociones, Marta Souto (1999) define la tarea como “el conjunto dinámico que incluye la propuesta, las demandas peculiares que en los espacios escolares adopta el poder asociado con el saber. Poder sustentado por el docente y apoyado en fuentes diversas”. Souto tipifica las clases según la tarea, en aquéllas que están

centradas en el conocimiento, las que están centradas en el saber-hacer, y las desestructuradas.

Coincidente con esta mirada, François Mangenot (2003, citado por Camilloni, 2012:25) define la actividad pedagógica de manera operacional

como aquello que se le indica al estudiante debe hacer. Afirma que puede ser fácilmente caracterizada por la consigna proporcionada y por la producción esperada; la tarea o guión incluyen una o más actividades que tienen sentido para los aprendices, se apoyan sobre recursos didácticos y toman en cuenta el dispositivo espacio-temporal y humano, en términos, a la vez, de comunicación y de acompañamiento pedagógico.

La propuesta de enseñanza expresada en la tarea delimita un conjunto de condiciones para la implicación de los estudiantes y, al mismo tiempo, a partir de los logros de aprendizaje alcanzados, se desarrollan condiciones subjetivas para dicha implicación. En síntesis, el sistema de actividad propuesto constituye una hipótesis analítica del problema de la implicación de los estudiantes que permite integrar estos diferentes aportes teóricos en un único sistema de relaciones. Pensar la democratización de la educación secundaria desde esta perspectiva, implica reconocer la importancia de la construcción cotidiana de la experiencia escolar.

### Solicitudes y ofrecimientos de ayuda en la situación de clase. Un ejemplo de procesos de inclusión-exclusión en el contexto del aula

Las observaciones realizadas en dos cursos de primer año de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, han permitido explorar el funcionamiento de estos procesos de inclusión-exclusión. El marco teórico propuesto hace foco en la situación de clase en su conjunto y en sus relaciones. Esto implica entender que las actuaciones

particulares de los estudiantes, en este caso, las solicitudes de ayuda en tanto indicadores de su implicación, lejos de ser una conducta individual, sólo pueden entenderse en el contexto de lo que sucede en las clases. Las tareas del profesor y de los estudiantes están en interjuego permanente. El desafío del docente es sostener las actividades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, mantener a través de la “Tarea del Profesor de Enseñanza” la “Tarea del Alumno definida por el Profesor” (Serra, 2013). De este modo, las actuaciones de los estudiantes y la del docente se influyen mutuamente y se constituyen en sí mismas, en marco de las actuaciones posibles de los sujetos intervinientes. En este sentido, solicitar ayuda y ofrecer ayuda por parte del docente se condicionan mutuamente.

Entendemos aquí ayuda como todas las interacciones comunicativas orientadas a que los estudiantes puedan resolver las tareas definidas por el profesor. Las observaciones realizadas permiten distinguir distintas formas en que se solicita o se ofrece ayuda en las aulas de secundaria. Estas formas se vinculan con los niveles en que acciona la tarea propuesta por el docente: grupo total, subgrupo, individuo. Una modalidad está relacionada con una explicación general por parte del profesor, a todos los estudiantes simultáneamente. Es el caso en el que el profesor explica las consignas, da la pauta de lo que los estudiantes tienen que hacer. En este marco general, es posible que haya estudiantes que realicen preguntas, y en estos casos, las respuestas son dadas en general también.

Hay que señalar que esta modalidad no se da necesariamente en todas las clases. Es posible que las consignas para una actividad sean dadas a través de una fotocopia, o que las actividades sean escritas en el pizarrón sin que medie ninguna explicación sobre lo que hay que hacer. Puede haber un simple “copien”, “resuelvan”, “contesten las preguntas”, “continúen con la tarea de la semana pasada”.

Una segunda modalidad es la solicitud espontánea de ayuda. Esto se da cuando, luego de la consigna más general, los estudiantes en forma individual, en parejas o en subgrupos intentan resolver la actividad propuesta. Según la dinámica que se da en la clase, la solici-

tud de ayuda puede darse porque el estudiante se levanta y va hasta dónde está la profesora, o bien porque llama a la profesora desde su asiento. En ambos casos el estudiante hace algo para llamar la atención de la profesora, demanda ayuda.

La pregunta acerca de si algo realizado está bien es un modo genérico de pedir ayuda muy frecuente. “¿Está bien?” inicia toda una secuencia de acciones que suele estar relacionada con “pasar a corregir”, la verificación por parte del estudiante del resultado de su tarea. A veces esta pregunta da lugar simplemente a una contestación afirmativa, acompañada habitualmente con algún tipo de marca en la carpeta del estudiante por parte del profesor señalando que la actividad está bien. En ejercicios de matemática esto se da con regularidad, también en cuestionarios de otras materias. En cambio, cuando hay un error esto suele dar lugar a algún tipo de explicación por parte del profesor. También pueden darse apelaciones por parte del profesor a que vuelva a revisar la actividad, “que se fije bien”, “que lo piense”. Es decir, en estos casos, la retroalimentación que recibe el estudiante es simplemente respecto de que ha cometido algún error.

Una tercera forma es cuando la profesora va hacia el estudiante, esto lo puede hacer cuando nadie la demanda directamente o cuando no está realizando ninguna otra tarea. El profesor asume explícitamente la tarea de controlar lo que los estudiantes están realizando, puede que los vaya llamando hacia el escritorio o que circule entre los estudiantes para ver qué están haciendo. Si están haciendo algo, les corrige, o abre la oportunidad para que le pregunten. Si no están haciendo nada, los insta a trabajar, esto último se enlaza con la modalidad siguiente.

Una cuarta modalidad, es más un llamado de atención. Aparece cuando la docente percibe algo de “desorden”. Es una intervención que se da cuando se hace evidente que los estudiantes no están ocupados en la tarea asignada por el profesor o simplemente cuando aumenta el volumen general de las voces u otros ruidos. Aun cuando algunos pudieran estar conversando sobre las tareas, la profesora, como llamado de atención, les dice a todos que hagan silencio y

que trabajen. Junto con esto, la profesora direcciona su llamado de atención hacia quienes visiblemente están en otras tareas que no son las definidas por ella. Es decir, el “trabajen” opera doblemente como llamado de atención y como instancia para el trabajo. Esto alcanza para que algunos, efectivamente, retornen a la tarea definida por la profesora. Otros, sin embargo, pueden seguir abocados a su propia tarea tratando de pasar desapercibidos, bajando la voz, aparentando tomar la carpeta y escribir.

De las observaciones realizadas, lo que aparece es que los estudiantes que se levantan a pedir ayuda o llaman a la profesora, lo hacen a partir de un trabajo concreto con la tarea propuesta. Ya sea porque consulta por la verificación de que estén correctamente resueltas las tareas o porque es consciente de la necesidad de más información para completarlas y, por lo tanto, puede formular una pregunta específica. La capacidad para formular una pregunta de estas características, requiere un saber mínimo sobre el tema en cuestión. Su pregunta acerca de qué tiene que hacer, es dependiente de cierto nivel de comprensión del tema del que se trate. Es decir, si el tema no está entendido, las instrucciones en sí no sirven. El estudiante podría saber qué tiene que hacer (resolver los ejercicios) pero no cómo hacerlo, que es el tema concreto.

La dinámica complementaria que hemos observado entre solicitar ayuda y proporcionar ayuda, permite pensar que hay un umbral mínimo de implicación por parte del estudiante a partir del cual el docente proporciona ayuda. Hay un mínimo de conocimiento que el estudiante tiene que tener sobre el tema para poder solicitar ayuda. Cuando el estudiante no realiza la actividad propuesta y esto se le hace visible al profesor, su intervención suele limitarse a la apelación a que haga, que copie, que resuelva.

La estructura organizativa de las clases observadas (un profesor con muchos estudiantes) limita las posibilidades de ayuda que el docente puede proporcionar individualmente.<sup>1</sup> De este modo, aquellos estudiantes que no alcanzan el mínimo de conocimientos necesarios

---

<sup>1</sup> Un análisis específico requiere el tema de la ayuda entre compañeros de clase.

en determinado momento, también encuentran poca disponibilidad por parte del docente para recibir una asistencia adecuada.

A esta limitación estructural, que relaciona disponibilidad de tiempo y cantidad de estudiantes, habrá que sumar la pericia específica del docente para proporcionar una ayuda adecuada a un estudiante que no ha podido apropiarse de los conocimientos con las estrategias que ha desarrollado el docente hasta el momento.

Otro aspecto que también requiere ser profundizado, es el del contenido concreto de las ayudas solicitadas por los estudiantes. En una primera aproximación podemos suponer la existencia de una relación entre las tareas académicas propuestas y el tipo de ayudas solicitadas. Cabe considerar que tareas de memoria, de procedimientos, de comprensión o de opinión (Doyle, 1986) generarán diferentes demandas a los estudiantes. El tipo de preguntas que realizan los estudiantes está en relación con esa demanda específica. Es decir, es el marco de la actividad el que regula el tipo de preguntas posibles. Tomando como ejemplo la resolución de ejercicios de matemática, la pregunta básica y más extendida ha sido la ya mencionada “¿está bien?”. El interés por el qué, el para qué, el por qué no aparecen. ¿Es posible que estas preguntas queden clausuradas por las propias definiciones construidas previamente en el aprendizaje de la disciplina? La tarea de “resolver” genera y restringe el tipo de preguntas posibles. En un marco más amplio, podríamos pensar que los mismos enfoques disciplinares limitan en sí mismos las preguntas que pueden ser realizadas.

En síntesis, las tareas de profesores y estudiantes se definen y condicionan mutuamente, y dentro de éstas, las acciones específicas de ofrecimiento y solicitud de ayuda. Aun cuando la tarea del profesor de enseñanza pueda ser la misma para todos en una primera instancia general, dirigida a todo el grupo, dado que las tareas de los estudiantes son particulares de cada uno, también lo son sus aprendizajes. Más precisamente, en tanto el pedido de ayuda define también la tarea del profesor de enseñanza, a partir de la demanda que recibe, no todos los estudiantes participan de las mismas interacciones con el docente. Esta diferencia tiende a reforzar entonces los niveles de implicación

de los distintos estudiantes, en una compleja dinámica que pone en juego contenido de enseñanza, tarea, niveles de apropiación del contenido por parte del estudiante, solicitud de ayuda, ofrecimiento de ayuda y ayuda efectivamente proporcionada.

Si bien distintas propuestas de enseñanza tienen consecuencias diferentes en la implicación de los estudiantes, también hay limitaciones de la propia estructura organizativa de la clase. La relación de un docente con varios estudiantes de desempeños diferentes, pone en tensión el trabajo simultáneo del docente con las necesidades particulares de los estudiantes. Es decir, habría aquí una limitación del dispositivo del aula tal cual está planteado.

Parece posible afirmar que la dinámica de funcionamiento de las relaciones de los estudiantes con el/la docente y el conocimiento, tienden a reforzar las características y el vínculo con el aprendizaje que ya trae el estudiante. Aquellos con más implicación en las tareas escolares, son los que mayores demandas realizan, ya que los estudiantes deben tener un mínimo de conocimientos y de trabajo puesto en las tareas para poder formular dicha demanda. Aquellos que están por debajo de ese límite, suelen no realizarlas. Encontraríamos entonces una vinculación entre la implicación del estudiante en las tareas escolares, sus conocimientos previos y las posibilidades que ofrecen habitualmente las clases de educación secundaria para sostener a los estudiantes con mayores dificultades a la hora de seguir el ritmo de actividades habitual del curso.

## Más allá de la complejidad y la dificultad

Analizar la cotidianidad de la vida en las aulas es introducirse en el núcleo más difícil de abordar de cara a las transformaciones que aún es preciso realizar para promover la democratización de la escuela secundaria. Las políticas para mejorar las condiciones de acceso y favorecer las trayectorias escolares, seguramente encuentren un límite si no logran atravesar las paredes de las aulas. El día a día construye, en cada estudiante, disposiciones, actitudes, saberes que le permiten



transitar su escolaridad. También ese día a día construye los cimientos para la exclusión, en una forma que muchas veces es vivida por los propios sujetos como una decisión personal.

Poner en primer plano esta cuestión desde una perspectiva que dé cuenta de la complejidad del fenómeno de la inclusión-exclusión es todavía un desafío. También es claro el costo de no hacerlo: la persistencia en la negación del derecho a la educación de miles de jóvenes. No parece posible pensar en transformaciones que requieran aumentos sustantivos en los recursos que el Estado destina al sistema educativo como para modificar algunas variables estructurales de la organización escolar, como podría ser, por ejemplo, un cambio significativo de la relación cuantitativa docente-estudiantes. La masividad del sistema educativo presenta restricciones que no es posible criticar ingenuamente. Con lo cual analizar bajo las condiciones actuales las características que asume el aprendizaje escolar resulta prioritario.

Aun cuando no hubiera restricciones en los recursos, el análisis precedente sugiere fuertemente la relevancia indiscutible de los saberes, de las relaciones y de los sentidos que se despliegan cotidianamente: relaciones con el conocimiento, relaciones entre los pares, relaciones entre profesores y estudiantes, relaciones con la comunidad, relaciones con el aprendizaje; sentidos sobre lo escolar, sobre el estudiar, sobre el acompañar y el compartir, sobre el aprender y sobre el enseñar. Establecer nuevas relaciones y construir sentidos que incluyan a todos, parece ser hoy la mayor de las dificultades que enfrenta la democratización del sistema educativo.

Tal vez, el modo de democratizar la educación secundaria, de establecer estas nuevas relaciones y construir estos sentidos para todas y todos los jóvenes, sea precisamente con más democracia en las escuelas. Generando desde el Estado y su indelegable responsabilidad, las condiciones para la participación de todos los actores, reconociendo los límites de ciertos saberes técnicos y políticos y confiando en la fortaleza de las comunidades para resolver, en su propio contexto, los problemas que afectan día a día el derecho a la educación.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2007): “Variaciones del ‘nopoderamiento’ escolar: de pe-rezas y desmotivaciones”, en Brailovsky, D., *Interés, motivación, deseo*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Appleton, J.J., Christenson, S. L. y Furlong, M.J. (2008): “Student enga-gement: Critical conceptual and methodological issues of the constr-uct” *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 369-386. Disponible en: <http://www.fifeschools.com/fhs/documents/EngagingStudentsatSchoolandwithLearningARElevantConstructforallStudents.pdf>
- Baquero, R.; Terigi, F. (1996): “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista *Apuntes UTE/CTERA*, Buenos Aires.
- Bueno Álvarez, J. (2004): *La motivación del alumno en el aula, Estrategias Educativas*, Publicaciones Instituto Calasanz de Ciencias de la Educa-ción, España.
- Camillioni, A. (2012): “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas”, en *Revista Actualidad Pedagógica*. ISSN 0120-1700. N° 59. Enero-junio del 2012, pp. 15-32. Disponi-ble en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/49>
- Cole, M. (1984): “La zona de desarrollo próximo: donde cultura y cono-cimiento se generan mutuamente”, en *Infancia y Aprendizaje*, n° 25 (pp. 3-17). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Disponible en: URL: [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668426>]
- Cole, M.; Engëstrom, Y. (2001): “Enfoque histórico-cultural de la cogni-ción distribuida”, en G. Solomon, G., *Cogniciones distribuidas. Consi-deraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destitui-das, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003): *Vygostky y la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.
- Doyle, W. (1986): “Trabajo Académico”, Traducción de la cátedra Didáctica II del artículo aparecido en T.M. Tomilson & H. J. Walberg, *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*, Berkeley: McCutchan, 1986. En Ficha de Cátedra, *Aportes Teóricos*, OPFyL, 1998.

- Dubet, F. (2006): *El declive de la institución*, Gedisa, Barcelona.
- Edwards, V. (1993): “La relación de los sujetos con el conocimiento”, en Revista *Colombiana de Educación*, Colombia. Volumen N°27. Pp 23-68.
- Duschatzky, S. (2001): “Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire”, en Duschatzky, S. y Birgin, A., *¿Dónde está la escuela?*, FLACSO- Manantial, Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós/MEC, Barcelona.
- Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (1999): *Perspectives on activity theory*, New York: Cambridge University Press. Traducción disponible en: URL: [<http://es.scribd.com/doc/50289457/Perspectivas-en-la-Teoria-de-la-Actividad-Engestom>]
- Furlong, M. J. y Christenson, S. L. (2008): “Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students”, *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 365-368. Disponible en Internet: <http://www.fifeschools.com/fhs/documents/EngagingStudentsatSchoolandwithLearningARElevantConstructforallStudents.pdf>
- González Cabanach, R. et. al (1996): “Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar”, en *Psicothema*, Vol. 8, N° 1, España.
- González González, M.T. (2010): “El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación”, en Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 4.
- Huertas, J. (2001): *Motivación. Querer aprender*, Aique, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Montesinos, M.; Sinisi, L.; Schoo, S. (2009): “Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria”, en Serie *Educación en Debate*, N° 6, DiNIECE-ME, Buenos Aires. Disponible en: URL:

[<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/obligatoriedad-ed-media.pdf>]

- Perrenoud, Ph. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*, Colihue, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1995) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”, en Rockwell, E., (coord.) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Sánchez Hernández, M.; López Fernández, M. (2005): *De la motivación y del síndrome de fracaso*, Universidad de la Ciudad de México, México.
- Serra, J.C. (2013): “Conceptos para entender el sistema de actividad promotor de la implicación en el estudio en la escuela secundaria: las tareas de docentes y alumnos en el contexto del aula”, VIII Jornadas de Investigación en Educación. “Educación: derechos, políticas y subjetividades”, UNC – FFyH. Huerta Grande, 9 al 11 de octubre.
- Souto, M. (1999): “La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media”, Ficha de Cátedra. OPFyL-UBA.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Wertsch, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.

# Una perspectiva para el análisis de las prácticas de enseñanza que construyen procesos de inclusión/exclusión

---

**Graciela Krichesky (UNGS)**

## Introducción

Esta presentación se basa en una investigación<sup>1</sup> que tuvo como propósito fundamental profundizar en la comprensión de la construcción de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en escuelas públicas de nivel secundario de barrios populares de la provincia de Buenos Aires, a partir de indagar acerca de las percepciones, creencias y representaciones de los actores escolares sobre estos procesos y de explorar las prácticas de enseñanza que, en las aulas de estas escuelas, acompañan, miran, enseñan, controlan, ofrecen instancias de participación y aprendizaje y también excluyen a los jóvenes de los procesos de escolarización.

El enfoque teórico asumido es el de la educación inclusiva, que tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; y por la enseñanza democrática, justa y equitativa. Esta perspectiva integra claves sociológicas, psicológicas; antropológicas y culturales, políticas, éticas e ideológicas, y no solo pone el foco en la inclusión, sino

---

<sup>1</sup> Sintetiza aspectos centrales de la tesis de doctorado de la autora.

también en la exclusión: ya que entiende que ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica. Si bien en Argentina la viabilidad para el acceso al secundario ha sido un logro para quienes hasta no hace mucho la perspectiva de ingresar a ese nivel educativo era ni un objetivo ni una posibilidad, hoy entendemos que solo podemos hablar de inclusión cuando, estando en la escuela, los jóvenes logran aprender y participar de la cultura y de la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Partiendo de un encuadre metodológico cualitativo, el abordaje de las prácticas pedagógicas e institucionales que incluyen o que excluyen a los jóvenes de la escuela secundaria se ha efectuado en dos fases sucesivas en el tiempo, y desde dos propuestas metodológicas diferentes, y a la vez complementarias:

a) Por un lado, se ha indagado en la *perspectiva de los estudiantes, docentes, directivos, padres y de jóvenes que dejaron la escuela*, acerca de los procesos que incluyen y/o que excluyen a los jóvenes de la escuela secundaria.

b) Por otro, se han desarrollado observaciones y registros de clases, y entrevistas a los actores involucrados, con el propósito de analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en escuelas secundarias a las que asisten jóvenes de sectores populares.<sup>2</sup> Esta presentación enfoca los aspectos centrales de esta Fase b de la investigación.

---

<sup>2</sup> Nos estamos refiriendo a aquellos jóvenes que de acuerdo con Baño (2004: 40) reúnen dos condiciones: la de pobreza objetiva —característica general de todo lo popular— y la condición de dominados, lo que permite entender la constitución de sujetos populares. Según el autor, “Es perfectamente posible que en determinadas circunstancias adquieran una posición más o menos pasiva, o que desplieguen mayor o menor actividad de lucha, que tengan mayor resignación o rebeldía, pero lo que no pueden eludir es el conflicto que los configura como sujetos”.

## El abordaje de las prácticas de enseñanza en vínculo con la inclusión/exclusión escolar: dimensiones de análisis

Las prácticas educativas escolares y más específicamente, las prácticas de enseñanza, no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Así, para intentar comprender cómo se construyen en la escuela y en el aula procesos de inclusión y exclusión, además de enfocar la interacción del aula, es necesario tener en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá de las paredes del salón de clases. Sin duda, esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ella. Como plantea Shulman (1989), ante la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula, hay que seleccionar los elementos o las partes del «mapa» que van a ser objeto específico de indagación. La selección que se lleve a cabo dependerá de muchos factores, entre los que cabe destacar la naturaleza y características de los fenómenos estudiados, los referentes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos concretos que se persigan con la investigación.

Asimismo, toda investigación sobre la interacción del aula requiere, además de la definición clara de su objeto, algún sistema de análisis que permita «detener» la sucesión de acciones, palabras y gestos que van transcurriendo ininterrumpidamente y de forma un tanto desordenada durante el desarrollo de una actividad de aula, en segmentos que resulten manejables, para identificar las «regularidades» que están presentes en el material analizado.

Teniendo en cuenta todo esto, en la estrategia metodológica etnográfica puesta en marcha en esta fase de la investigación, hemos avanzado por distintos caminos y etapas:

1. En primer lugar, hemos llevado a cabo un primer nivel de observaciones intensivas en el salón de clases con unas pocas pre-categorías preestablecidas en el encuadre teórico inicial.

2. En un segundo momento del análisis, y como resultado de los procesos de inducción analítica puestos en juego en la espiral teoría-empiría (Inclán, 1992), construimos las categorías analíticas del trabajo en pos de la generación de teoría y la comprensión.

Diferenciamos dos instancias:

I. Para la construcción de categorías analíticas hemos retomado, por un lado, el patrón de análisis ATA (Actividades Típicas del Aula), para dar cuenta, en una primera aproximación, de las características de las propuestas de enseñanza más frecuentes o repetitivas en las clases de las dos escuelas. En esa instancia, la estrategia de análisis de los registros de observación siguieron el siguiente procedimiento: lectura global de cada clase, análisis de la actividad, reconstrucción de los rasgos centrales. Luego de diversos momentos de análisis y síntesis parciales, se procuró identificar recurrencias en las diferentes dimensiones y categorías. Esta instancia también dio lugar al surgimiento de nuevas categorías de análisis.

II. Por otro lado, para profundizar en el análisis de las ATA, hemos realizado una adaptación de las dimensiones “qué”, “cómo” y “quién” propuestas por Sánchez *et al.* (2008), teniendo en cuenta que, desde la perspectiva de esta investigación, el interés no reside en la interacción en el aula “per se”, sino en las características de la interacción y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo en el aula tienen lugar la construcción de la inclusión y la exclusión escolar.

Los cuadros que presentamos a continuación muestran cuáles son



las sub-dimensiones que conforman las dimensiones de análisis de la práctica de enseñanza en vínculo con los procesos de inclusión/exclusión “Qué” “Cómo” y “Quién”.

### **Cuadro 1: Las sub-dimensiones de la dimensión “qué”**

El conocimiento que produce o “recontextualiza” la escuela.  
 Contenido “proposicional”, “teórico” o “práctico”.  
 La relación “forma-contenido”: la relación entre el contenido y las actividades propuestas en clase.

### **Cuadro 2: Las sub-dimensiones de la dimensión “cómo”**

La estrategia de enseñanza.  
 La organización del espacio, el tiempo, los recursos.  
 Las estructura de tareas académicas.  
 La estructura de participación.  
 La clasificación y el enmarcamiento de la clase.  
 Autoridad, poder y resistencia.

### **Cuadro 3: Las sub-dimensiones de la dimensión “quién”**

Ayudas o andamiajes que ofrecen los profesores para la construcción de autonomía por parte del estudiante.  
 El aprendizaje del “oficio de estudiante”.

## **Algunos resultados de la investigación (Fase B)**

El análisis de las prácticas de enseñanza que tiene lugar en escuelas que habitan los márgenes del sistema educativo nos permite concluir que en sus aulas se excluye a los estudiantes, por sobre todas las cosas, *del conocimiento básico que la escuela secundaria debería brindar.*

En los puntos que siguen, se especifica —en forma sintética— cómo operan aquellas prácticas de enseñanza que terminan excluyendo del conocimiento a los estudiantes:

*1. Las diferencias institucionales se diluyen al interior de las aulas.*

Los resultados de la investigación evidencian que los rasgos institucionales no atraviesan las paredes de las aulas: en las diferentes escuelas del Conurbano donde realizamos el trabajo de campo, la práctica de enseñanza es muy similar y *cada aula es lo que cada profesor decide que sea en su tiempo de enseñanza*. Tanto la propuesta didáctica de las clases como la consecuente organización del espacio y del tiempo no exhiben prácticamente nada de la impronta institucional, *resulta imposible encontrar rasgos que identifiquen a la escuela de pertenencia al analizar cada clase*.

*2. La ausencia del segmento de clase destinado a la puesta en juego del contenido de enseñanza.*

Hemos reconocido la ausencia casi sistemática del segmento dedicado a la introducción, presentación, narración, valoración, despliegue o exposición de los contenidos de la enseñanza, que —desde las tradicionales secuencias deductivas— suelen, dar inicio a las clases o bien, —desde secuencias inductivas o de descubrimiento—, suelen cerrarlas, habilitando un espacio de estructuración, institucionalización o cierre del contenido enseñado. Esta ausencia no implica que las clases no tengan contenidos, sino que éstos *sólo aparecen en escena para la realización de las tareas propuestas*, prácticamente sin haber sido introducidos previamente o sistematizados posteriormente. Resulta llamativo el desplazamiento de los contenidos a las actividades, donde éstas ordenan a los anteriores y no a la inversa, cuestión que permite hipotetizar que, para que esto ocurra, necesariamente los contenidos involucrados deben ser superficiales y de baja demanda cognitiva, dado que permiten que su puesta en escena tenga lugar frecuentemente a través de tareas de copia o dictado.

En los puntos que siguen se profundiza sobre los distintos elementos implicados en este lugar poco relevante del contenido de clase.

### *3. La lógica de la interacción del aula está disociada de la lógica del contenido*

En la mayoría de las clases tiene lugar una disociación entre la “lógica de la interacción”, a la cual deben atender los estudiantes para poder responder de la manera esperada, y la “lógica del contenido” del texto o del discurso docente. En las aulas, los profesores intentan asegurar la continuidad de la interacción con los estudiantes utilizando estrategias que a menudo llevan al consabido juego de “seguir las pistas que da el maestro”, que Astolfi (2002) caracterizó como “efecto Tren de Alta Velocidad”, o que Jackson (1964) identificó como una “simulación del aprendizaje”. Esto implica una interacción durante el tiempo de clase que sólo persigue que se produzcan con relativa facilidad las respuestas esperadas, dando pie para que la clase continúe, *independientemente de la comprensión de los temas*.

### *4. La configuración didáctica de las clases, y la construcción del conocimiento*

Teniendo en cuenta los rasgos característicos de las prácticas de enseñanza que han sido nuestro objeto de estudio, y la evidencia que surge de nuestros análisis acerca de la reiteración de determinados rasgos en ciertas clases, independientemente de la institución escolar donde esas prácticas tuvieron lugar, categorizamos así las prácticas:

- Configuración A:<sup>3</sup> “Clases con una secuencia deductiva, focalizadas en la resolución individual de ejercicios, donde el docente ocupa el centro de la escena”.
- Configuración B: “Clases con el eje puesto en la tarea y en los intercambios grupales, donde el docente ocupa el lugar de coordinador experto”.

---

<sup>3</sup> Retomamos acá el concepto de “configuración didáctica” de las clases, propuesto por Litwin (1997:12), quien lo define como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”.

Las tareas académicas propias de la Configuración A son memorísticas y rutinarias, de muy baja demanda cognitiva y consisten, en la mayoría de los casos, en copiar de un libro de texto respuestas a un cuestionario, o en escribir a partir del dictado del docente, y donde las explicaciones que da el profesor son muy breves o directamente están ausentes. La estructura de participación muestra interacciones que tienen por objetivo avanzar con la clase, pero sin abrir verdaderos espacios de participación para los estudiantes.

Respecto de la Configuración B, si bien la secuencia más frecuente es la inductiva, no es el único tipo de secuencia que se privilegia en esta configuración, que incluye tareas académicas que involucran la resolución de problemas y la opinión de los estudiantes, y, al finalizar la clase, abre espacios de participación para todo el grupo. Se trata de clases muy ruidosas, en las que los docentes permanentemente reclaman silencio, pero donde sus intervenciones también apuntan a aclarar el contenido de la enseñanza.

En lo que refiere a la construcción de conocimiento que tiene lugar a partir de ambas configuraciones, si entendemos a la construcción social del conocimiento como la elaboración del conocimiento que se expresa en las interacciones orales y que es compartido y construido colectivamente en el aula escolar (Edwards y Mercer, 1988), resulta evidente que la Configuración "A" no contribuye a la construcción de un conocimiento significativo por parte de los jóvenes, ya que las prácticas de enseñanza involucradas no habilitarían los espacios necesarios o estrategias para su construcción colectiva. Lo contrario ocurriría con algunas clases en las que es posible identificar la Configuración B, que plantea espacios de intercambio y participación; no obstante, no en todas las clases que asumen esta configuración recogimos evidencias de que todos los estudiantes logren construir conocimientos.

Hipotetizamos que la elección por parte de los docentes de determinadas estrategias didácticas para sus clases y, en particular, de estrategias que no demandan aprendizajes significativos, es el resultado de la confluencia de distintos factores: por un lado, de la repre-

sentación que tienen acerca del interés y también de la capacidad de los estudiantes (según las representaciones de muchos de estos docentes, la mayoría de los estudiantes no tienen interés en estar en clase, ni en aprender). Por otro lado, son estrategias íntimamente vinculadas con la posibilidad de control y disciplinamiento de los estudiantes. Las tareas académicas propuestas desde la Configuración A son de “bajo riesgo” para el docente (Doyle, 1986; Elliot 1990). Su estructura cerrada hace que difícilmente el control disciplinario de la clase se les pueda “ir de las manos”. No obstante, por lo que evidencia el análisis, esto ocurre a menudo, ya que los estudiantes intervienen, no ya desde una interacción relacionada con el contenido, sino a otras lógicas vinculadas, por ejemplo, a la falta de sentido que muchas propuestas tienen para ellos, generando desorden y desatención durante la clase.

##### *5. El currículum, las prácticas discursivas y la exclusión del conocimiento*

Desde la perspectiva que considera a la escuela como un ámbito de producción de conocimiento (Chevallard, 1997; Chervel, 1996, Goodson, 1995), concluimos que las prácticas discursivas que se construyen en la interacción del aula, aluden fundamentalmente a contenidos de tipo proposicional y práctico. Se trata de prácticas que refieren, según Perkins, a “patrones domesticados” o “rutinas pedagógicas tradicionales”, y que implican un tratamiento superficial de los contenidos curriculares, cuestión que determina que el saber construido por los estudiantes sea sobre todo, frágil, pero que además, ocupe un lugar secundario. Desde la conceptualización que también realiza Astolfi (ob. cit) de los conocimientos escolares resulta evidente que, por el tipo de tareas que se juegan durante las clases, es la “información” —tal como se brinda a partir de textos y fotocopias— la que prevalece como resultado interiorizado de la experiencia individual de cada estudiante (que en la mayoría de los casos, es un trabajo de copia a la carpeta), mientras que el “saber”, fruto de la elaboración de los sujetos a partir de la problematización de lo real, “que conduce a nuevas miradas y permite construir nuevos objetos”

(Astolfi, ob. cit.: 70), está prácticamente ausente de propósitos y propuestas de enseñanza. Cuestión que implica que son prácticas que no colaboran con la inclusión escolar de los jóvenes.

Asimismo, en coherencia con lo señalado más arriba, los procesos de evaluación muestran que el conocimiento no se revela como necesario para responder a las demandas de los docentes, que suelen valorar más el comportamiento y el cumplimiento que el aprendizaje como condición para aprobar las materias, prevaleciendo la valoración del “estudiante bueno” por sobre la del “buen estudiante”. Así, resultados del análisis de las propuestas de evaluación, muestran que enfocan principalmente la presencia de respuestas correctas o incorrectas, independientemente de si fueron elaboradas por el estudiante o simplemente copiadas de un texto o de un compañero. Las correcciones que realizan los docentes, por otro lado, no son profundas ni dan lugar a que los estudiantes reflexionen acerca de lo aprendido y de lo que les falta por aprender. No se corrigen los procedimientos sino, en el mejor de los casos, los resultados, lo cual transforma este proceso que debiera ser de retroalimentación en una revisión ligera del trabajo del estudiante en clase.

## Reflexiones finales

Esta ajustada selección de resultados de nuestra investigación alcanza para poner en evidencia que los procesos de construcción de la inclusión educativa no pueden comprenderse desde una única dimensión. Y que el origen selectivo del nivel secundario sigue operando de alguna manera en contra de la inclusión de todos. También da cuenta de que no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos los jóvenes estén incluidos, sino que es necesario comprender lo que pasa en esa “caja negra” que para muchos aún son los procesos que acontecen al interior de las aulas, para revisar, repensar y mejorar el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas secundarias, en pos de una inclusión verdadera.

## Bibliografía

- Astolfi, J. (2002): *Aprender en la Escuela*, Dolmen, Santiago de Chile.
- Booth, R. y Ainscow, M. *et al.* (2002): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE-UNESCO, Bristol.
- Chervel, A. (1998): “L’histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche”, *Histoire de l’éducation*, N° 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- Doyle, W. (1986): “Content representation in teachers’ definitions of academic work”, *Journal of Curriculum Studies*, 18 (4), pp. 365-379.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona.
- Elliot, J. (1990): *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid.
- Goodson, I. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Inclán, C. (1992): *Diagnóstico y perspectivas de la Investigación Educativa Etnográfica en México. 1975-1988*, Cuadernos del CESU N° 28. México. CESU-UNAM.
- Jackson, Ph. (1968): *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- Sánchez, E. *et. al.* (2008): “Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?”, *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Shulman, L.S. (1989): “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M.C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.

## **PARTE III**

Diversidad y desigualdades:  
la escuela interpelada  
por los jóvenes



## La “nueva” escuela y las voces de los actores

---

**Jorge Camors (UDELAR)**

I. La nueva escuela secundaria está destinada a todos/as los/las adolescentes y jóvenes que cumplieron con el nivel de Educación Primaria, y su finalidad es habilitarlos para que ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios e ingresar al mundo del trabajo. Este principio, que refleja el reciente establecimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario en Argentina, entra en tensión sin embargo con la tradición selectiva de este nivel, orientado en sus orígenes a la formación de las clases medias. La democratización de la escuela secundaria –proceso comenzado ya hace unas décadas, que la Ley viene a sancionar y expandir- ha provocado algunas cuestiones de interés para nuestro debate.

**1.** En el caso de Uruguay, si bien hay una discusión sobre el fundamento legal de la obligatoriedad,<sup>1</sup> no quedan dudas sobre la exigencia legal a partir de la Ley General de Educación (2008), artículo 7,

---

<sup>1</sup> La Constitución vigente desde 1966, establece en su artículo 70 que “son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial”. En 1973 la ley 14101 sobre la enseñanza pública establece en su artículo 5 que la “educación será obligatoria común y general, en el primer nivel para escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la Educación Secundaria Básica”.

que establece 14 años de educación formal obligatoria, integrando dos años de educación inicial, seis años de educación primaria y seis años de educación media, que en nuestro caso incluye la alternativa de la educación técnico-profesional.

**2.** La denominación. Hay un cambio propuesto a partir de 2008, que denomina “educación media” al nivel educativo, de seis años,<sup>2</sup> que se ubica posterior a la educación primaria y previo a la educación terciaria y superior, pero que puede ser de dos tipos: uno más tradicional y universal con contenidos humanísticos, científicos y artísticos y otro que agrega la educación técnico-profesional, pero ambos cumplen la función de “media” entre los dos niveles educativos.<sup>3</sup>

Desde mi punto de vista, esta definición constituye una oportunidad de cara al proceso de reforma de la educación media, con perspectivas al tiempo presente y futuro, para avanzar hacia una educación media integral e integradora, de los contenidos que requiere la formación de estudiantes para la participación social y ciudadana en general, y en particular, para la articulación de la educación con el mundo del trabajo.

**3.** El valor subjetivo y social. Complementario al comentario anterior en relación con la denominación, y atendiendo a que este nivel educativo está orientado y propuesto a adolescentes entre los 12 y los 18 años, aproximadamente, cabe señalar que las denominaciones constituyen un tema importante a estudiar. Por “secundaria” se puede interpretar no prioritaria, que no es de primer orden. Nosotros preferimos denominarla “media” si bien se puede interpretar que es algo que se ubica entre otras cosas, pero en cualquiera de los dos casos no transmite una idea de algo bueno en sí mismo, con valor social específico. A esto se une la discusión acerca del valor económico

---

<sup>2</sup> Educación Media Básica de tres años y Educación Media Superior de tres años.

<sup>3</sup> La Universidad de la República, el 30 de Agosto de 2011 (Art. 34 de la Resolución 4 del CDC), decidió “ permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa”.

del certificado de egreso. Más allá de no compartir estas perspectivas economicistas sobre la educación, desde el punto de vista subjetivo, concuerdo en que habría que pensar en buscar incentivos sociales al logro de la culminación de dicho nivel educativo.

**4.** La “nueva” escuela secundaria. En primer lugar y en continuidad con las reflexiones anteriores, se nos ocurre preguntarnos si la denominación “escuela” es la más apropiada para convocar y procurar que se apropien de dichos espacios institucionales los adolescentes y jóvenes de hoy. El término “escuela” no solamente está asociado a los niños y niñas, sino que habría que preguntarse si el término (y toda la propuesta educativa) no contribuye a la infantilización de los participantes.

**5.** Por último, desde la política, la gestión de programas y proyectos y desde la academia, terminamos introduciendo ciertas nociones en forma ajena a nuestra voluntad consciente, colocando énfasis más en lo institucional que en lo conceptual. Es decir, lo importante es el proceso educativo de los participantes y el conjunto y diversidad de aprendizajes, de conocimientos, habilidades y actitudes, nuevas y pertinentes. De lo contrario, podríamos estar dando el mensaje de que lo importante es “asistir y estar dentro del dispositivo institucional” que, como todo proceso de institucionalización, está tentado de imponer sus reglas y rituales que pueden llegar a vaciar los contenidos educativos propuestos y desatender las singularidades de los sujetos.

No cabe duda que es muy importante fortalecer los programas y proyectos que siempre requieren dispositivos organizacionales para alcanzar los objetivos que se proponen, pero debemos recordar que estos dispositivos son un medio y debemos procurar que no se conviertan en fines en sí mismos.

**6.** La obligatoriedad como principio. No cabe duda que el mundo adulto tiene deberes a cumplir respecto de la sociedad y de las generaciones jóvenes.<sup>4</sup> En la organización social en que vivimos debemos

---

<sup>4</sup> Considero que la definición de Emile Durkheim de principios del siglo XX sigue teniendo plena vigencia.

luchar para que el Estado, a través de sus normas, de su estructura institucional y en la asignación y distribución de los recursos, garantice la implementación y desarrollo de propuestas de acceso y continuidad de los procesos educativos a las generaciones jóvenes y a todos, a lo largo de toda la vida.

Pero el principio de obligatoriedad para nosotros, lo deberíamos replantear en términos de “deseo” para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es decir, ¿cómo hacemos para que quieran y pidan “educación” (o lo que nosotros llamamos así)?

Con esto simplemente quiero colocar en discusión la “traducción” que deberíamos hacer de la obligatoriedad en deseo y aspiración, así como evitar caer en posturas de imposición que nos pueden llevar al desconocimiento de las necesidades, intereses y problemas del “otro”, en este caso de los adolescentes y jóvenes. Debemos cuidar en deslizarnos, sin quererlo, desde la búsqueda de la inclusión obligatoria en una imposición autoritaria; si bien no desconozco ni rehúyo a los deberes de mi generación adulta, para la que uno de los caminos a transitar es la confrontación con los adolescentes y jóvenes y la necesaria y conveniente puesta de límites cuando corresponda a “nuestro” juicio, procurando las mejores garantías en construirlo y ejercerlo.

Para finalizar, quiero señalar que, la implementación del principio no se comprueba con “todos adentro” del nuevo dispositivo institucional, sino con “todos en proceso educativo”, verificando que el mismo se produce y tenemos indicadores que así lo demuestren (hay que repensar las políticas educativas, en el sentido de promover educación y aprendizajes, a lo largo de la vida,<sup>5</sup> donde cada sujeto sea el protagonista, y no seguir pensando que se aprende a ciertas edades y cuando se asiste a centros, solamente.)

7. Acerca de la “interpelación”. ¿Qué es lo que se ve interpelado en las instituciones de nivel secundario frente a la diversidad y las

---

<sup>5</sup> Ulrike Hanemann (UNESCO – UIL) propone agregar “y a lo ancho” recuperando otros espacios, y contenidos, “más allá de la escuela”.

desigualdades? ¿Qué acciones y reacciones suele asumir la escuela secundaria acerca de este asunto? Lo primero a señalar es que parece pertinente hablar de “interpelación” de los jóvenes a las “instituciones”; porque coincidimos en que se trata de una interpelación y, en segundo lugar, porque además de llevarnos a la reflexión, nos deja cierta cuota de esperanza en una generación que interpela y no se conforma.

En segundo lugar, las preguntas que deja planteadas refieren a una hipótesis: la interpelación está vinculada a la “diversidad y desigualdades” (¿solamente?).

Es posible que la propuesta educativa instituida, tradicional e histórica, siga jerarquizando una currícula, por su forma y por sus contenidos, que por un lado los presentan únicos e iguales para todos, desconociendo las especificidades de los contextos culturales. Los jóvenes no se encuentran cómodos con temas que no los sienten y no les llegan, no los pueden conectar con sus propias historias y proyectos.

Es posible que esta “uniformidad curricular” se perciba como una imposición y un mensaje que establece un camino a recorrer, sin muchas alternativas diferentes.

Pero, desde mi punto de vista el “malestar juvenil y estudiantil” es más amplio y profundo; el significado que le deberíamos dar a la interpelación creo que es al desconocimiento del sujeto; pero no solamente por un problema de “masividad” en las propuestas educativas, donde la relación docente-estudiante es no solamente desproporcionada sino que altamente inhibidora de relaciones educativas promotoras de aprendizajes y procesos de calidad; sino que en la medida que hay un proceso de (re)conocimiento y ejercicio de derechos, se produce un proceso de mayor personalización en las relaciones sociales en general y de las educativas, en los centros. Podríamos pensar que los contenidos se colocan de tal forma que dificultan o impiden relaciones personales y la necesaria y conveniente “singularización” de los procesos educativos, tan importante en la primera infancia, en la infancia, adolescencia y juventud, aquí

y ahora. En estos aspectos vemos con preocupación cuando la enseñanza no se ubica en un contexto y proceso de educación, sino que resultan desconectados y afectados, ambos.

**8. Masividad *versus* personalización.** No quiero dejar pasar una referencia a lo que se acaba de decir en relación con lo que podríamos denominar la “accesibilidad” y “disponibilidad” del educador y del docente, adulto, con los estudiantes, adolescentes y jóvenes. Esto se traduce en aspectos cualitativos como las actitudes, que deberían ser contempladas y trabajadas en los programas de formación inicial y permanente de educadores y docentes. Pero esto también se traduce en aspectos cuantitativos, como las “horas de contacto”, el tiempo que se dedica a los estudiantes, no solamente en clase sino en la vida cotidiana de los centros y en las actividades del plan anual. Primero hay que crear condiciones en el sistema para que los docentes puedan “estar” y no solamente el “valor educativo” sea “dar clase”, sino que los docentes deben trabajar estos aspectos en sus propios procesos de formación que trasciende lo estrictamente disciplinar de la enseñanza, para ampliar y profundizar en los aspectos de la educación. El docente tiene que saber de matemáticas o historia, pero fundamentalmente tiene que saber de adolescencia y juventud, de comunicación y relaciones interpersonales educativas.

Pero además de que el sistema debe crear las condiciones para “estar”, hay que “saber estar” y esto es parte de la formación inicial y permanente. Completando un posible proceso y relación educador-educando, podríamos agregar el “saber retirarse” (García Molina, 2003:73), como parte del proceso de emancipación que aspiramos lograr, reconociendo que es algo que muchas veces cuesta.

La interpelación de los jóvenes es: a la escuela secundaria y a la educación; y a la vez, a la sociedad actual construida y hegemonizada por el mundo adulto<sup>6</sup> y celebremos la interpelación, porque es peor la aceptación acrítica, el desinterés y la indiferencia.

---

<sup>6</sup> Hay una dimensión intergeneracional en el campo educativo a considerar; además de educadores y/o docentes, hay adultos y representantes del mundo adulto, en relación, diálogo y comunicación, con las “generaciones jóvenes”.

La interpelación refiere a conflicto y confrontación, dimensiones ineludibles de la relación educativa con adolescentes y jóvenes; y para ello debemos estar preparados pedagógicamente.

II. En el campo académico, se advierte una creciente cantidad de investigaciones que incorporan las voces de los jóvenes para indagar acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria. Por otro lado, vienen surgiendo trabajos que ponen el foco en las dificultades que presenta el sistema educativo tradicional para responder a la complejidad que implica la diversidad que, en términos étnicos, socio-económicos, de género, de capacidades, etc., interpela a las instituciones y a los actores involucrados.

**9.** La incorporación de los jóvenes también debería ser una (pre) ocupación en la educación, especialmente de las autoridades, docentes y educadores. En Uruguay la Ley General de Educación reivindica la participación como principio y como metodología en la educación, así como establece ámbitos específicos en todos los centros educativos: los Consejos de Participación.<sup>7</sup> Sin embargo, la práctica aún está lejos de la propuesta.

**10.** ¿Qué nos dicen las voces de los estudiantes? ¿Qué novedades y aportes plantean estos estudios para las políticas inclusivas?

La voz de los estudiantes es muy importante; requiere ámbitos y reglas de juego claras y conocidas. Esto requiere discusiones y aceptaciones por “todos”, incluidos los docentes y educadores. La voz es un aspecto importante de la participación, pero ésta también admite otras formas a imaginar y experimentar.

La voz seguramente se ubica en temas, pero ¿cuáles son los temas propuestos, habilitados, aceptados? ¿Cómo se definen? ¿Quién o quiénes los definen? ¿Estamos dispuestos y preparados para abordar los temas que surjan? La apertura a los temas tiene mucho que ver

<sup>7</sup> Los Consejos de Participación en cada centro educativo estará “integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad” (Art. 76)

con la currícula, porque es una forma de abrir la posibilidad a la interpretación ampliación y desarrollo de los temas “oficialmente” propuestos, así como a la inclusión de otros temas que no se encuentran jerarquizados o presentes, en los programas de estudio.

En Uruguay, recientes investigaciones sobre las becas de apoyo económico como programa de inclusión educativa (acceso y retención), establecen que el 50,6 por ciento de los jóvenes de 11 a 25 años que abandonan la educación lo hacen porque “no tenían interés”, mientras que entre los becarios dicha causal es del 49 por ciento (Rey, 2013).

Debemos buscar explicaciones a la falta de interés de los jóvenes en la propuesta educativa. Posiblemente puedan experimentar la sensación de que hay falta de interés en ellos, por parte de la educación toda.<sup>8</sup>

Pero deberíamos también preguntarnos sobre cuál es la relación entre lo que los jóvenes “traen” y la oferta educativa, del mundo social, cultural, adulto y de la educación; y por supuesto de los docentes y educadores.

En este sentido, ofrecer la voz a quienes tienen un vocabulario escaso y pobre, puede llegar a ser demagógico y frustrante. La educación en general, y los docentes y educadores en particular, debemos ofrecer elementos para poder movilizar procesos que, entre otras formas, se expresan a través de las voces. Algo tenemos que ofrecer, y no solamente la oportunidad y ámbitos, sino promover aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes, adolescentes y jóvenes, puedan hacer uso de la palabra.

Habilitar la “palabra” implica un despliegue de una subjetividad verbalizable y en movimiento, nos enfrenta a nuestras propias ignorancias y prejuicios, pone sentido al sinsentido de las actuaciones irreflexivas allí donde puede, y construye una mayor densidad subjetiva donde en general domina la acción refleja (Torres, 2005:16).

---

<sup>8</sup> Haciendo referencia por “toda” al sistema institucional, autoridades, centros, educadores y docentes.



La voz nos remite a la palabra, el diálogo y la comunicación que en el contexto de la educación adquiere mucha relevancia porque se pone en juego la pedagogía, la didáctica y relaciones de poder. “La palabra es herramienta primera para la simbolización, instrumento del lenguaje diferente de los demás instrumentos que posee el hombre” (García Molina, 200).

El diálogo supone desarrollar capacidades y construir discursos con sentido y fundamentos, explicar, defender, criticar, son todos elementos que en la relación educativa se convierten en contenidos del trabajo educativo, que necesariamente deben formar parte de nuestros planes de trabajo. La vida cotidiana nos presenta múltiples textos que podemos usar como pretextos para nuestro trabajo educativo. En este contexto se ubica la discusión que posiblemente lleve muchas veces a la confrontación y el conflicto. Bienvenidos ambos porque los adolescentes y jóvenes necesitan de la confrontación para ubicar y nutrir su propio proceso educativo, su proceso de construcción de subjetividad, su identidad. El conflicto es parte de la vida humana y social. La administración de los conflictos es una estrategia educativa sustantiva en la educación, aquí y ahora.

La comunicación y el diálogo muchas veces generan discusiones y confrontaciones; bienvenidas en el marco de procesos de convivencia social (tema que se vive y se trabaja pedagógicamente) y del trabajo en conjunto, en la relación educativa y en el centro, hacia objetivos delimitados en un proyecto. Es importante entonces que el educador escuche y hable, así como que los jóvenes tengan quien los escuche y les diga cosas, aunque no se llegue a acuerdos siempre. Pero, ¿cuál es el “valor educativo” que la sociedad y el sistema educativo le asignan a la comunicación, el diálogo, la reflexión, la discusión y la confrontación, como parte de “lo educativo”? Algunas veces uno ha escuchado que al docente se le pide que enseñe pero que no eduque.

Para que la palabra fluya, para que el diálogo y la discusión tengan contenido, el educador debe creer en los jóvenes y en sí mismo y lo que hace, en el sentido que le asigna. Los jóvenes tendrán entonces

a quienes se preocupan y ocupan en ellos, lo que es una muestra de interés por parte del mundo adulto y de confianza y afecto sinceros. Las relaciones de confianza se construyen, cotidianamente, con avances y retrocesos porque muchos adolescentes y jóvenes vienen de experiencias frustrantes.

No cabe duda que se presentan tensiones entre tener en cuenta el interés de los jóvenes y la oferta propuesta que sintetiza la visión del mundo adulto y la sociedad. Tener en cuenta al “otro”, sus necesidades, intereses y problemas, no significa rebajar la calidad educativa de la propuesta sino contextualizarla y resignificarla en ese marco atravesado por la singularidad de los sujetos. Esto es muy difícil; requiere formación inicial y permanente, conocimiento de sí mismo, y trabajo en equipo, porque un docente solo, no puede.

**11.** ¿Cuáles son las tensiones que generan los procesos de democratización de la escuela secundaria? ¿Qué estrategias institucionales y pedagógicas se despliegan para desarrollar propuestas educativas capaces de responder a la diversidad?

Considerando que ya se desarrollaron algunas reflexiones sobre las tensiones y las estrategias de estas dos preguntas, corresponden dos puntualizaciones, a cuenta de caer en reiteraciones. En primer lugar, recordar que “los procesos de democratización de la escuela secundaria” dependerán de los procesos de democratización de la sociedad y la cultura, de la educación en su vertiente institucional, con su organización interna, ámbitos y reglas de juego para todos sus actores. En este sentido, hay un trabajo a realizar “hacia fuera” de la educación en general y de la “escuela secundaria”, porque hay una interacción muy fuerte dentro-afuera que debemos incorporar en nuestras estrategias y planes de trabajo.

En segundo lugar, la “diversidad” parece ser un elemento que surge en este contexto de preocupación del Estado en los ciudadanos y en los procesos de “ciudadanización” de las personas “excluidas” para que participen de propuestas educativas donde puedan construirse “como ser humano, social y singular” (Charlot, 2006:62). Por lo tanto, es una política pública y se constituye en una reivin-

dicación, asumiendo formas diversas en su incursión en “nuevos” escenarios (para muchos) que producen algunos desajustes que es necesario procesar.

Hay entonces diversidad en la población, hay un reconocimiento desde lo público a la expresión de la diversidad; pero en la educación es necesario replantear la diversidad de los contenidos a trabajar, de las diferentes perspectivas existentes sobre los temas en estudio; y la diversidad en las opciones a seguir en la vida.

**12.** ¿Qué relaciones establece la escuela con las culturas juveniles? ¿Qué consecuencias tiene esto para la significatividad de los aprendizajes? ¿Qué dispositivos y prácticas excluyentes reproducen y sancionan, a nivel escolar, las desigualdades socio-económicas, étnicas, de género, de capacidades?

En la investigación realizada con jóvenes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay (Ibase, 2010), se confirma “la idea de que están presentes ambigüedades y ambivalencias en las representaciones que las sociedades construyen sobre sus juventudes”. Los jóvenes “se apropian, con mayor o menor espíritu crítico, de las nociones de moratoria vital y de moratoria social”, lo que de alguna medida, la sociedad (mundo adulto) los “corre” de un “primer plano” en la vida pública; tienen tiempo aún y deben prepararse para el futuro.

Es que la noción de “juventud” es una noción relativamente nueva en la sociedad contemporánea y en la cultura. Más aún si hablamos de “adolescencia”. Las políticas públicas de juventud tienen muchas dificultades en lograr cuerpo y visibilidad en el concierto de políticas públicas; de alguna forma esta nueva perspectiva de las políticas transversales, ponen en debate a las políticas sectoriales y los mecanismos de articulación y coordinación. La propia estructura del Estado en sectores, una construcción de mediados del siglo XX, queda interpelada ante el surgimiento y reivindicación de los derechos y proyectos de los diferentes sectores sociales.

La educación no escapa a esta lógica que no ha podido aún adecuarse a la lógica de las especificidades de los territorios, sus culturas y los sectores sociales diversos que juegan un papel y aspiran y se

proyectan a participar más activamente, desde la crítica, el control social y la propuesta. En este sentido, ¿cómo se organiza la educación para responder a los nuevos desafíos, a nivel del sistema, de los centros y de la práctica de los profesionales de la educación?

La diversidad deberíamos percibirla y apreciarla como una oportunidad para ampliar el horizonte de los contenidos a incluir en nuestros planes de trabajo. Cada vez más la educación y los educadores deberían posicionarse en la promoción de aprendizajes de los sujetos, de ampliar el menú de los contenidos y la oferta educativa, de ampliar la base material de los recursos para los aprendizajes, en sentido amplio incluyendo todo tipo de materiales (Camors, 2013:40). ¿Quiénes son los jóvenes, participantes de la educación? ¿Solamente los que se inscriben? ¿Los que resisten? ¿La educación y los educadores no deberíamos asumir que “todos” los jóvenes son “población objetivo”? ¿Cómo influye esta perspectiva en el diseño de las políticas, en la articulación de los programas universales y focalizados, y en la organización de los centros y del trabajo de los equipos de educadores y docentes?

La situación actual demanda un esfuerzo enorme de la educación y de los educadores, para proponer e implementar propuestas relevantes, pertinentes y de calidad, para garantizar la “significatividad de los aprendizajes” para cada uno de los sujetos y para la sociedad. Con respecto a que los “dispositivos y prácticas excluyentes reproducen y sancionan, a nivel escolar, las desigualdades socio-económicas, étnicas, de género, de capacidades” está claro y creo que es mayoritariamente aceptado. Más allá de reiterarlo y confirmarlo, lo importante es analizarlo, criticarlo y modificarlo. En Uruguay estamos observando que los programas de inclusión educativa realizan un gran esfuerzo y un buen trabajo en la reinserción de los jóvenes en la educación formal, pero que “cada vez retornan más rápido” es decir se reitera el abandono pero se busca la propuesta educativa no formal. Hoy más que nunca debemos repensar el sentido de la educación (Nuñez, 2005), ubicar en este marco el papel de la enseñanza, redimensionar los centros educativos promoviendo una fuerte partici-

pación e interrelación con su contexto social, cultural y productivo, una apertura al conocimiento trascendiendo las rigideces de la currícula, repensar el trabajo educativo y abrir el tradicional rol docente a los diferentes perfiles de profesionales de la educación, con capacidad de trabajar con cada sujeto y en equipo, para el presente y para el futuro, aquí y ahora.

No podemos seguir con reformas que en el fondo mantienen todo como está. El *cambio* es necesario y es posible.

## Bibliografía

- Camors, J. (2013): “Pedagogía de la producción”, en *Educación y Trabajo, aportes para una construcción colectiva 2*, MEC, Montevideo.
- Charlot, B. (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Trilce, Montevideo.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay, edición actualizada, 2003.
- Cullen, C. (2004): *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Buenos Aires.
- Faure, E. *et. al* (1978): *Aprender a ser*, Alianza/UNESCO, Madrid.
- García Molina, J. (2003): *Dar (la) palabra*, Gedisa, Barcelona.
- Hubert, R. (1990): *Tratado de Pedagogía General*, El Ateneo, Buenos Aires.
- Ibase, “Libro de las Juventudes Sudamericanas” Río de Janeiro, 2010.
- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) (2010), Río de Janeiro.
- Ley 14101 Sobre Enseñanza Pública (1973).
- Ley 18437 General de Educación (2008).
- Mancebo, M.E. (2010): “La inclusión educativa: un paradigma en construcción”, ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina.
- Marx, C. y Engels, F. (1985): *La ideología alemana*, Ediciones Pueblos Unidos, Buenos Aires.

- Núñez, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*, PPU, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2005): *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social*, S/E, Barcelona.
- Puiggrós, A. (1998): *La educación popular en América Latina*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Rey, R. (2013): “Estudio sobre la población becaria 201”, 2º informe preliminar, Montevideo.
- Torres, M. (2005): *Niños fuera de la ley*, Trilce, Montevideo.
- Trilla, J. (1987): *La educación informal*, PPU, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1996): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona.
- UNESCO (1990): “Declaración Mundial sobre Educación Para Todos”, Jomtien.
- \_\_\_\_\_ (2009): “Marco de Acción de Belén”, Belén, Brasil, UNESCO.
- Universidad de la República, Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria, Resolución 4 del CDC, 2011.
- Viñar, M. (2005): “Niños fuera de la Ley”, en M. Torres (comp.) *Niños fuera de la Ley*, Trilce, Montevideo.

# La voz de los jóvenes para pensar los procesos de inclusión y exclusión

---

**Ada Cora Freytes Frey (UNDAV/UNAJ)**

## 1. Introducción

El cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria completa, fijada por la Ley de Educación Nacional en 2006, supone un gran desafío para el sistema educativo argentino. Si bien en los últimos años han disminuido las tasas de abandono en el nivel secundario, persisten aún niveles altos, particularmente en el Ciclo Orientado. Así, si en el pasaje entre 2005 y 2006, antes de la sanción de la ley, la tasa de abandono interanual correspondiente al total del país era de 9,87 por ciento para el 3º Ciclo de la EGB y 19,44 por ciento para el Polimodal, en el pasaje 2012-2013 esas cifras se habían reducido a 8,66 por ciento para el nuevo Ciclo Básico de la Escuela Secundaria y 14,85 por ciento para el Ciclo Orientado.<sup>1</sup> Estos datos denotan un abandono persistente en el Ciclo Básico —preocupante si consideramos que es un ciclo obligatorio desde 1993, esto es, hace más de 20 años— y muestran que todavía queda mucho por hacer

---

<sup>1</sup> Se trata del último período con información disponible. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación.

hacia el final de la escuela secundaria.<sup>2</sup> Esto último es aún más grave en el Conurbano Bonaerense —territorio donde se desarrollaron las investigaciones en las cuales se basa este artículo—, donde la tasa de abandono 2012-2013 fue de 19,02 por ciento para el Ciclo Orientado (aunque sólo 7,72 por ciento para el Ciclo Básico).

Por otra parte, estos problemas no afectan por igual a toda la población. En el contexto de un sistema educativo segmentado, los sectores más pobres —generalmente, aquellos en los que se conjuga pobreza estructural y segregación socio-territorial, configurando escenarios de exclusión social— acceden a menudo a circuitos educativos estigmatizados, que algunas autoras han llamado “de evitación” (Pallma y Sinisi, 2004; Sinisi, 1999), en tanto se trata de escuelas que concentran un conjunto de rasgos considerados negativos por la población (Jacinto y Terigi, 2007, Freytes Frey, 2012). Estas desigualdades también se ven reflejadas en los desempeños de los estudiantes en las pruebas de evaluación nacionales coordinadas por el Ministerio de Educación de la Nación. En el análisis de los resultados del Censo de 5º/6º año de la Educación Secundaria, correspondiente al Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013 se advierte que “el desempeño del estudiante se asocia estrechamente con la condición económica de su familia. Cuanto mayores son los recursos económicos de la familia, es más probable que el estudiante consiga desempeños altos”. Así, por ejemplo, el 32,3 por ciento de los estudiantes de familias con nivel económico muy alto logra niveles altos en lectura y el 22,3 por ciento en matemática, pero en los estudiantes provenientes de familias con muy bajo nivel económico sólo el 10,4 por ciento alcanza ese desempeño alto en lectura y el 3,8 por ciento en matemática.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> En efecto, 14,85 por ciento corresponde a la tasa de abandono interanual 2012-2013 promedio de los tres años del Ciclo Orientado. Pero al discriminar por año advertimos que esa tasa es de 14,78 por ciento para 4º año y 20,89 por ciento para 6º año.

<sup>3</sup> Fuente: Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013. Informe Nacional de Resultados del CENSO de 5º/6º año Educación Secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación.



Diversos autores señalan que el movimiento hacia una educación secundaria más inclusiva “para todos”, tal como plantean las políticas públicas y las leyes —movimiento que también responde a la creciente “obligatoriedad subjetiva” de este nivel educativo, que ya plantea hace varios años Braslavsky<sup>4</sup> (2001)—, desafía el formato tradicional de este nivel, generando nuevas tensiones y complejidades (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2007). Terigi (2012) sostiene que los problemas a los que se enfrenta hoy la escuela secundaria tienen que ver con una doble transformación de sus estudiantes: una de orden generacional y otra de orden intrageneracional. En el primer caso, se refiere al desconcierto de los adultos frente a las nuevas modalidades de “ser joven” propias de este momento histórico, que involucra nuevas formas de socialización, de vinculación con el conocimiento, de diversión y consumo. La dimensión intrageneracional, en cambio, remite a la creciente diversidad de los estudiantes relacionada con la masificación del nivel. Esto implica que la escuela queda atravesada por las desigualdades sociales, pero también por el estallido de los estilos y formas de “ser joven” que es también una característica de esta generación. Ambos procesos implican una multiplicación de los modos en que los estudiantes se relacionan con las instituciones educativas, lo cual lleva a esta autora a postular que “(p)ara la escuela media se abre el desafío de comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas nuevas formas de relación con la escuela no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien

---

<sup>4</sup> Braslavsky señala que con el concepto de obligatoriedad subjetiva “se pretende dar cuenta de la existencia de un imperativo internalizado por permanecer más años en el sistema de educación formal. Ese imperativo es propio, y no una imposición estatal. De acuerdo con esta visión, las familias de los sectores pobres y de escasos recursos, que antes se conformaban con enviar a sus hijos a la escuela primaria, ahora desean y pugnan para que sus hijos permanezcan doce años en el sistema educativo porque perciben que de lo contrario, no podrán seguir formando parte de la fila” [de las oportunidades laborales] (2001: 470).

como peligrosos” (Terigi, 2012: 56). Comprender esta heterogeneidad es central asimismo para desarrollar estrategias adecuadas a la realidad de cada grupo social —especialmente aquellos más afectados por la exclusión educativa—, a fin de garantizar efectivamente el cumplimiento de la obligatoriedad establecida por ley.

En este marco, cobra importancia desde la investigación recuperar la voz de los estudiantes, como única forma posible para lograr esta comprensión tan necesaria. No obstante, en la vasta bibliografía que presenta diagnósticos sobre la crisis de la escuela media y propone estrategias y políticas para enfrentarla no es habitual que la perspectiva de los jóvenes sea relevada e incorporada a los análisis. Esto comienza a modificarse en los últimos años y podemos identificar algunos aportes interesantes en este sentido (por ejemplo, Baquero y otros [2012]; Krichesky [2010]; Krichesky, Pogré y Benchimol [2011]; Montes y Ziegler [2010]). Sin embargo, una característica común de estos estudios es que trabajan con jóvenes que se encuentran en distintas instituciones del sistema educativo. Más raras aún son las investigaciones que incorporan también la perspectiva de jóvenes que han quedado fuera de este último.<sup>5</sup> Este artículo pretende ser una contribución en esta línea, a partir de los resultados de tres investigaciones empíricas focalizadas en jóvenes provenientes de sectores en situación de pobreza y segregación socio-territorial.

Dos de estas investigaciones han sido desarrolladas en José León Suárez, en los asentamientos instalados alrededor del Complejo Norte III del CEAMSE, el mayor relleno sanitario en el Área Metropolitana de Buenos Aires. La primera, que obedecía a un diseño de investigación acción participativa, buscaba analizar los factores familiares, culturales y educativos que dificultan la permanencia de los adolescentes de la zona en el sistema educativo a fin de desarrollar en estos barrios dispositivos efectivos de promoción del derecho a la

---

<sup>5</sup> Una excepción en este sentido es el trabajo de Binstock y Cerrutti (2005), que al estudiar los procesos de abandono de la escuela secundaria y sus factores determinantes, realizaron entrevistas en profundidad tanto a jóvenes asistentes como a jóvenes que habían abandonado el sistema educativo.

educación. Para eso se trabajó con un grupo de jóvenes ligados a una organización territorial, a través de diversos talleres participativos en los que se abordaron sus experiencias educativas en articulación con otros aspectos de sus vidas ligados a los derechos de los jóvenes (trabajo, identidad, etc.). En estos talleres se apeló a distintos lenguajes, modos expresivos y dinámicas de trabajo grupal, incluyendo la realización de un video. Los talleres fueron complementados con entrevistas en profundidad a jóvenes, referentes barriales, docentes y padres, y talleres con docentes.

La segunda investigación, realizada ulteriormente en articulación con la primera, apuntaba a indagar cómo operan distintos espacios institucionales (familia, escuela, grupo de pares, mundo laboral) en los procesos de construcción de identidad de jóvenes varones y mujeres que habitan en este territorio. En este caso, se profundizó y amplió el trabajo anterior, incorporando nuevas entrevistas a jóvenes y explorando distintos ejes de diversificación entre ellos (además de varones y mujeres, se entrevistó a jóvenes que trabajaban y que no lo hacían, de distintas edades, de distintos grados de avance en la escolaridad, algunos de los cuales estaban en la escuela y otros la habían abandonado). Finalmente, la tercera investigación estaba orientada a analizar la incidencia de un programa social (el Programa “Envión”) sobre las trayectorias educativas y laborales de jóvenes habitantes en diversas villas del distrito de Avellaneda. También aquí se trabajó con entrevistas en profundidad a jóvenes participantes en dos sedes del programa, complementadas con entrevistas a funcionarios municipales, equipos técnicos, docentes y talleristas de las sedes (para reconstruir los dispositivos institucionales del programa).

Más allá de la diversidad de estas investigaciones, las tres presentan en común los siguientes aspectos: en primer lugar, en todas se apela a la reconstrucción de trayectorias biográficas a partir de relatos de vida de los y las jóvenes. En segundo lugar, la experiencia de los jóvenes en el sistema educativo es uno de los focos de indagación, pero tal experiencia es puesta en relación con lo vivido en otros ámbitos de la vida juvenil: familia, espacios de sociabilidad entre pares, trabajo.

Finalmente, muchos de los y las jóvenes entrevistados presentaban dificultades para completar su escolaridad secundaria, pero no todos ellos habían abandonado, lo que permitía establecer, a través de la comparación, los procesos operantes tanto en el abandono como en la permanencia en la escuela.

El presente artículo, entonces, busca recuperar las experiencias de estos jóvenes en la escuela secundaria, indagando en los procesos generadores de exclusión educativa, pero también en los aspectos (tanto del sistema educativo como de su contexto socio-territorial) que favorecen la inclusión.

## 2. Los jóvenes y sus vivencias escolares: diversidad de experiencias y trayectorias educativas

Como se ha mencionado, hemos trabajado en las tres investigaciones con jóvenes en situación de pobreza estructural, esto es, jóvenes que presentan “constelaciones de desventajas”, según la expresión de Walther y Pohl (2007): viven en territorios segmentados y precarios con escaso acceso a servicios básicos; en viviendas con problemas de infraestructura y hacinamiento; en hogares con problemas de ingresos, por lo cual a menudo deben asumir tempranamente responsabilidades familiares (colaborando con los ingresos, o con el cuidado de hermanos menores) y tienen un acceso limitado no sólo a bienes y ofertas culturales, sino también —a veces— a los bienes más indispensables para cubrir las necesidades básicas. Sin embargo, a partir de esta caracterización general, un denominador común en las investigaciones ha sido encontrar diversidad entre los jóvenes. Diversidad en distintos aspectos: en el nivel de pobreza de los hogares; en el lugar que los jóvenes asumen en las estrategias de vida familiares y, por lo tanto, en las relaciones que entablan con el mundo del trabajo; en el apoyo afectivo que reciben de sus familias y los modos de vinculación familiares.

Esta diversidad de los jóvenes en situación de pobreza ya ha sido

abordada en distintas investigaciones (Saraví, 2004; Freytes Frey, 2009). Desde el punto de vista de este artículo, lo destacable es que esta diversidad también se manifiesta en las experiencias y significados que la escolaridad secundaria tiene para ellos, según se desprende de sus relatos.

Hemos encontrado jóvenes –mayoritariamente, mujeres– para los cuales el paso por el sistema educativo ha sido sumamente significativo, al punto de constituir un aspecto central en la construcción de su identidad. En estos casos, la escuela aparece sobre todo como un lugar de aprendizaje, y de descubrimiento y despliegue de capacidades propias. Es por ello que la experiencia escolar resulta importante en el proceso de construir una imagen positiva de sí. Veamos un ejemplo en el relato de Gisela:<sup>6</sup>

Soy Gisela X, tengo diecinueve años, terminé la secundaria el año pasado (...) ... [Para mí, la escuela] **es lo más importante que tengo** (...) Lo que más me gustaba era Lengua y Literatura. Me gustaba mucho escribir.

Entrevistadora: ¿Y de las matemáticas, nada?

Gisela: No... siempre me llevaba la materia Matemática. Y... de Lengua y Literatura siempre, y siempre fui buena estudiante, desde que tenía diez años. Diez tenía siempre, en todo lo que es Lengua y Literatura, Sociales, Cívica, todo lo que es para leer y escribir, siempre. (...) Y también en tercero... el año pasado, cuando estaba estudiando en tercero, acá, en la Escuela Media 10, me fui de viaje y todo.

Entrevistadora: ¿A partir de algo que habías escrito?

Gabriela: Sí, a San Bernardo... yo y una compañera. Era de la Feria de Ciencias... si querías participar... Y yo siempre me anotaba en todo, siempre, en... hasta para dibujo... En la Escuela 5 me dijeron si quería participar y salí también, eh... por un poema, de todo salió. Tengo un montón de diplomas, siempre metidita ahí, en todo (Gisela, José León

---

<sup>6</sup> Los nombres de los jóvenes son ficticios, para respetar la confidencialidad garantizada a los entrevistados.

Suárez, 19 años).

Como se advierte en la cita, esta valoración de la experiencia educativa va ligada en general a un buen desempeño escolar, aunque no exento de dificultades o de aspectos que requieren mayor dedicación o esfuerzo —en el caso de Gisela, el hecho de llevarse Matemáticas todos los años a partir de 7° año—. Sin embargo, otras entrevistas muestran que el buen desempeño no siempre garantiza la significatividad de las vivencias escolares: hay jóvenes que presentan trayectorias educativas “lineales”, sin episodios de repitencia o de abandono transitorio, pero no mencionan aspectos o recuerdos de su escolaridad que hayan dejado marcas subjetivas conscientes. En tales casos, el pasaje por la escuela secundaria es naturalizado o bien “soportado” como un trayecto que es necesario realizar.

No, gracias a Dios nunca me costó estudiar. Siempre fui un poco vaga con el tema del estudio, no... Por ahí prefería irme a jugar que sentarme a estudiar, como todo chico. Pero el colegio no, no me gustaba. O sea, no me gustaba como cualquier chico que no quería ir al colegio. Y me preguntabas por qué y no sabía. Era así. Porque no tenía ninguna razón, ningún motivo ni nada para decir no, no quiero ir. Era porque no me gustaba. O sea, en el verano llevar guardapolvo y eso ya me fastidiaba demasiado (Brenda, Avellaneda, 19 años).

No obstante estos casos, en los cuales el paso por la educación secundaria resulta valorado o, por lo menos, no problemático, son minoritarios entre los jóvenes con los cuales hemos trabajado. Lo que predomina entre ellos es la vivencia de la escuela media como un espacio ajeno, difícil; inclusive hostil. Esta percepción está ligada a diversas características de la cotidianeidad institucional que discutiremos con mayor profundidad a lo largo de este artículo. Una imagen recurrente, que ha aparecido en algunas entrevistas y en conversaciones informales, es la escuela como un lugar de “encierro”. En un video realizado por los propios jóvenes durante el proyecto de investigación acción en José León Suárez, una de ellas sostenía: “es

difícil estar tantas horas ahí, encerrados entre cuatro paredes”. La percepción de la escuela como un lugar de encierro, como “cárcel” ha sido mencionada también por Krichesky (2010: 33-35) en su estudio sobre “Jóvenes que miran la escuela”. En este trabajo, tal imagen aparece relacionada con aspectos edilicios —elemento que también hemos encontrado en nuestras investigaciones, como veremos más adelante—, pero también con los procedimientos de control del cuerpo y de las conductas propios de la institución escolar. Pero la hostilidad del ámbito escolar no sólo tiene que ver, para estos jóvenes, con características del régimen de control del espacio y del tiempo propio del modelo institucional escolar. También está ligada a los quiebres que van experimentando en su trayectoria escolar a medida que van creciendo.<sup>7</sup> La acumulación de episodios de repitencia y de abandono temporario; las inasistencias recurrentes que afectan la continuidad del proceso de aprendizaje; las dificultades que experimentan a medida que los aprendizajes exigidos se complejizan, van alimentando una vivencia subjetiva de “no ser capaces” que los lleva a menudo a abandonar definitivamente el sistema educativo.

Los primeros años era... los chicos que... saben que van a ir al jardín o al colegio y ya quieren los útiles, ¿viste? (...) Van a empezar el jardín y están re chochos. Bueno, así fue... hasta sexto grado. Después ya no. No era que no me gustaba, era que daban cosas difíciles y yo no las entendía. Hasta octavo... son cosas que hasta ahora yo no... no entiendo. Soy muy cabeza hueca. (...) Matemática... que me re mataba. No me

---

<sup>7</sup> Ambos aspectos se retroalimentan, a nuestro juicio. La vivencia de un ambiente escolar difícil, ajeno lleva a procesos de “desenganche” con la escolaridad (tomamos esta expresión de Kessler [2004]; alude a cierta falta de implicación subjetiva con la escolaridad, que se expresa en faltas numerosas y, sobre todo, en un “estar en la escuela” sin jugar el juego escolar: no hacer las tareas, no tomar notas en clase, no llevar los materiales, no estudiar, etc.). Este “desenganche” afecta los resultados educativos, produciendo experiencias de “fracaso” escolar (quedar libres por faltas, tener que rendir materias, repetir) que profundizan el “desenganche” y el rechazo a la institución educativa.

gustaba, la peor materia que me pudo tocar.

Entrevistadora: Claro. ¿Y vos repetiste alguna vez?

Elena: Sí, octavo. Repetí octavo. Un año repetí... y el otro año dejé porque... el segundo año de octavo era tremendo. Todas las pibas me tenían broca. ¿Por qué? no sé. Y siempre, piña va, piña viene... Y bueno... hasta que un día dije: Basta... voy a terminar...

Entrevistadora: O sea, que vos hiciste una vez octavo... después hiciste otra vez. Y después la tercera...

Elena: Después la tercera también, de vuelta la dejé porque... ya me había quedado embarazada de la primera [hija]. (Elena, José León Suárez, 20 años)<sup>8</sup>

Como lo ejemplifica el relato de Elena, la mayoría de los jóvenes con los que hemos trabajado presentan trayectorias educativas “no encauzadas” (Terigi, 2007),<sup>9</sup> vale decir, desacopladas de los recorridos teóricos esperados por el sistema educativo, a partir de diversos episodios de repitencia y de abandono momentáneo o más prolongado. Unos cuantos, luego de estos episodios, no han retomado la

---

<sup>8</sup> El relato de Elena también es un ejemplo de lo que ya ha sido señalado por la bibliografía: el abandono escolar es un fenómeno multicausal. A la vivencia de “no entender”, que se asume como signo de la propia “incapacidad” (“soy muy cabeza hueca”), se suman los problemas relacionales con las compañeras y, finalmente, la experiencia del embarazo, que es la que desencadena el abandono definitivo. Así, como ya lo han señalado distintos autores (Binstock y Cerruti, 2005; Kessler, 2004; Redondo, 2004), la deserción escolar no se produce de un día para otro, sino que es un proceso con distintos episodios de entrada y salida del sistema educativo, jalonado por sucesivas repitencias y por problemas recurrentes de disciplina y de vinculación con docentes y compañeros.

<sup>9</sup> Tomamos este término de Terigi (2007), que a su vez recupera “la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos” (2007: 4). Lo importante es que esta autora pone en el foco del debate la distancia entre, por un lado, las “trayectorias teóricas”, homogéneas y lineales, supuestas por el sistema educativo a partir de sus características organizativas (la estructura curricular por niveles, la gradualidad y la anualización) y, por el otro, las “trayectorias reales”, que reflejan el hecho de que “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2007: 4).



escolaridad, abandonando definitivamente. Ahora bien, el análisis comparativo de las trayectorias muestra que los puntos problemáticos o “de quiebre” en los itinerarios educativos de estos jóvenes no son aleatorios, sino que están relacionados con momentos de pasaje entre ciclos o niveles educativos —que implican cambios en los formatos institucionales—. La importancia de estos pasajes ha sido ampliamente discutida en la bibliografía, particularmente en el contexto de la reforma educativa de los 90, que buscó incidir especialmente en el tránsito entre la primaria y la secundaria. Terigi (2007) se refiere a ellos con el concepto de “transición escolar”.<sup>10</sup> Así, la mayoría de los jóvenes con los que trabajamos presentan trayectorias educativas estables hasta 6º año de la escuela primaria. La escolaridad aparece naturalizada en estos años y en general guardan buenos recuerdos de sus relaciones en la institución, tanto entre compañeros como con las maestras. Sólo en unos pocos relatos la experiencia de la escuela primaria es más fragmentaria o presenta tempranos quiebres, ligados a decisiones y problemas familiares (cambios de lugar de residencia, disgregación del núcleo familiar).

Sí, porque siempre tuve buenas notas... El único que... bueno, a mí me empezó a ir más o menos en séptimo... Hasta sexto fui todo bien, pero después ya también es lo mismo como cuando te cambian de un noveno a Polimodal... En séptimo empieza a ser todo distinto... Yo en séptimo ya me había llevado cuatro: matemática, música, sociales y... no sé, otra materia más... Pero las rendí todas (Mariela, José León Suárez, 18 años).

El colegio terminé, porque yo había dejado... Sería, los tres años que

---

<sup>10</sup> “Aquí entenderemos a la *transición escolar* como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad respecto del pasado (Campo, 1999), que puede ser vívido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” (Terigi, 2007: 15). Esta autora cita a Campo, en quien se basa, para señalar que estas transiciones suelen estar relacionadas con las etapas y niveles en que se organiza el sistema educativo, en tanto “marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros” (Campo, 1999:11).

dejé, los dejé en séptimo. Y acá hice séptimo, octavo y noveno. Y me faltan otros tres años que también los voy a empezar el año que viene acá. (...) [La primaria] La hice acá en la 32... Ahí hice de primero a séptimo hasta que empecé a dejar. (...) Las maestras, que todavía me ven y me saludan, me hablan, me preguntan, todo (Dora, Avellaneda, 18 años).

En la mayoría de las trayectorias escolares “no encauzadas” se presentan dos momentos de quiebre diferenciados en los itinerarios educativos: para algunos jóvenes los problemas comienzan al pasar al Ciclo Inicial de la escuela secundaria y para otros recién al comenzar el Ciclo Superior Orientado de este nivel de escolaridad. Los jóvenes con los que hemos trabajado han experimentado las idas y venidas que caracterizaron los procesos de cambio del nivel secundario, a partir de la reforma de los años 90. Así, algunos de ellos asistieron a la EGB, donde el actual Ciclo Inicial de la escuela secundaria estaba asimilado a la escuela primaria, en una misma institución (como Tercer Ciclo, integrado por 7º, 8º y 9º año) y el Ciclo Orientado conformaba una escuela independiente, el Polimodal. La mayoría, sin embargo, comenzó la secundaria en el período donde el Tercer Ciclo se convirtió en una institución independiente, con autoridades propias, adoptando el nombre de Escuela Secundaria Básica (ESB). En la actualidad, siguiendo los mandatos de la Ley 26206 de Educación Nacional y de la Ley 13688 Provincial de Educación, se ha vuelto a unificar la escuela secundaria, integrando el ESB y el Polimodal en una sola institución, como Ciclo Inicial y Ciclo Superior Orientado. Sin embargo, el proceso de constitución de “escuelas secundarias completas” es complejo, ya que a menudo involucra la articulación de instituciones distintas, ubicadas además en diferentes edificios, o bien la construcción de nuevas aulas para ampliar la oferta existente en una escuela determinada. Es así que todos nuestros entrevistados que llegaron al Ciclo Superior Orientado mencionaron la necesidad de cambiar de establecimiento educativo.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Esto tiene que ver con el tipo de oferta educativa a que accedieron estos jóve-

Señalábamos entonces que en nuestras investigaciones hemos encontrado que varios jóvenes dan cuenta de un primer quiebre en su trayectoria educativa en 7º año, vale decir al comenzar la ESB. Las dificultades que complejizan esta transición tienen que ver con ciertos aspectos ligados a la diferencia entre el formato institucional de la escuela primaria y de la escuela secundaria. Algunos jóvenes se refieren a los cambios en el vínculo con los docentes que supone pasar de uno o unos pocos maestros (a los que a menudo han tenido por más de un año) a un conjunto de profesores, con menor atención a sus particularidades y problemas. Asimismo, mencionan la desestructuración del grupo de pares y la pérdida de vinculaciones entre compañeros como otro aspecto que los afecta. En otros —como en los ejemplos de Elena y Dora—, las situaciones de repitencia o de abandono están ligadas a la creciente dificultad en los aprendizajes que supone el nuevo nivel. Más allá de estos aspectos, que tienen que ver con la estructuración del sistema educativo, en el relato de muchos jóvenes los problemas escolares aparecen relacionados con una apertura cada vez mayor a modalidades y espacios de sociabilidad adolescente que entran en colisión con las demandas y estilos de la escuela secundaria, como veremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

El segundo momento de quiebre importante en las trayectorias educativas de los jóvenes con los que hemos trabajado se da en la transición entre la ESB y el Ciclo Orientado de la escuela secundaria. Para todos los jóvenes entrevistados enfrentados con este tipo de pasaje,<sup>12</sup> el mismo ha implicado un cambio de institución, desde la ESB cercana al barrio hasta una escuela secundaria con Ciclo Orientado. Estas

---

nes, como veremos más adelante con más detalle. La mayoría de ellos hicieron el primer ciclo de la escuela secundaria (en su modalidad Tercer Ciclo de la EGB o Escuela Secundaria Básica, según el caso) en escuelas que no tenían la oferta del segundo ciclo o ciclo orientado. De ahí que el pasaje entre los dos ciclos constituyera una transición importante.

<sup>12</sup> En las tres investigaciones (pero con mayor frecuencia en las de José León Suárez) encontramos jóvenes que no llegaron a experimentar esta transición, ya que abandonaron en la ESB. Para estos jóvenes, la transición entre Primaria y ESB se manifestó irremontable, dejando definitivamente el sistema educativo luego de diversos episodios de repitencia y abandono temporario.

suelen ubicarse a cierta distancia del barrio y, sobre todo, ser establecimientos más grandes, más heterogéneos, donde la impersonalidad de las relaciones contrasta con las vinculaciones más cercanas vividas en las escuelas “del barrio”, aun en el primer ciclo de la escuela secundaria. La diferencia entre modelos institucionales es notada y resentida por los jóvenes. Por otra parte, se hace evidente la brecha entre los saberes y hábitos escolares adquiridos en “las ESB del barrio” y los que demanda el Ciclo Superior en estas otras escuelas. Esto los lleva generalmente a repetir el primer año del ciclo y a reorientar las opciones hacia escuelas “de la zona”, a menudo nocturnas.

Entrevistadora: ¿Hubo algún año que repitieras, así...?

Paloma: Cuando empecé primero.

Entrevistadora: Cuando empezaste primero del polimodal... ¿Y a la escuela Gabriela Mistral fuiste hasta qué año?

Paloma: Hasta noveno.

Entrevistadora: Era una escuela que tenía hasta noveno. ¿Y tenía polimodal también o no?

Paloma: No. (...)

Entrevistadora: Te pregunto entonces el tema del polimodal. ¿Para dónde pasaste después que terminaste esa escuela?

Paloma: Ingresé en el Rivadavia, que está en Palomar. Bueno, empecé ahí... no me gustó mucho (*risa*) Porque me había cambiado sola, digamos, no estaba con ninguno de mis compañeros. Y después me cambié... Hice dos semanas... y después me cambié al que está en frente de Ayudín, la Técnica 3. Me cambié ahí... Y ahí quedé y ahí repetí.

Entrevistadora: ¿Repetiste y volviste hacer en la técnica o te fuiste para otra escuela?

Paloma: No, anduve por todos lados (*risa*). A la Media 10... Hice ahí primero, pasé... y como quería buscar un trabajo, y me venía muy bien... cambié acá [una escuela vespertina]”. (Paloma, José León Suárez, 19 años) .

Sandra: Cuarto [de la nueva escuela secundaria] repetí en esta otra escuela.

Entrevistadora: Cuando pasaste de una escuela a otra.

Sandra: Claro. Sí, era re-diferente la enseñanza y todo y... [Cuando pasé] de acá de una escuela del barrio a la escuela Simón Bolívar. (...) Era mucho más difícil. (...) Encima para colmo cuando estaba en cuarto a la mañana en esa escuela, tenía el profesor de matemáticas que a principio de año agarró y dijo: "Yo no voy a explicar nada que ya hayan visto en otros años". Y yo ya dije no... Y ahí ya... como que todo... uno, dos, tres... uno, dos, tres... No pasaba de ahí. (...) Porque ya el profesor... cuando ya una vez... no tuviste un vínculo, algo... ya está (Sandra, 19 años).

Como lo muestran estos relatos, la transición entre ambos ciclos de la escuela secundaria es para estos jóvenes en verdad una experiencia de discontinuidad vivida dolorosamente, como señalaba Terigi (2007) en su definición. La vivencia de encontrarse "fuera de lugar" en la nueva escuela se advierte en algunos elementos de estas narrativas: el no contar con compañeros conocidos en los que sostenerse<sup>13</sup> y, sobre todo, el sentir que frente a las dificultades en los aprendizajes no tienen a quien recurrir. Esta experiencia desemboca casi invariablemente en la repitencia y, a menudo, en la búsqueda de un nuevo establecimiento educativo. Sin embargo, para muchos jóvenes este recorrido termina en el abandono definitivo, luego de sucesivos intentos infructuosos por aprobar el primer año del nuevo ciclo.

En resumen, los datos de nuestras investigaciones evidencian que el pasaje entre la escuela primaria y el primer ciclo de la escuela secundaria, como así también entre ambos ciclos de esta última son procesos complejos para los jóvenes en situación de pobreza estructural y segregación socio-territorial que hemos estudiado. La reforma educativa de los 90 buscó expresamente incidir en la primera de estas transiciones, suavizando las discontinuidades entre ambos niveles de escolaridad. Nuestros trabajos muestran que si bien dicha reforma en el Conurbano Bonaerense acercó la oferta

---

<sup>13</sup> Frente a esta situación, es habitual en los relatos de los jóvenes el comentario de que la elección de escuela donde cursar el Ciclo Orientado se define a partir de que varios compañeros deciden ir a una misma escuela.

educativa para el primer ciclo de la secundaria a las zonas urbanas más segregadas, no logró generar mecanismos de acompañamiento que ayudaran a muchos de estos jóvenes a enfrentar las dificultades que comienzan a experimentar al comenzar la escuela secundaria, dificultades que a menudo dan lugar a episodios de repitencia y de abandono temporal o inclusive definitivo. La disminución de las tasas de abandono interanual en el Ciclo Básico de la escuela secundaria que hemos presentado al comienzo de este trabajo, como así también las trayectorias que hemos reconstruido muestran que cada vez son más los jóvenes que logran finalizar este ciclo. No obstante, los relatos de muchos de ellos y las estadísticas sobre repitencia nos advierten que se trata de un proceso difícil, jalonado por sucesivas experiencias de fracaso.<sup>14</sup>

Por otra parte, las decisiones de implementación de dicha reforma en la provincia de Buenos Aires generaron una nueva transición entre ambos ciclos del nivel medio, al acentuar las diferencias entre sus respectivas características institucionales. Este tipo de transición adquiere relevancia renovada en la actualidad, frente al desafío de garantizar la obligatoriedad del nivel secundario completo, como lo establece la Ley Nacional de Educación. Los resultados discutidos (que se condicen, por otra parte, con las elevadas tasas de abandono interanual para el Ciclo Orientado) evidencian que este pasaje resulta irremontable para muchos jóvenes en situación de pobreza. En lo que sigue, profundizamos en otros aspectos de las experiencias juveniles, para comprender las dinámicas que intervienen en la configuración de las trayectorias que hemos descripto en este apartado.

---

<sup>14</sup> La tasa de repitencia promedio para el Ciclo Básico de la escuela secundaria en el Conurbano Bonaerense era de 12,04 por ciento en 2012 (último año con información disponible). Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación.

### 3. La escuela en el “mundo de la vida” de los jóvenes: tensiones entre espacios de referencia

La perspectiva teórica y los enfoques metodológicos de las investigaciones realizadas permiten poner en relación las experiencias escolares de los jóvenes con otros aspectos de sus biografías y, sobre todo, con otros ámbitos de vida que marcan sus trayectorias y sus subjetividades. Es habitual que las investigaciones educativas, aun aquellas que buscan recuperar las visiones de los jóvenes, caractericen a su “sujeto de estudio” como “alumno” o “estudiante”, centrándose en las vivencias escolares y —aquí está el problema— aislándolas artificialmente de lo vivido en otros ámbitos de la vida del joven. Sin embargo, las investigaciones realizadas muestran que las decisiones y experiencias educativas de los jóvenes están fuertemente influidas por lo que viven en dos espacios con fuertes resonancias identitarias para ellos: la familia y el grupo de pares.

El rol de la familia en la escolaridad de niños y jóvenes ha sido ampliamente discutido por la bibliografía. De hecho, se ha planteado que el sistema educativo moderno se asienta en cierto pacto implícito entre estas dos instituciones: la familia está a cargo de la socialización primaria y de acompañar a niños y jóvenes en su trayectoria escolar, reforzando y monitoreando los aprendizajes (Feijoó, 2002); la escuela cumple un papel importante en la socialización secundaria de los jóvenes, vale decir, en la transmisión de los conocimientos, disposiciones y actitudes asociadas a “submundos” institucionales específicos, en el marco de la división social del trabajo y la concomitante distribución social del conocimiento (Berger y Luckmann, 1994; Tenti Fanfani, 2000). Se considera también que una de las manifestaciones de la “crisis de la escuela” es la ruptura de dicho pacto, como consecuencia del proceso de “desinstitucionalización” que afecta a ambas instituciones, vale decir, el socavamiento de los marcos de referencias y significados colectivos compartidos (Dubet, 2002). En este marco, las características que debe adquirir la socialización familiar, como así también el rol del sistema educativo en

este proceso están en discusión y deben ser permanentemente re-creados en cada contexto, llevando a desacuerdos y conflictos entre familia y escuela.

En el caso de los jóvenes con los que trabajamos, estos conflictos se agravan ya que sus familias experimentan dificultades muy concretas para monitorearlos y ayudarlos en sus actividades escolares en la escuela secundaria. Por un lado, una gran parte de los progenitores —o las figuras que cumplen ese papel— sólo han alcanzado a terminar la escolaridad primaria. Por otro lado, las condiciones de vida de algunas familias determinan que los padres (u otras figuras de autoridad) estén poco presentes en la cotidianidad de los jóvenes. Esto se da recurrentemente en los hogares con jefatura femenina, donde la madre debe hacerse cargo del sostén del hogar —ayudada luego por los hijos varones— y también en familias nucleares donde ambos progenitores aportan al hogar.<sup>15</sup> Asimismo, en otras familias, las “ausencias” son más permanentes, a partir de episodios de crisis familiar (muerte, separaciones, enfermedades) o de conflictos intergeneracionales.

A pesar de este panorama, hemos encontrado que en los casos de jóvenes que no han tenido problemas en su escolaridad o en aquellos que, habiendo experimentado “quiebres” en sus trayectorias educativas (tales como episodios de repitencia o abandono temporal), han perseverado en el esfuerzo por finalizar la escuela secundaria, el apoyo familiar ha sido central para alcanzar estos logros. En particular, el acompañamiento familiar es fundamental a la hora de ayudar a superar experiencias de fracaso y momentos de desaliento, o soportar frustraciones, como lo ilustran estas expresiones de Graciela:

Yo lo hago por mi mamá [continuar el Polimodal] (...) Yo no quería, quería dejar. Y mi mamá me decía... “dale andá”. “No, yo no quiero saber

---

<sup>15</sup> Además de esto, hemos encontrado también otros arreglos familiares. Por ejemplo, familias “tradicionales”, donde la mamá es “ama de casa” y el padre es el principal proveedor del hogar, con el aporte de los hijos varones, cuando estos crecen.



más nada. Ya terminé noveno”, decía... Y mi mamá me decía: “Pero con eso no hacés... no te va alcanzar... si vos querés trabajar de abogada no vas a poder”. Porque yo antes decía... cuando era chica, que quería ser abogada, o veterinaria... o algo... (...) Y mi mamá me decía: “No te van a tomar... Vos estudiá todo y vas a ver que te va a ir mejor”. Y yo decía: “No, no me gusta...”. No me gustaba estudiar... Es más, después le digo a mi mami... hace poco me habré dado cuenta que... me sirve para mucho (Graciela, José León Suárez, 17 años).

En estos casos, encontramos que las madres —y, en ocasiones, los padres— defienden el valor de la educación no sólo en las interacciones cotidianas con los hijos, sino también buscando estrategias de apoyo a la escolaridad cuando es necesario (por ejemplo, apoyo extra para la preparación de una materia) o extendiendo el sostenimiento económico, para que el trabajo no compita con el estudio. En contraposición a este panorama, para muchos jóvenes, uno de los factores que afecta la continuidad en el nivel secundario son los problemas y conflictos familiares. Y esto de dos maneras distintas: por un lado, problemáticas como el desempleo, las enfermedades, las rupturas familiares suelen generar en ellos nuevas obligaciones que entran en colisión con las exigencias escolares, haciéndoles difícil sostener la escolaridad. Por otra parte, estas problemáticas suelen generar angustia y depresión en los jóvenes (profundizando así el desenganche con la experiencia escolar), o incluso enojo y rabia, dando ocasión a conflictos escolares que pueden desembocar en el pase de establecimiento. Por otra parte, las dificultades no sólo están ligadas a la familia de origen: también la maternidad y paternidad adolescente aparece como un motivo de abandono del sistema educativo, como ya vimos en una cita anterior.

Entrevistadora: Entonces, cuando empezaste segundo año [del Ciclo Orientado], en la mitad dejaste. ¿Y ahí qué fue lo que te motivó a dejar, qué tuviste que hacer?

José: No, ahí... gastaba mucha plata yo por día. Porque mi viejo me

daba mucha plata y mi vieja estaba embarazada. Y bueno, empezó a tener complicaciones en el embarazo... y yo me quedé con mis dos hermanas cuidándolas, mientras que mi viejo se iba a cuidarla [estaba internada].

Entrevistadora: En ese momento tenías que cuidar a tus hermanitas.

José: Sí. No, más porque pensé que necesitaba más ella la plata que yo todos los días (José, Avellaneda, 20 años).

Y después se hizo como aburrido, como que cuando estaba mi mamá era divertido, pero después que se fue mi mamá [la mamá falleció] se me hizo todo aburrido. No quería salir, nada. (...) No, hay días que... no tenía ganas de hacer nada y no hacía nada. Pero no molestaba a nadie, me sentaba atrás de todo (Sergio, Avellaneda, 18 años).

En resumen, la familia es un referente fundamental para estos jóvenes —en contraposición a lo que plantean ciertas versiones de las teorías de la individualización—, de manera que las estrategias de vida, circunstancias, conflictos y valores familiares influyen directamente en las posturas y decisiones que ellos asumen frente a la escolaridad (como también frente a otros aspectos de su vida).

Otro referente fundamental es el grupo de pares. De hecho, el papel crecientemente importante como referente que adquiere el grupo de pares ha sido uno de los elementos para caracterizar la juventud como etapa de vida —particularmente en los primeros años, los de la adolescencia—. En el proceso de búsqueda por delinear una identidad autónoma, propio de esta etapa, el sujeto entra en confrontación con la herencia simbólica recibida de los padres y el grupo de pares se convierte en una referencia y un apoyo fundamental (Rodríguez, 2002; Pereira Leão, 2012). Esto aparece con claridad en el relato de muchos jóvenes en nuestras investigaciones: hacia los 14 o 15 años —en algunos, incluso antes— la creciente apertura a una sociabilidad adolescente lleva, poco a poco, al “desenganche” con la propuesta escolar. A menudo, estos nuevos intereses aparecen relacionados con las dificultades que algunos jóvenes comienzan a experimentar en el Ciclo Básico de la escuela secundaria.

en noveno ya conocía a todos [después de haberse cambiado de escuela en 8° año]. Y ya me aburría... y yo llegaba a la esquina del colegio y me iba. Si no, ponele, de los cinco días de la semana... dos me iba a mi casa y dos me iba a la casa de mi amiga y el otro que quedaba iba al colegio. Porque llegaba y le decía a mi mamá que me dolía todo... Me hacía la dolorida y me quedaba en mi casa un rato y después me iba a la calle (Mariela, José León Suárez, 18 años).

Antes cuando yo era más chico, salía... a las 10 de la mañana y venía a las 11 de la noche. Todo el día en la calle... a los 14, 15. (...) Quedé libre cuando... En segundo, iba a la mañana y como me quedé libre a la mañana, entonces me anoté de noche. Tenía que dar todas, entonces... (...) A veces, me quedaba a dormir en la casa de un amigo... O sea, ni iba a mi casa. Mi papá me decía: “¡Vení acá!” (Gonzalo, Avellaneda, 17 años).

Como se advierte en las expresiones de los jóvenes, en su experiencia los espacios de sociabilidad juvenil aparecen contrapuestos a la escuela. En efecto, para muchos de ellos esta sociabilidad se desarrolla mayormente en las calles del barrio: la esquina como lugar de encuentro, de pasar el rato juntos, de escuchar música, de tomar, y también de ir experimentando nuevos consumos y posibilidades. Esta sociabilidad “de la calle” es mayormente una sociabilidad masculina, aunque también aparece en algunas jóvenes —como vemos en el relato de Mariela—. Sin embargo, en las mujeres predomina una sociabilidad “puertas para adentro” de las casas. Aun así, en todos los casos, a medida que avanza la adolescencia, el tiempo dedicado a los pares, al simple “estar juntos” y pasar el tiempo es mayor. Esta implicación en las dinámicas propias de la sociabilidad juvenil aparece compitiendo con el tiempo y con la dedicación que requiere una escolaridad que se va complejizando a medida que se avanza en el nivel secundario.

Por otra parte, en el caso de los jóvenes que se juntan “en la calle” o “en la esquina”, se profundiza la distancia entre los códigos juveniles y los códigos escolares. Las capacidades, actitudes y acciones valoradas en la cultura juvenil barrial son consideradas problemáticas

y sancionadas en la escuela. En la calle, es importante saber pelear, demostrar el propio coraje, tener “aguante”, soportar el dolor, mostrar la propia superioridad física. Cuando las conductas que son valoradas en la calle se ponen en juego en la escuela, aparecen los conflictos y modos de comportamiento disruptivos para las reglas de juego escolares.

Me agarraba piñas con los de los otros grados. Con más grandes, con más chicos no. De mi edad... o casi todos eran más grandes que yo... Porque quería estar con los más grandes. Quería estar con los más grandes y no me dejaban (...) Lo que pasa que después me echaron de la escuela. (...) [Después de sucesivas expulsiones y de abandonar en 8° año, retoma la escuela] Pero eran todos... no me sentía cómodo... porque eran todos pibes más chiquitos que yo... Aparte también me echaron. No, porque uno de los pibitos le tiraba... no sé con qué le tiraba al profesor... Y el profesor lo primero que hizo fue llamarme a mí. Me saca afuera y me dice: “Algún día te voy agarrar a cachetazos”. Y le digo: “¿Qué?”. “Un día te voy a agarrar a cachetazos”. Cuando me dijo de vuelta lo emboqué. Me agarré a piñas con el profesor (Ariel, José León Suárez, 19 años).

El relato de Ariel ilustra dos aspectos importantes. Por un lado, el despliegue en la escuela de los modos de relacionamiento e interacción de ciertas culturas juveniles barriales dan lugar a sucesivas sanciones que van conformando un “historial” que favorece el etiquetamiento de estos jóvenes como “violentos”, “ineducables”, etc., dando lugar finalmente a su expulsión definitiva —caracterizada como “abandono”— del sistema educativo. Por otra parte, a menudo estas conductas disruptivas expresan rebeldía ante la sensación de impotencia que genera el no sentirse comprendido, las injusticias percibidas o las dificultades de aprendizaje, cuando no tienen canales institucionalizados para expresarse de otra manera (Freytes Frey, 2012).

Este despliegue en la escuela de códigos y modos de interacción propios de la “cultura de la calle” no sólo afecta las relaciones entre

jóvenes y adultos (docentes, directivos), sino también las vinculaciones entre pares al interior de la institución escolar. En efecto, muchos jóvenes son víctimas de estas formas de relacionamiento violentas y ellas se transforman en un obstáculo para su propia escolaridad. Es así que en los talleres con jóvenes llevados a cabo durante la investigación acción en José León Suárez se mencionaba como requisitos para poder aprender en la escuela “que los compañeros no te falten el respeto”, “que no se burlen de uno”, “que no haya discriminación”.

En contraposición con estas experiencias, en las cuales las relaciones entre pares aparecen compitiendo con la escuela y produciendo interrupciones en las trayectorias educativas, la generación de vinculaciones significativas entre compañeros resulta un elemento que facilita la permanencia en la escuela, al transformar a esta última en un ámbito valorado de sociabilidad adolescente. No obstante, en la mayoría de los jóvenes entrevistados es el barrio el que aparece como el lugar de referencia privilegiado para forjar relaciones de amistad. Inclusive aquellos lazos que se establecen en la escuela aparecen reforzando relaciones que nacen en el barrio, por vecindad o por parentesco.

Es así que no es habitual que la escuela sea reconocida como un ámbito importante de sociabilidad entre pares, sobre todo a medida que los jóvenes crecen. En efecto, si algunos de nuestros entrevistados mencionan como un aspecto positivo de la escolaridad las relaciones entre compañeros, lo hacen generalmente en relación con la escuela primaria y, en menor medida, a los primeros años de la escuela secundaria. Consideramos que esto tiene que ver con una de las características de las instituciones de nivel medio: la “fuerte tendencia a proyectar la escuela ‘puertas hacia adentro’, sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución” (Jacinto y Terigi, 2007: 31). Esta tendencia general aparece profundizada en algunas de las escuelas estudiadas, que enfatizan la diferenciación con el entorno socio-territorial al considerar a este último como negativo y riesgoso. De esta manera, aumentan la

distancia entre los valores y códigos culturales de los jóvenes, por un lado, y los valores y reglas escolares, por el otro, profundizando la contraposición entre estos dos ámbitos en la experiencia cotidiana de los jóvenes.

#### 4. Las dinámicas del nivel medio en los procesos de exclusión educativa

Mencionábamos en un apartado anterior que para la mayoría de los jóvenes con los que trabajamos la escuela secundaria era un espacio difícil, inclusive hostil. Dicha hostilidad reside en parte en esta distancia entre la cultura escolar y los intereses juveniles que venimos de plantear, distancia crecientemente señalada por la bibliografía (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto y Terigi, 2007, Levinson, 2012). Pero hay otros elementos de la institución escolar que resultan problemáticos para estos jóvenes, promoviendo procesos de “desenganche” progresivo con la escuela media que desembocan en el abandono.

Un primer aspecto a considerar es a qué oferta educativa acceden los jóvenes participantes en estas investigaciones, ya que en un contexto de creciente segmentación y desigualdad del sistema educativo, cada tipo de establecimiento ofrece condiciones diferenciales que enmarcan la experiencia educativa de los estudiantes. En este caso, la segregación socio-espacial que experimentan estos jóvenes también se manifiesta en su escolaridad. Como hemos visto, la mayoría ha comenzado la educación media básica en escuelas cercanas al barrio en el que viven, desarrolladas en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación.<sup>16</sup> Estas escuelas se caracterizan por la homo-

---

<sup>16</sup> Como hemos mencionado, esta ley transformó la estructura del sistema educativo argentino, instaurando una Educación General Básica de 9 años, de carácter obligatorio, y un Polimodal de 3 años o más. En el Conurbano Bonaerense, una parte importante de la expansión de la oferta para garantizar esta obligatoriedad se hizo a través de la incorporación de aulas de 8° y 9° a escuelas de educación primaria, dando lugar a lo que se llamó “EGB puras”. Hacia 2006, al volver a una estructura de educación primaria y educación secundaria, en estas escuelas el Tercer Ciclo de la EGB (7°, 8° y 9°) se transformó en un

geneidad social de su matrícula: se trata de jóvenes que provienen de los barrios cercanos, con un mismo perfil de pobreza estructural. Dicha homogeneidad da lugar a un conjunto de problemáticas particulares, como así también influye en las expectativas que los educadores tienen respecto de las posibilidades de logros de los estudiantes. La presencia de una alta tasa de deserción y de rotación entre escuelas es considerada habitual y, de esta manera, naturalizada por los docentes, quienes estiman que un porcentaje importante de sus estudiantes no finalizarán la educación secundaria.

Por su parte, de las expresiones de los jóvenes se desprende que ellos tienen conciencia de acceder a un circuito educativo “devaluado”, a una “escuela para pobres”. Un aspecto en donde esto se hace patente es en los problemas de infraestructura que notan en sus escuelas. Esto contribuye a la “hostilidad” de la cotidianeidad escolar: se mencionan distintas carencias que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje (falta de calefacción, espacios insuficientes o precarios, falta de acceso a recursos como la biblioteca o la sala de computación). En un taller llevado a cabo con jóvenes del Área Reconquista, al generar una “lluvia de ideas” sobre “cómo tiene que ser la escuela para que podamos aprender y podamos terminarla”, muchos de los participantes mencionaron la cuestión edilicia y de equipamiento. Algunas de las sugerencias más significativas fueron:

Me gustaría que la escuela tenga buena calefacción en invierno para no tener tanto frío;

Para aprender me gustaría que tenga la escuela biblioteca, computación, mesas nuevas, sillas nuevas, el salón pintado, que tenga un gimnasio. Para mí ya es suficiente;

Las escuelas tienen que estar en buen estado para que los estudiantes puedan estar cómodos así pueden estudiar.

---

establecimiento independiente, conformando una Escuela Secundaria Básica (ESB). Sin embargo, esto se hizo dividiendo el espacio existente entre ambos establecimientos, configurándose entonces condiciones edilicias limitadas para el funcionamiento de las nuevas ESBs.

Este reclamo de “un buen estado” de las escuelas fue recurrente. En la investigación en Avellaneda, aunque en menor medida, también apareció el tema:

A lo primero era chica [la escuela]. Después, a medida que fueron agregando los grados se abrió arriba, hicieron todo arriba. Y después como había muchos chicos, por ejemplo, de donde está la columna esa, ¿no?, separaban las aulas, hacían dos... Se escuchaba porque ponían la madera... no madera, eran como pared de yeso. Y los pibes las rompían toda, hacían agujeros, todo, para el otro lado (Sergio, Avellaneda, 18 años).

Por otra parte, los jóvenes señalan que los problemas de infraestructura afectan la continuidad de las clases, en tanto algunas de las problemáticas (falta de agua, problemas en los desagües cloacales) dan lugar a la periódica suspensión de actividades. Sin embargo, este no es el único factor que genera la interrupción de las clases: los conflictos gremiales y el ausentismo docente también afectan sobremanera los tiempos escolares. En tal sentido, una demanda recurrente en los talleres fue “que las clases no se suspendan por cualquier motivo”, reclamando “responsabilidad de los docentes hacia los estudiantes, en su aprendizaje y en su salud”.

Como se advierte en la última frase, el ausentismo es percibido como una falta de compromiso de los docentes con su tarea, lo cual también se expresa en un escaso interés por los aprendizajes reales que logran los estudiantes. “El que quiere trabaja y el que no quiere no trabaja... a los profesores no les importa”, sostenía un joven en los talleres del Área Reconquista. Es habitual en los que trabajamos en investigación educativa o participamos en foros de discusión con docentes, escuchar la preocupación de estos últimos por “la falta de interés y de motivación” de muchos de sus estudiantes.<sup>17</sup> Sin em-

---

<sup>17</sup> En las investigaciones en el Área Reconquista, que incluyeron talleres y entrevistas en profundidad con docentes de la entonces ESB este tipo de discurso era recurrente, como lo analizamos en Freytes Frey (2012).



bargo, desde la mirada de los jóvenes, estas mismas actitudes son identificadas en varios de sus profesores, lo cual refuerza la idea de que están accediendo a una oferta educativa devaluada, donde da lo mismo aprender o no.

Sí, algunos profesores te exigen que estudies... y algunos no le dan importancia... Porque ya te dicen: “Bueno, si no prestas atención ya es cosa tuya. Sos vos el que vas a rendir la materia”... Por mi parte yo... le diría... que lo incentive más para que siga estudiando. Sí, porque ya que te digan de una: “Bueno, jodete vos, vos sos el que vas a rendirla” (José, Avellaneda, 20 años).

En la misma línea, los jóvenes aparecen como muy sensibles al trato que reciben de sus docentes. “Que los profesores te escuchen”, “que te traten bien”, “que nos sepan comprender cuando estamos en situaciones problemáticas” son algunos de los reclamos que aparecían en los talleres. Complementariamente, al preguntar en las entrevistas por los rasgos que, para ellos, debía tener un buen profesor, el buen trato, la amabilidad, el respeto son características recurrentemente mencionadas.

tiene que ser amable... divertido... Que te ayuden... no sólo en las materias sino... suponete que tengas un problema... y... que te escuche... y que te dé consejos... Eso está bueno... (Lía, José León Suárez, 17 años).

Ya con que te hable bien y todo eso, ya está bien. Pero el tema que tenía mi maestra era que si te veía mal, venía y te preguntaba qué te pasaba... y todo... Como que se preocupaba... Y eso estaba bueno. (...) Hoy en día otra profesora vendría y te haría frente... y otras cosas. Te estarían gritando. (...) [Al pasar al secundario] Cambiaron... como que... ya no le importaba tanto... ponele cómo andabas vos o cómo te veían. Como me pasó con mi maestra. Sino que venían, se dedicaban a lo que te tenían que dar y se iban. Si lo hacías bien y si no lo hacías, chau. (...) Y... por el tema ese estaría bien, porque ese es su trabajo nomás, pero... como me acostumbré con esa maestra... como que... lo sentí seco también, como

que no había tanta... buena onda (Enrique, Avellaneda, 18 años).

Las expresiones de Enrique ejemplifican que muchos jóvenes evalúan las vinculaciones docente- estudiante que desarrollan en la escuela secundaria (y, más específicamente, en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria) desde el contexto de dos campos de experiencia previa: por un lado, la sociabilidad juvenil barrial a la que nos hemos referido en el apartado anterior y, por el otro, las relaciones docente- estudiante típicas de la escuela primaria. En el primer caso, la modalidad de trato es un aspecto importante en las vinculaciones juveniles: puede denotar respeto, reconocimiento (cuando “te hablan bien”) o bien desafío, puesta a prueba (a través de bromas, gritos e insultos). De ahí que algunos jóvenes sean muy susceptibles respecto de algunas formas de trato que reciben en la escuela, que pueden hacerles “perder rostro” frente a sus compañeros. En el segundo caso, los jóvenes añoran el acompañamiento más cercano que realizan los maestros, frente a los cuales los vínculos más impersonales propios del formato institucional de la escuela secundaria son considerados “secos”, “fríos” y, muchas veces, un signo de desinterés por parte de los profesores. El interés, el reconocimiento, la confianza parecen ser aspectos del vínculo docente-estudiante que son altamente valorados por los jóvenes y que resultan fundamentales como facilitadores del aprendizaje. Sin embargo, desde su percepción, aparecen en forma limitada en sus escuelas, restringidos a algunos profesores. La importancia de estos elementos se hizo aún más evidente, por contraste, en la investigación sobre el Envión. Los jóvenes participantes mostraban una evaluación muy positiva del Programa, la cual se hallaba asentada, como un elemento primordial entre otros, en las relaciones de confianza construidas con las distintas figuras adultas (equipo técnico, talleristas, docentes de las clases de apoyo), y en el acompañamiento y orientación que éstas les brindaban.

[En el Envión] Tenía un montón de profesores que... me daban más ellos charlas que me tenían que dar mi mamá o mi papá, me la daban ellos. De mi vida, sería mi vida sentimental, mi vida de problemas en casa,

todo eso me daban las charlas hasta el día de hoy. (...) O tenía algún problema con algún chico que pasaba y por ahí me veían rara, corta y callada o pensando y ya sabían que me pasaba algo. Y venían y me hablaban, me preguntaban (Dora, Avellaneda, 18 años).

Sin embargo, en la mirada de los jóvenes sobre sus profesores aparece otro elemento que resulta aún más crítico para explicar los procesos de repitencia y abandono que hemos caracterizado en apartados anteriores: las estrategias de enseñanza. Los abordajes pedagógicos resultan inadecuados a las necesidades e intereses de los jóvenes, según se desprende de sus relatos. Éstos mencionan, por un lado, clases aburridas y contenidos repetitivos. Por el otro, a menudo sienten que sus ritmos de aprendizaje no son contemplados y que las explicaciones que reciben son insuficientes o bien están, en ocasiones, directamente ausentes.

Y hacían eso... el de matemática no explicaba nada, nunca entendía. “¿Qué va a tomar?”. Yo soy de hablar... “Tomo prueba”, ponele. “¿Qué nos va a tomar, si las hace usted a las cuentas?”. Y ahí yo chocaba con los profesores (...) Y ahí me pongo berrinche y no hago nada (Marisa, Avellaneda, 19 años).

El profesor [de Historia] me aburre (*risa*) Porque el profesor habla y habla... y te da unas fotocopias. Y vos tenés que empezar a hablar y hablar... O sino mezcla los temas... (...) [La profesora de matemática me gusta] Porque ella tira así seguido... pero te explica hasta que vos entiendas... Y no cambia de tema enseguida... Y después porque me habla bien. (...) Cambiaría algunos profesores. (...) No... porque no explican algo o no explican lo que tengo que hacer... Dicen: “hagan tal página” y nos dicta así... Y después corregimos cuando ya hicimos todo... pero no nos corrige y no hacemos nada. Y si está bien, dice: “Está bien”. Y si está mal... “Está mal”, te dice... pero después no te ayuda a otra cosa... (Graciela, José León Suárez, 17 años).

Como señalan Krichesky, Pogré y Benchimol en su investigación, en muchos casos parece que lo que se “omite” en la escuela es la propia enseñanza, vale decir, la misma razón de ser de la institución

escolar. “Los jóvenes relatan que se les ha dificultado la aprobación de las asignaturas porque los profesores no enseñan y los han dejado solos” (2011: 142). Por otra parte, en la cita de Graciela encontramos la contracara de la situación: el profesor que explica, y lo hace tantas veces como sea necesario para que sus estudiantes comprendan, hace la diferencia. En general, éste es el aspecto que los jóvenes más valoran a la hora de identificar quién es un “buen profesor”.

Hubo un profesor que lo tuve... dos años... no, un año, que me daba Química y Física. Y aunque las materias no me gustaban tenía una manera diferente de explicar, más parecida a la de primaria. Y era entender o entender. No podías no entender porque te lo explicaba muy simple. Él y otra profesora también de Matemáticas, que la tuve dos años y que es casi lo mismo (Nicolás, Avellaneda, 20 años).

En su texto sobre trayectorias educativas, Terigi (2007) señala “las relaciones de baja intensidad con la escuela” como una de las problemáticas que afectan a estas últimas en el nivel medio. Retoma para ello y generaliza una expresión acuñada por Kessler en su trabajo sobre jóvenes y delito, que remite al “desenganche de las actividades escolares” (2004: 193). Sostiene esta autora:

Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más (2007: 16).

El sujeto de esta expresión son los estudiantes: son ellos los que establecen este tipo de relación, los que “no logran enganchar” o “se desenganchan” de la escuela. Luego de haber recorrido las narrativas sobre sus experiencias escolares que han desarrollado los jóvenes con los que trabajamos en nuestras investigaciones, consideramos que

podríamos extender esta caracterización tan iluminadora a ciertas escuelas o, al menos, a las oportunidades educativas que estas instituciones brindan. En efecto, estos jóvenes parecen acceder a menudo a una educación “de baja intensidad”: escuelas con problemas de infraestructura; con fuertes discontinuidades en las clases, que afectan los tiempos de enseñanza; donde los vínculos pedagógicos aparecen en cuestión y las estrategias pedagógicas resultan inadecuadas y limitadas.

## 5. A modo de cierre

Sosteníamos al comienzo de este artículo que su objetivo era recuperar las experiencias en la escuela secundaria de jóvenes en situación de pobreza estructural y segregación socio-territorial con los que habíamos trabajado, a fin de identificar factores y procesos generadores de exclusión educativa, pero también aspectos favorecedores de la inclusión. En el cierre, queremos hacer cierto balance sintético de nuestras afirmaciones centrales.

Abonando lo señalado por Terigi (2012) en relación con la diversificación de las formas de relación de los jóvenes con la escuela media, a partir de la masificación del nivel, advertimos que aun dentro de un grupo relativamente homogéneo socialmente se tejen significados y vivencias muy diferentes sobre la escolaridad. Nos hemos centrado, sin embargo, en aquellos en los que predomina una experiencia difícil, ya que es en estos casos donde la inclusión educativa está en riesgo. El análisis de las trayectorias muestra que, a partir de los sucesivos cambios del nivel medio que se han dado desde la Ley Federal de Educación en los 90, dos transiciones aparecen como problemáticas para estos jóvenes: la tradicional entre primaria y secundaria pero también el pasaje entre ambos ciclos del nivel medio. A menudo, es este último el que conlleva mayor quiebre con las etapas anteriores, al requerirle a los estudiantes salir de “las escuelas del barrio” y buscar una opción en escuelas más lejanas y socialmente

heterogéneas. Esto podría ser un aspecto positivo al romper con la segregación socio-territorial que afecta a estos jóvenes. No obstante, hemos visto que las experiencias suelen ser más bien problemáticas y dolorosas: muchos jóvenes comienzan un peregrinaje entre distintas instituciones, signado por la vivencia de fracaso, hasta dar con una escuela “acorde con sus posibilidades” (en su experiencia subjetiva) o bien, en muchos casos, abandonar definitivamente el sistema educativo. Los relatos de los jóvenes nos hablan entonces de ciertos aspectos clave para ayudarlos realizar estas transiciones: la orientación y el acompañamiento, por un lado, y la generación de instancias de compensación de aprendizajes no alcanzados previamente, por el otro.

La importancia de espacios de orientación y acompañamiento se hace evidente en varios de los puntos que hemos discutido en este artículo. En primer lugar, la orientación sobre las opciones disponibles en cada uno de estos pasajes ayudaría indudablemente a evitar las frustraciones que experimentan los jóvenes cuando sus elecciones los enfrentan a desafíos que no habían imaginado. Pero es claro que los obstáculos con que ellos se encuentran no sólo tienen que ver con el conocimiento de la oferta educativa. Como hemos señalado al discutir el papel de la familia, resulta fundamental la presencia de figuras que los acompañen en estos trayectos, que escuchen sus problemas y los ayuden a superar momentos de desaliento y sensaciones de fracaso. Para muchos jóvenes, este rol lo cumplen las relaciones familiares, pero para otros, estas últimas son parte del problema, ya que son las propias crisis familiares las que generan preocupaciones y alienan a los jóvenes de la escolaridad.

Como hemos visto, los jóvenes manifiestan la necesidad de ser escuchados, comprendidos, reconocidos, y valoran a los profesores que lo hacen. En tal sentido, la función de orientación debería ser parte del rol docente. Pero también es cierto que la profundidad de las problemáticas que algunos de ellos presentan, sumadas a las condiciones de trabajo docente, a menudo superan la capacidad de acompañamiento de los profesores. Es importante entonces la

incorporación de otras figuras que puedan estar disponibles para ello.<sup>18</sup> Nuestra investigación en el Envió ha mostrado la potencialidad de los equipos interdisciplinarios (en este caso, están integrados por trabajadores sociales, psicólogos, educadores y otros profesionales del área de las ciencias sociales), pero también que el componente esencial para poder asumir este papel de acompañamiento es el compromiso con los jóvenes. Este compromiso es el que genera la confianza y el reconocimiento sobre los que se apoya este tipo de relación (Freytes Frey, 2015).

La organización de instancias de compensación de aprendizajes no alcanzados previamente aparece como otro aspecto necesario. Hemos visto en el artículo que a menudo, al pasar de un establecimiento educativo a otro en la transición entre ambos ciclos del nivel medio, los estudiantes se encuentran con que no cuentan con los conocimientos que los profesores suponen adquiridos, y tampoco tienen canales alternativos para lograr tales aprendizajes. Esto provoca desaliento y desenganche con la propuesta escolar, desembocando muchas veces en la escolaridad de baja intensidad que hemos discutido, con sus consecuencias posteriores de repitencia, cambio de escuela o incluso abandono.

No obstante, la posibilidad de compensar aprendizajes no sólo es importante en el contexto de este pasaje. De los relatos de los jóvenes se desprende que los ritmos de aprendizajes son diversos y que esta diversidad no siempre es considerada en las clases. Hay muchos jóvenes que expresan la necesidad de que se les explique nuevamente, más de una vez, y esto no siempre es posible en clases numerosas. Más aún, muchas veces el ambiente del aula no favorece que los jóvenes expresen sus dificultades, generándose estos procesos de desenganche subjetivo que venimos discutiendo.

En relación con esta problemática de la compensación de aprendizajes, Terigi (2007) menciona la importancia de no repetir estrategias pedagógicas que se han mostrado poco efectivas y, por lo tanto,

---

<sup>18</sup> Resulta evidente en este sentido que los Equipos de Orientación Escolar no están cumpliendo este rol. Es significativo que las figuras que lo componen estén totalmente ausentes en el discurso de los jóvenes.

encontrar para estas instancias nuevos modos de enseñanza. Consideramos —como también lo hace esta autora— que las estrategias pedagógicas deberían ser un aspecto central de cualquier política de inclusión educativa efectiva. No obstante, en un trabajo en el que analiza diversos programas latinoamericanos, esta investigadora señala que la enseñanza no es un foco suficientemente considerado en estas distintas iniciativas (Terigi, 2009: 42). Esto está relacionado con ciertas limitaciones del saber pedagógico disponible, que hace necesaria la producción de nuevos conocimientos y metodologías en torno a la enseñanza, con el aporte de otros campos, como la educación no formal y la pedagogía social.

En nuestro trabajo de campo, hemos encontrado a menudo en los actores del sistema educativo un discurso que naturaliza las dificultades y las experiencias de fracaso que experimentan los jóvenes en situación de pobreza en la escuela secundaria. Se trata de un discurso “sociologista” que explica estas dificultades a partir de las problemáticas sociales que atraviesan a estos jóvenes. Es indudable que el contexto socio-cultural en que ellos se desenvuelven los enfrenta a desafíos y tensiones particularmente complejas, como hemos discutido en el apartado 3. No obstante, afirmar a partir de ahí que estos jóvenes no pueden aprender en la escuela secundaria es volver a las versiones más graves del determinismo, cambiando ahora el determinismo biologicista por el social. En tal sentido, muchos educadores parecen resistentes a poner en el foco del análisis sus prácticas de enseñanza. Nosotros, no obstante, a partir de lo que escuchamos de los jóvenes, consideramos que esto es imperioso si nos proponemos de veras buscar estrategias para una educación inclusiva. En esta línea, un último aporte de los resultados discutidos en este artículo es que tales estrategias deben también operar sobre la distancia entre cultura escolar e intereses juveniles, partiendo de un diálogo con el mundo de la vida de los jóvenes.

## Bibliografía

Baquero, R. *et. al* (2012) “La obligatoriedad de la escuela secundaria: varia-



- ciones en los regímenes académicos”, *Espacios en Blanco* N° 22, Junio.
- Benchimol, Karina; Krichesky, Graciela y Pogré, Paula (2011): “¿Por qué no están en la escuela? Modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, N° 3. Diciembre.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1994): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela (2005): *Carreras truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en Argentina*, UNICEF, Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia (2001): “Los procesos contemporáneos de cambios en la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur”, en Braslavsky, Cecilia (org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, IPE-UNESCO, Santillana, Buenos Aires.
- Campo, Alejandro [1999] : “Itinerarios personales y educativos”, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 282 “Transiciones educativas”, julio/agosto, Barcelona.
- Dubet, François (2002): *Le Déclin de l’institution*, Éditions du Seuil, París.
- Feijoó, M.C. (2002): *Argentina. Equidad social y educación en los años 90*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Freytes Frey, A.C. (2009): “Estrategias familiares de vida y reproducción de desigualdades socio-económicas y de género en jóvenes de un asentamiento de José León Suárez”, en Chaves, Mariana y Bergé, Elena (eds.). *Estudios sobre juventudes en Argentina*, Editorial de la Universidad de La Plata, La Plata.
- \_\_\_\_\_ (2012): “Las marcas de la segregación territorial en las Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista: Discursos docentes y resistencias juveniles”, en Battistini, Osvaldo y Mauger, Gérard (eds.) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2015): “La incidencia de la participación en el ‘Programa En-vío’ en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda”, *Revista Cartografías del Sur*. Año

- 0, N° 1. Marzo, Secretaría de Investigación e Innovación Socio-productiva-UNDAV Ediciones, Universidad Nacional de Avellaneda, Avellaneda.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, A.C. (2004): *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Santillana/ IIPE- UNESCO, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2004): *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires.
- Krichesky, Graciela (dir.) (2010): *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*, Fundación Cimientos, Buenos Aires.
- Levinson, Bradley (2012): “Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido”, en Tenti Fanfani, E (comp.) *La escolarización de los adolescentes; desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires. Disponible en:  
[http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/La%2520escolarizacion\\_adolescWEB\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/La%2520escolarizacion_adolescWEB_0.pdf)
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010): “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa”, *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 15, N° 47. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000400005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000400005&script=sci_arttext&tlng=en)
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004): “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico-metodológica”, *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19.
- Pereira Leão, Geraldo M. (2012): “Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *La escolarización de los adolescentes*.
- Redondo, P. (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, Buenos Aires.

- Rodríguez, Ernesto (2002): “Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir”, *Revista Última Década*, N° 16, Viña del Mar (Marzo).
- Sinisi, L. (1999): “La relación Nosotros-Otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racionalización”, en Neufeld, M.R. y Thisted, J. “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires.
- Saraví, Gonzalo (2004): “Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”, *Revista de la CEPAL*, N° 83. Agosto.
- Tenti Fanfani, E. (comp.). (2000): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Unicef/Losada, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2007): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en:  
<http://agmerentrerios.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>.
- \_\_\_\_\_ (2009): “Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, N° 4. España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- \_\_\_\_\_ (2012): “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”, en Tenti Fanfani, E (comp.) *La escolarización de los adolescentes*.

# Intersecciones y debates en torno a la inclusión educativa. Tensiones a partir de la Ley 26206 de Educación

---

**Ignacio Garaño (UNDAV), Gustavo Mórtola (UNAJ) y  
Alejandra Santos Souza (UNM)**

## Presentación

Nos proponemos en este trabajo recuperar algunos de los debates planteados en los talleres realizados en el marco del Primer Seminario Internacional de Inclusión Educativa en la Escuela Secundaria Obligatoria: *Investigación, desafíos, propuestas para el futuro*, llevado a cabo por la Red Interuniversitaria de Inclusión Educativa de Jóvenes, en noviembre de 2013. Nos centraremos en las reflexiones y debates que surgieron en los tres talleres del primer día de trabajo. Tal como fue anticipado en la presentación de este libro, se compartieron miradas con distintos actores que forman parte del sistema educativo formal y no formal del Conurbano Bonaerense (niveles y modalidades). En ellos participaron docentes, directivos y supervisores de escuelas de nivel secundario y de distintas propuestas educativas destinadas a jóvenes,<sup>1</sup> todas ubicadas en la provincia de

---

<sup>1</sup> FINES: Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines) impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación para personas mayores de 18 años que no pudieron iniciar o completar el colegio secundario. Envión: es un Programa de Responsabilidad Social Compartida que lleva adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires y que está destinado a jóvenes

Buenos Aires. Como también fue adelantado, los ejes disparadores planteados se vincularon con las “Políticas de inclusión y educación secundaria”, “Instituciones, currículum y enseñanza” y “Diversidad y desigualdades: la escuela interpelada por los jóvenes”.

Estos ejes llevaron al planteo de un núcleo problemático: la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación (2006) y el surgimiento de diferentes programas y proyectos destinados a colaborar en la resolución de las desigualdades educativas, sociales y económicas. Este nuevo escenario ha obligado a las instituciones y sus actores a coordinar diversas estrategias para garantizar el ingreso, la permanencia, la promoción y los aprendizajes de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-educativa o con otras características que afectan su inclusión. A partir de ello se buscó analizar y reflexionar sobre las políticas de inclusión en desarrollo que forman la trama cotidiana y situada de la escuela media: los contenidos y procesos de enseñanza en las aulas, los procesos de aprendizaje escolar y extra-escolar, las dinámicas y estrategias de trabajo institucionales, la especificidad de los distintos escenarios, los abordajes y los recortes, las concepciones ideológicas de los diferentes actores, entre otros. Estos aspectos se encuentran enmarcados en distintos contextos institucionales escolares, dando cuenta de la diversidad de sujetos, contextos y propuestas.

## Los desafíos de la inclusión

Uno de los aspectos que aparecieron como centrales en la jornada de trabajo en talleres fue la interpelación al *rol docente* y a las *institucio-*

---

de entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social. El objetivo de este programa es integrar a los y las jóvenes que asisten al mismo al sistema educativo y enseñarles un oficio, además de procurarles un espacio de afecto y contención donde puedan realizar actividades deportivas, recreativas y culturales con el acompañamiento de profesionales idóneos.

*nes educativas formales y no formales* en relación con las implicancias de la inclusión educativa.

Las distintas escalas y perspectivas desde la cuales se mira la problemática de la inclusión se encuentran en una intersección: la de la preocupación sobre el *cómo incluir*. Las políticas y los diseños curriculares otorgan herramientas y materializan escenarios para que estudiantes que en otros momentos de la historia no accederían a la escuela secundaria, hoy estén allí adentro. Pero ¿lo están?; ¿en qué medida?; ¿cuál es la calidad de ese *estar*?; ¿en qué términos?; ¿a qué costo?; ¿qué condiciones son las que se producen si se piensa en una inclusión genuina? Estas preguntas irrumpieron en los debates desde distintos posicionamientos. Aquellos que lo ven desde el aula, en su rol de docentes, plantean las dificultades y los dilemas que surgen de tener que retener en el aula a jóvenes a quienes no se llega a comprender integralmente en sus motivaciones, sus inquietudes, sus intereses. El deseo del estar, de permanecer, de habitar los diferentes formatos institucionales fue formulado en los talleres como un desafío que se plantea tanto a los jóvenes como a los profesores. Los docentes expresaban una enorme preocupación por los jóvenes a través de relatos que estaban atravesados por vivencias que ponían de manifiesto dolor, malestar y situaciones muy complejas a las que diariamente debían enfrentar y resolver de alguna manera. Violencia, drogas, trayectorias interrumpidas, madres muy jóvenes, disrupciones permanentes en las aulas, entre otras situaciones, surgieron con toda la carga emocional que conllevan para los docentes que, jornada a jornada de trabajo, ponen su cuerpo, su saber y sus afectos en juego en los diversos puestos que ocupan. Sin embargo, es muy interesante destacar que en los intercambios de los talleres se observó que con la preocupación, el dolor, el malestar y hasta el desánimo de algunos profesores, convivían la esperanza, los proyectos, los buenos momentos y esas pequeñas acciones individuales o colectivas que en el cotidiano de estas experiencias educativas provocan alegrías y permiten sostener el trabajo de enseñar.

Quiénes abordan la cuestión desde lugares institucionales extra-áulicos, pero con incidencia sobre el devenir de los estudiantes (direc-

tivos, inspectores), expresan una preocupación en el mismo sentido. Tanto ellos como los docentes sostienen que las dificultades no pasan por no intentarlo, sino por no lograrlo.

Emerge como una idea común que la inclusión debe existir en términos de generar una pertenencia, una apropiación: el estudiante debe sentirse parte. Y ello parece más complejo y problemático que simplemente estar ahí, asistir con mayor o menor frecuencia. Los desafíos, pues, no son sencillos ni lineales, y tampoco pueden ser resueltos desde la particularidad, pensando a las escuelas como lugares autosuficientes.

La participación de las comunidades a las cuales pertenecen las instituciones educativas, encarnadas en las familias, las instituciones y organizaciones de referencia en el barrio, se presenta como un posible camino de relevancia para empezar a desandar la enredada madeja de la inclusión. También se vuelve necesario generar ámbitos colectivos de reflexión sobre la práctica al interior de los equipos docentes y espacios interinstitucionales con el mismo horizonte.

En ese sentido, aparece en la discusión otra arista para la reflexión: en términos del carácter de trabajador del docente, ¿qué condiciones de trabajo deben construirse que aporten a la inclusión? La creación y generalización de espacios de diálogo e intercambio serían pues, algunas de las condiciones que deben promoverse. Se vuelven imprescindibles en la búsqueda de la inclusión educativa. Más allá del necesario encuentro para la planificación de acciones educativas, los relatos demandaban espacios que excediesen un tipo de construcción colectiva centrada en la “razón”, en la “tecnología educativa” o en la política como pura instrumentalidad. Las narrativas de los participantes destilaban una avalancha de afectos y emociones desencadenados e imbricados en el acto de enseñar. En tal sentido, se observó en los talleres una demanda de construcción de colectivos docentes para procesar con otros la enorme carga emocional y afectiva que parece jugarse individualmente en la ocupación del puesto de trabajo.

¿Y el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué lugar ocupa aquí? ¿Debe quedar relegado a una segunda instancia? De los aportes de los talle-

res se desprende que no debe ser así, que es preciso un desafío más intenso, y que la inclusión no es tal si los estudiantes no aprenden contenidos y metodologías, si no encuentran caminos para pensarse como sujetos de la educación en el marco de una institución con sujetos que forman parte de esta estrategia.

Ahora bien, un aspecto interesante recogido en la experiencia de los talleres fue ese cruce entre las instituciones formales y las organizaciones sociales y políticas e instituciones estatales que trabajan desde lo educativo a través de dispositivos no formales. Aquí se encontraron puntos de acuerdo muy fuertes y otros con diversas posiciones de los sujetos frente a la política educativa y un modelo de escuela que se va agotando.

Pareciera que compromisos más ligados a la militancia, o que exceden a la labor tradicional del docente de aula, tendrían aportes para enriquecer el trabajo en las escuelas, y ello tiene que ver con poder pensarse “poniendo el cuerpo”, comprometiéndose desde un lugar que permita correrse de actitudes nostálgicas por un estudiante idílico que se recuerda del pasado y que ya no está, para pensar integralmente en relacionarnos con el estudiante presente, con toda la complejidad que implica esa relación.

En muchos casos los espacios educativos que no cargan con el peso de cientos de años de una impronta educativa tradicional parecen poder desarrollar otras dinámicas, otros movimientos, otras flexibilidades para pensar a esos sujetos educativos jóvenes que transitan por la educación secundaria, de manera muy endeble, intermitente, o superficial, pero que construyen apropiaciones fuertes a nuevos formatos por fuera de la escuela.

Se reconoce que aun con los nuevos diseños curriculares e institucionales, frutos de debates teóricos y políticos sobre la educación formal, la escuela sigue acarreando resabios de una institución producto de una modernidad anacrónica en la actualidad.

Ello no implica —coinciden los participantes— que la escuela deba desaparecer, sino que se vuelve crucial poder dialogar con esos otros ámbitos educativos, conocerlos, intercambiar miradas y experien-



cias, para que pueda enriquecerse y buscar alternativas a ciertas prácticas pasibles de ser renovadas. La búsqueda de estrategias para incorporar a quienes históricamente han sido excluidos del sistema parecería ser la tarea que se presenta como desafío.

## Algunas ideas para continuar el debate

Cuando pensamos en proponer el Primer Seminario Internacional de *Inclusión Educativa en la escuela Secundaria: investigación, desafíos, propuestas*, en el marco de la Red Interuniversitaria de Inclusión Educativa de Jóvenes, lo hicimos, entre otras razones, para poder generar una intersección entre nuestras miradas, nuestras trayectorias en investigación, docencia y extensión universitarias, y las de aquellos sujetos que forman parte, junto con nosotros, del sistema educativo público formal y no formal. Y ese propósito, el de encontrarnos, dialogar, discutir, confrontar, reflexionar juntos, implica una necesidad colectiva de pensar la inclusión educativa y la educación inclusiva. ¿Es posible resolver los dilemas que se nos plantean cotidianamente en las instituciones en las que trabajamos, en nuestras aulas, simplemente juntándonos a compartir experiencias o reflexiones más o menos teóricas? ¿Existen soluciones lineales y/o aplicables desde una receta para el problema que nos plantea *incluir*? ¿De qué sirve cruzarnos en este tipo de intersecciones, además de posibilitar espacios catárticos? No tenemos demasiadas certezas, pero se pudo observar, en el marco de los talleres, ciertas dimensiones que se esbozan en este artículo. Comprobamos la necesidad de llevar a cabo estos cruces, y de que sean profundamente productivos, no en un sentido utilitario sino en un sentido político y epistemológico: es preciso pensar sobre lo que hacemos, construir *praxis*, para transformar realidades injustas y consolidar procesos de incorporación y participación activa de sectores históricamente excluidos de la educación pública. Y lejos de la aparición de relatos maquillados para la ocasión, afloró la crudeza de una realidad que se

presenta cotidianamente, y de instituciones con resabios de la modernidad que continúan desmoronándose, que deben ser repensadas y recreadas para encontrar nuevos sentidos y nuevas prácticas en un modelo —según coinciden varias voces— que se está agotando. En este proceso duro, problemático, aparecen destellos de esperanza que se concretan en ciertas prácticas de quienes vienen proponiendo alternativas, nuevas formas, nuevos sentidos. Compartir las en el marco del Seminario fue más que auspicioso, y nos plantea el desafío de continuar aprendiendo con otros sujetos, para consolidar un colectivo cada vez más amplio y diverso que planteé, de manera articulada, trabajar por una genuina inclusión educativa, que involucre participación activa de todos los implicados, en virtud de los derechos de todos y de todas.

## Sobre los autores

---

**Jorge Arzate Salgado** es doctor en Sociología por la Universidad de Salamanca y maestro en investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana. Actualmente se desempeña como profesor de carrera de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es investigador del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel II. Líneas de investigación: teoría de las desigualdades sociales y educativas, política social comparada en Iberoamérica, metodología cualitativa de la investigación, evaluación desde perspectivas cualitativas de programas sociales y educativos compensatorios. Página web: [www.jorgearzatesalgado.com](http://www.jorgearzatesalgado.com).

**Jorge Camors** es educador, licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República), especializado en temas de Educación Social y Pedagogía Social, docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (1986-1992 y 2004 a la fecha), profesor Adjunto en el Instituto de Educación. Director de CENFORES (1989 – 2004) y director de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura desde 2005 a la fecha.

**Ada Cora Freytes Frey** es licenciada en Sociología (USAL) y doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó desde 1998 a 2014 como docente en la Universi-

dad del Salvador. Actualmente, y desde 2011, es docente-investigadora en las Universidades Nacionales de Avellaneda y Arturo Jauretche. También ha dado cursos de posgrado en la USAL, Universidad Católica de Córdoba y FLACSO. Ha dirigido y participado en diversas investigaciones sobre políticas de inclusión social, educativa y laboral, indagando específicamente sobre la incidencia de las mismas en las biografías y trayectorias de jóvenes en situación de pobreza estructural. Su tesis de doctorado, en terminación, trata sobre el papel que juegan las instituciones socializadoras en los procesos de construcción de identidad de estos jóvenes. Es autora de diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libro, vinculadas con estas investigaciones y con otros temas de su interés: estudios de género, políticas sociales, movimientos sociales, metodología cualitativa e investigación acción participativa.

**Ignacio Garaño** es profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Se ha desarrollado como docente en el área de la educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en institutos superiores de formación docente y técnica en la provincia de Buenos Aires. Es docente, investigador y responsable de distintos proyectos de extensión universitaria en la Universidad Nacional de Avellaneda en las temáticas de educación y curricularización de la extensión, desarrollados en articulación con instituciones educativas formales y no formales de distintos niveles y modalidades, organizaciones sociales y programas socioeducativos locales y nacionales. Es co-autor —junto con Liliana Elsegood, Rodrigo Ávila Huidobro y Facundo Harguinteguy— del libro *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento* (UNDAV Ediciones, 2014) y de distintas ponencias y artículos vinculados a las temáticas de inclusión educativa, políticas públicas y extensión universitaria. Actualmente se desempeña como secretario de Bienestar Universitario en la UNDAV y coordina el Programa de Inclusión Educativa, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la misma universidad.

**Graciela Krichesky** es doctora en Educación por la Universidad de Sevilla (2014), diplomada en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, (UBA). Fue docente de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras, desde 1982 hasta 2000. A partir de 2001 se desempeña como investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde es profesora Asociada de la asignatura “Enseñar en la escuela Secundaria y en el Nivel Superior”, incluida en los planes de estudio de los siete profesorados universitarios de esa Universidad. Ha dirigido y participado en numerosas investigaciones vinculadas a la multidisciplina en la enseñanza universitaria, a los procesos de inclusión educativa y a las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior. Es autora de varias publicaciones, vinculadas con esas investigaciones. Actualmente brinda cursos de posgrado en las Universidades Nacionales de General Sarmiento y Tierra del Fuego. Sus temas de interés son inclusión educativa, la didáctica y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y la educación superior, la formación pedagógica de directores escolares, entre otros.

**Marcelo Krichesky** es licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1985. Magister en Educación y Sociedad. FLACSO/Buenos Aires, Argentina, 1990-1992. Tesis de Maestría: Trabajo Infantil y Escolaridad Primaria en sectores populares. Estudios de postgrados en DIE-México 1992- 1993; doctorando con cursos finalizados en FLACSO 2006. 2008 con tesis en elaboración a presentar en Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Tema: Desigualdad Educativa en la Argentina- 2001-2010: nuevos formatos estatales y no estatales para la educación secundaria. Consultor en proyectos de educación en FUNDACION SES Buenos Aires (2002-2015) Coordinación de Programas de Investigación educativa sobre Inclusión en la Educación Secundaria; en Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor Adjunto

concurado de Curriculum. Escuela de Humanidades. UNSAM (2009). Docencia de seminarios sobre inclusión y desigualdad en UNIPE. (2007-2015). Coordinador de Investigaciones sobre políticas, obligatoriedad e inclusión educativa (Agencia Científico Tecnológica/ UNIPE) (2011-2014). Participación en congresos internacionales, y nacionales. Publicaciones en revistas y libros del campo educativo sobre Tutorías en la Escuela Media (Paidós; 1996), Inclusión Educativa (Novedades Educativas; 2004) y Pedagogía Social en la Argentina (UNIPE; 2011).

**Gustavo Mórtola** es profesor para la enseñanza primaria. Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magister en Administración y Política de la Educación (UNTREF). Doctorando en UNTREF. Formador de docentes en el Normal N° 3 “Bernardino Rivadavia” (Cátedra: Trabajo Docente). Responsable del área de Formación Docente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Se ha especializado en temas de formación docente y de formación de profesionales universitarios. Investiga en la actualidad sobre el discurso vocacional docente y, también, sobre las prácticas pre-profesionales en la formación de profesionales de la salud.

**Andrea Verónica Pérez** es doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), magister en Gestión Educativa (UDESA), licenciada en Educación (UNQ) y especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige el Observatorio de la Discapacidad y donde realiza investigación sobre discapacidad y educación (UNQ-CONICET). Integra el equipo asesor de la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Brinda cursos de posgrado en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de Tucumán. Temas de interés: discursos, normatividad, educación especial, currículum, alteridad y ética en educación.

**Alejandra Santos Souza** es licenciada en Sociología (UBA), con estudios de posgrado en educación superior. Actualmente se des-

empeña como docente en las Universidades Nacionales de Moreno y Quilmes. En los últimos años ha participado en investigaciones vinculadas con la educación superior y modelos de enseñanza y aprendizaje en plataformas de entornos virtuales de aprendizaje. Se desempeña como técnica en el Instituto Nacional de Formación Docente en la Dirección de Desarrollo Institucional y es tutora del Recorrido de Directivos de Instituciones de Formación Docente de Educación Superior del Programa Nacional de Formación Docente - Nuestra Escuela.

**Juan Carlos Serra** es profesor para la Enseñanza Primaria, licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magister en Ciencias Sociales (FLACSO) y doctorando de la FFyL-UBA. Ha realizado una formación en el Enfoque Gestáltico aplicado a las organizaciones (AGBA). Es investigador-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde coordina la materia “Residencia I. La escuela: ámbito del trabajo docente”. Ha trabajado durante diez años como maestro en escuelas primarias de la provincia y de la ciudad de Buenos Aires. También ha sido consultor en el Ministerio de Educación de la Nación en el área de investigación educativa y en programas de desarrollo institucional y actualmente en el Instituto Nacional de Formación Docente. Ha dictado clases en distintas universidades nacionales y privadas sobre Teoría de la Educación y Metodología de Investigación. Entre sus publicaciones se destaca: *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional* (2004), Editorial Miño y Dávila-FLACSO, Buenos Aires, y “La cuestión docente en América latina: las políticas de capacitación docente en la Argentina”. Estudio para el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2007, en colaboración con Gabriela Diker. En los últimos años ha desarrollado investigaciones sobre la inserción profesional a la docencia y actualmente es director del proyecto: “Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias”, cuyos resultados han sido presentados en revistas y congresos y que se están poniendo a prueba en un proyecto de intervención en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

**Blanca Flor Trujillo Reyes** es licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (México), adscrita al Área 1 PEPIG, Cuerpo Académico Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (PICSE). Como docente, se desempeña en las áreas de Teoría y filosofía de la educación y Didáctica y curriculum. Ha producido trabajos en la línea de investigación formación ciudadana. Actualmente, participa en el proyecto Prácticas de Formación de la Red SPECE-UPN.



Fruto de un recorrido interinstitucional expresado en la conformación de la Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes, integrada por ocho universidades ubicadas en el Conurbano Bonaerense, este volumen recoge la experiencia de equipos de docentes-investigadores y extensionistas articulando esfuerzos en torno a políticas de inclusión educativa en los niveles secundario y superior del sistema educativo. Las propuestas de trabajo conjunto entre distintos equipos de investigación y de extensión, propiciaron un escenario de debates y puestas en común alrededor de inquietudes políticas, conceptuales y metodológicas. Los textos que conforman este libro contribuyen a interrogar la agenda educativa, y a profundizar una discusión necesaria del sistema educativo -en términos históricos y actuales-, con el foco en el nivel secundario, alrededor de tres grandes ejes: *Políticas de inclusión y educación secundaria*, centrado en aspectos de carácter macropolítico; *Instituciones, currículum y enseñanza*, más atento a las particularidades de los procesos de inclusión en ámbitos escolares concretos; *Diversidad y desigualdades: la escuela (secundaria) interpelada por los jóvenes*, cuya perspectiva se centra más en la "cuestión del otro" y en las voces de los protagonistas de estos procesos.