

# **I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Espacios de investigación y divulgación**

**29, 30 y 31 de octubre de 2014**

**NEES – Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA**

**Tandil – Argentina**

*IV.3. Gobierno, políticas y prácticas de inclusión social y educativa*

**“Políticas de inclusión y sujetos de derecho”**

Kravetz Silvia E<sup>1</sup> (UNC/FCyH)

[kravetzsilvia@gmail.com](mailto:kravetzsilvia@gmail.com)

López, Vanesa V. (UNC/FCyH)

[vanelopezjairala@gmail.com](mailto:vanelopezjairala@gmail.com)

## **Presentación:**

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Las políticas de inclusión educativa”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa de la línea de trabajo del equipo, que desde hace más de diez años centra su labor en el análisis de los procesos de implementación de políticas educativas nacionales y provinciales, en particular aquellas destinadas a producir transformaciones en la estructura de la escuela secundaria, para posibilitar el acceso de todos y todas las jóvenes en la educación obligatoria.

En los años últimos años, en particular a partir de los debates y de la sanción de la Ley de Educación Nacional, equipo ha focalizado en el análisis de aquellas iniciativas y alternativas pedagógicas e institucionales, que se orientan a posibilitar la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria obligatoria, como así también en el estudio de aquellas estrategias que los organismos gubernamentales y las escuelas despliegan para su cumplimiento. En ese recorrido, se ha visualizado la necesidad de abordar y debatir los significados y alcances que construyen los actores acerca de la inclusión educativa en las instituciones educativas, los posicionamientos teóricos que los sustentan como así también los alcances de otros conceptos potentes que se relacionan con la idea de inclusión tales como la igualdad, la justicia social y educativa entre otros.

En esta exposición nos proponemos presentar y relacionar dos planos de análisis: El primero de ellos, se propone revisar el posicionamiento actual del Estado Nacional respecto a la educación y los nuevos sentidos del discurso educativo respecto de las políticas orientadas a la igualdad social y específicamente educativa. El segundo, recupera aportes teóricos sobre la igualdad, la justicia social y la equidad por su estrecha vinculación con la temática planteada. A lo largo del trabajo, procuramos conjugar estos planos de análisis, para intentar dar cuenta de cómo estas políticas se tensan, se abordan, dialogan y se tensan con los principales problemas de la escuela secundaria<sup>2</sup>.

Antes de avanzar en el desarrollo de la presentación es importante señalar que si bien esta ponencia puede parecer una reflexión teórica en si misma, forma parte de un proceso necesario iniciado por el equipo y aún no concluido, que implica la construcción y revisión de acuerdos conceptuales a partir de los cuales desarrollar el trabajo de investigación.

## **Igualdad e Inclusión: Principios que orientaron las políticas educativas de la última década en Argentina.**

A partir del año 2003 el gobierno nacional electo tras la crisis, produce un giro en el discurso político y asume una posición crítica respecto de las orientaciones neoliberales dominantes en los años '90, recuperando progresivamente su capacidad regulatoria; por ende, la política social va adquiriendo un lugar cada vez más relevante en la agenda pública. El Estado Nacional viene desplegando desde entonces, un conjunto de medidas que intentan abordar de manera integral las problemáticas sociales vinculadas con los derechos ciudadanos relativos a la identidad de los sujetos, el acceso a los servicios básicos tales como educación, alimentación, salud, libertad de expresión sin discriminación de género, etc. Al respecto podemos decir que la idea de inclusión es un concepto que connota de sentido a las diferentes políticas - entre ellas las educativas- es decir que estas últimas se formulan teniendo presente este principio.

En lo que respecta específicamente a las políticas educativas orientadas al nivel secundario, se señala que a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006), se extienden los años de obligatoriedad, y el eje de las políticas educativas se ubica en el acceso, permanencia y egreso de todos los sectores sociales en el sistema educativo (especialmente aquellos que se encuentran en condiciones desfavorecidas y que no habían podido acceder a la escuela secundaria).

Es importante destacar que en este marco, el rendimiento (promoción y repitencia) del nivel secundario es asumido como problema del sistema y como tal, su abordaje constituye una política de estado. Este posicionamiento implica e interpela al propio sistema educativo como responsable de los procesos que despliegan los estudiantes, Así, cuestiones propias del sistema tales como la gestión, organización, el diseño de la propuesta de enseñanza y la propuesta curricular - variables que habrían contribuido a incrementar el escaso rendimiento y aún el fracaso en este nivel- se transforman en cuestiones a abordar desde las políticas educativas; esto es, en iniciativas y programas específicos.

En sucesivas aproximaciones al análisis documental, el equipo ha podido advertir que la idea de inclusión atraviesa, con esta u otras denominaciones, las políticas a las que se hacía referencia y que se encuentra presente en los documentos ministeriales y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación. En ese sentido, parece interesante analizar los supuestos o principios, vinculados con los conceptos de justicia social e

igualdad que las sustentaron, de cómo el concepto de inclusión connota de sentido a las diferentes iniciativas.

Es posible visualizar que el contenido de discursos y documentos se entrecruzan y darían cuenta, según lo expresa S. Senen González, de la recuperación de la capacidad de intervención del estado y repolitización de las políticas públicas entre ellas las educativas. Así lo expresa esta autora "... empezó a pensarse acerca del sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política (2008:55)", así como también del reconocimiento de la educación como derecho social.

### **Los conceptos, los autores y el formato escolar.**

Tal vez Francois Dubet sea uno de los intelectuales contemporáneos que más críticamente haya puesto en cuestión algunas conceptualizaciones acerca de la potencialidad de la educación en las transformaciones sociales. En ese sentido, ha contribuido con interesantes aportes en torno a las nociones de justicia social que subyacen a los modelos de "Igualdad de Oportunidades" e "Igualdad de Posiciones" que él mismo propone. Respecto al modelo de la Igualdad de Posiciones (Dubet, 2011:26) el autor plantea que ese modelo se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos. Este modelo apunta a lograr que las posiciones estén más cerca unas de otras a costa de que la movilidad social no sea ya una prioridad de los estados. Se trata de reducir la brecha entre las diferentes clases sociales. Desde esta perspectiva, la igualdad escolar presupuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común, preparar a cada uno para el puesto laboral o profesional que le era asignado en el orden social. La igualdad es ante todo la unidad de la oferta escolar. La concepción de igualdad no atendía a la igualdad de oportunidades, buscaba aproximar las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías. Este modelo se sostiene en una concepción de justicia conservadora: quienes se encuentran formando parte del sistema (asalariados, propietarios) son quienes se ven beneficiarios según Dubet "... la igualdad de las posiciones resulta favorable a una vasta clase media, estratificada a su vez, que es la que se siente amenazada cuando el crecimiento ya no garantiza mas aquella solidaridad de la cual es la primera beneficiaria. (...) son sus hijos los que hacen los estudios más largos y más rentables, al mismo tiempo que se benefician de la gratuidad del sistema escolar. (.....) Los integrantes de estas clases

son quienes se ven beneficiarias o de los servicios de salud, laborales y otros, mientras que las otras clases tienen derecho sólo al servicio mínimo. “ Dubet, 2011:36)

Por otra parte, el modelo de la igualdad de oportunidades se centra en una concepción de justicia que consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de sus méritos, en este caso las desigualdades son justas ya que todas las posiciones están abiertas a todos y el principio en que se sustentan es meritocrático. Este modelo participa del proyecto democrático moderno, ofrece a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales. “La Igualdad de Oportunidades junto a la Igualdad de Posiciones son el modo de resolver la contradicción de las sociedades democráticas liberales que deben combinar la igualdad de todos con las desigualdades sociales producidas por el funcionamiento de la economía y de la libertad de cada uno” (Ob.cit.2011:53).

Respecto a la contribución del Sistema Educativo a la justicia social, Dubet expresa que para promover la justicia educativa será necesario reconocer la desigualdad de condiciones sociales con la que los sujetos acceden al sistema educativo. En esa línea de razonamiento, el autor sostiene que una escuela justa no puede dedicarse tal como lo viene haciendo, a seleccionar a los estudiantes en base a criterios meritocráticos<sup>3</sup>, de acuerdo al principio de la igualdad de oportunidades. Bajo el supuesto de considerar a las desigualdades sociales como condicionantes del éxito escolar de los sujetos, Dubet (2005) plantea la necesidad de pensar en escuelas que prioricen otras formas de igualdad, tales como la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de las oportunidades.

El principio de la igualdad distributiva de las oportunidades se encuentra orientado a favorecer la equidad de la oferta escolar, a partir de reconocer que los estudiantes acceden a establecimientos educativos diferenciados, los que reproducen, mediante la fragmentación de sus propuestas pedagógicas, las desigualdades sociales a través de trayectos educativos diferenciados. En tal sentido se trata de promover políticas orientadas según el *criterio de discriminación positiva y equidad*, dotando de recursos materiales y humanos a las instituciones inscriptas en contextos vulnerables.

Bajo el principio de la igualdad social de oportunidades, se propone desplazar el criterio del mérito de la escolaridad obligatoria para dar paso a la constitución de un currículum que garantice a todos un bien común. En tal sentido sostiene que “...antes de que

comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común con independencia de las lógicas selectivas” (Dubet, 2005:58).

Al volver la mirada a nuestro país, advertimos que en la actualidad la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, plantea la necesidad de transformar y dar nuevo sentido a las funciones jerarquizadoras y selectivas adjudicadas históricamente a este nivel; por ende se torna necesario definir lo que la escuela debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos. Desde esta perspectiva, en la escuela obligatoria debe prevalecer la adquisición de un curriculum común, que tenga en cuenta a todos los grupos, priorizando este objetivo por sobre el de la selección y especialización. Esta nueva función conferida al nivel medio de enseñanza, genera contradicciones y tensiones para con su configuración tradicional, su gramática y su formato escolar.

Para que esta finalidad logre concretarse y materializarse en las instituciones educativas, se torna imprescindible producir una mutación, transformación de los mecanismos escolares a través de los cuáles se ha promovido la clasificación y diferenciación de los estudiantes tales como: los sistemas de formación (homogeneidad de los trayectos), sistemas de promoción (por año o ciclo aprobado), evaluación (por criterios meritocráticos) y organización del contenido escolar (atomización curricular con base en las disciplinas científicas y la progresiva especialización) entre otros procesos que conllevan cambios culturales significativos.

Volviendo a las revisiones conceptuales, Nancy Fraser (2008) siguiendo la línea de pensamiento de Dubet, analiza los tipos de reivindicaciones de justicia social y plantea que se dividen en tres grupos. Uno de estos grupos se encuentra constituido por reivindicaciones redistributivas, las que pretenden una redistribución más justa de los recursos y riquezas. Estas reivindicaciones apuntan a la puesta en práctica de una política de redistribución tendiente a paliar las injusticias socioeconómicas. En tal sentido las políticas orientadas a la igualdad de posiciones o a la redistribución de recursos y riquezas, corresponden a la esfera de la economía – política, aquí el sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad escolar poco pueden aportar a la consecución de este tipo de igualdad social.

Otro grupo de reivindicaciones en torno a la justicia social, radica en la proclama por políticas de reconocimiento. Estas políticas, se encuentran orientadas a paliar las

injusticias sustentadas en la falta de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural característica de nuestras sociedades. Fraser dirá que aquí el objetivo, es la constitución de un mundo que acepta, reconoce y respeta la diferencia y diversidad cultural. Teniendo en cuenta estos dos tipos de políticas, la autora sostiene que la solución para la injusticia económica, es algún tipo de reestructuración política – social y la solución para la injusticia cultural, es algún tipo de cambio cultural o simbólico.

Una tercera acepción del concepto de Justicia Social implica entenderla como participación. La justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social. Lo que supone garantizar una participación plena por sobre todo a aquellos que son sistemáticamente excluidos por su origen, edad, género, habilidad, educación o situación socioeconómica. De tal forma que la Justicia Social descansa en la distribución de recursos, pero en un sentido más amplio alcanza a la distribución de bienes asociados con la igualdad de oportunidades, el acceso al poder y la posibilidad de participar en diferentes ámbitos públicos.

Por ende consideramos en que es principalmente a través de políticas orientadas al fomento del reconocimiento y a la participación (acompañadas de políticas sociales destinadas a la redistribución de la riqueza desde el ámbito político-económico), donde el sistema educativo en tanto que institución legítima de transmisión de la herencia sociocultural, tiene la posibilidad de intervenir en pro de la constitución de una sociedad sino justa, al menos, tal como sostiene Dubet, menos injusta.

Con relación a las concepciones anteriormente mencionadas podemos decir que las políticas sociales/educativas de la última década en Argentina se han orientado y /o inclinado a responder a las reivindicaciones de justicia social de grupos cuyas demandas han sido postergadas y a posibilitar la igualdad de oportunidades, con una connotación diferente, relativizando el mérito de los individuos como factor central en el éxito o fracaso de los alumnos, reconociendo por un lado que factores sociales, culturales, económicos son centrales en las posibilidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo y por otro, que variables propias del sistema educativo tales como organización, funcionamiento, modos de administración tienen su incidencia en las posibilidades de trayectoria escolar de los alumnos, trayectorias que están lejos de ser continuas y completas (Terigi,2010). En la emergencia de una serie de políticas recientemente implementadas, se pueden advertir señales claras en iniciativas que procuran abordar las problemáticas sociales desde una perspectiva integral. Medidas tales como la Asignación

Universal por Hijo sancionada en 2009, entre otras, tienen una incidencia directa en la posibilidad de acceso y permanencia en la escuela aún cuando no se trata de una política específicamente educativa. Otras iniciativas complementarias como la Ley de protección a los derechos de la infancia (2006) Ley de Educación Técnico Profesional (2005) Ley de Financiamiento Educativo (2005), Ley de educación sexual integral (2006), Ley Nacional de Educación (2006), Programa Conectar Igualdad se orientan hacia el mismo objetivo, desde la perspectiva de los derechos de los sujetos.

Podría señalarse tal vez, que se produce un giro interesante cuando la responsabilidad pasa de ser individual a colectiva en lo que al campo educativo se refiere; por ejemplo, como se señaló, el fracaso escolar pasa a ser una cuestión y responsabilidad del Estado. Asimismo, la presencia de los sujetos en el sistema se transforma en un desafío para el cumplimiento del derecho a la educación. Todas las medidas desplegadas, en el marco de las leyes anteriormente mencionadas y en los programas específicos como el Plan Fines, los programas de Becas, el Programa de Inclusión/Terminalidad para Adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba<sup>4</sup>, que acompañan y ayudan a sostener a las políticas educativas y viceversa, estarían poniendo en cuestión, según Dubet, la concepción de justicia mas frágil que existe, que es la justicia social basada en el mérito.

### **Escuela Secundaria e Inclusión Educativa**

En Argentina, la escuela secundaria se constituye como tal ligada a mecanismos de selección con la pretensión de destinar un trayecto escolar específico para formar a las elites dirigentes, ya sea que continuaran con estudios universitarios, que ocuparan puestos de trabajo en los ámbitos de la burocracia estatal o bien que se incorporaran en puestos intermedios y de conducción en los ámbitos privados de la economía. (Tiramonti, 2012). Puede decirse que la inclusión no fue ni objetivo ni preocupación del nivel secundario en sus momentos de diseño y consolidación. Más bien, es pertinente expresar que en el formato escolar de la escuela secundaria caracterizado por un núcleo duro compuesto por: "...la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo..." (Ziegler, S. 2012: 72) se encuentra su esencia selectiva. De este modo, la escuela secundaria se convierte en algo extraño para adolescentes, cuyas familias no tienen trayectoria con respecto a la escolaridad, el acceso a los saberes de la cultura no está previsto en el



repertorio de prácticas familiares y la vida cotidiana se desarrolla motivada por la preocupación de conseguir el sustento diario.

La selección como marca de origen del nivel secundario comenzó a cuestionarse jurídicamente en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación, que extendió la obligatoriedad de la educación a nueve años. Esta tendencia se consolida y se concreta con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, que determina que todo el trayecto de la escuela secundaria es obligatorio. En este punto se produce un giro sustancial respecto de las marcas iniciales del nivel, ya que la inclusión en la escuela secundaria, entendida como acceso, permanencia y egreso de la misma, se ubican en el plano de los derechos de adolescentes y jóvenes. Las ideas de inclusión social, inclusión educativa, inclusión en las nuevas tecnologías, etc. forman parte de los discursos actuales de las políticas públicas en nuestro país y muchos países latinoamericanos.

Al respecto abordar el tema de las políticas de inclusión (en este caso educativas) supone abordar el problema al que las mismas intentan dar respuesta vinculadas con la exclusión social y educativa. En este sentido Gentili al referirse al comportamiento de los sistemas educativos y su participación en los procesos de exclusión sostiene que “es necesario reconocer que en una gran parte de los países de la región se ha producido una universalización sin derechos ( proceso por el cual la expansión en el acceso se realizó en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa) y/o una expansión condicionada (expansión de la educación en procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas) “(Gentilli, 2007:79)

Siguiendo esta línea de razonamiento Flavia Terigi sostiene que es posible pensar en una manera de definir “inclusión educativa”, ampliando el significado de exclusión en educación, ella distingue cinco tipos de exclusión: “estar fuera de la escuela” “abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella” “escolaridad de baja intensidad” (alumnos que aunque asisten a la escuela no se involucran con sus actividades educativas) “aprendizajes elitistas o sectarios” (en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores ) “aprendizajes de baja relevancia” (aquellos alumnos que no fracasan pero accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él” (Terigi, 2009:20)

Podemos decir entonces que el concepto de inclusión educativa como principio orientador de las políticas educativas y como desarrollo teórico ha adquirido diferentes

connotaciones y alcances. Podemos recuperar entonces, otras perspectivas. Una primera aproximación a la idea de inclusión educativa se vincula a lo asistencial, que supone la provisión a través de la escuela de algunas cuestiones básicas como son el alimento (comedores escolares), la administración de vacunas y otras acciones orientadas a la prevención de la salud, la detección y derivación en situaciones de vulneración de los derechos de jóvenes y adolescentes, entre otras. Si bien se reconoce que estas no son funciones propias de la escuela en su especificidad, se consideran importantes como condiciones mínimas a asegurar por parte del Estado. Pueden ser administradas en la escuela, y son condición necesaria para avanzar hacia otros niveles de inclusión.

Una segunda aproximación a la idea de inclusión refiere a la cuestión pedagógica, entendiendo que el denominado fracaso escolar no es la expresión de dificultades individuales de los alumnos, sino del reconocimiento del papel del contexto escolar en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. (Baquero, R. 2000). Estar incluidos en la escuela implica entonces, la posibilidad de aprender saberes los suficientemente significativos para desenvolverse en el ejercicio de la ciudadanía.

Podemos realizar además una tercera aproximación recuperando las investigaciones que señalan que la rigidez del formato escolar de la escuela secundaria impide a muchos alumnos poder concretar dicha posibilidad, por lo cual se ligan al concepto de inclusión pedagógica algunas experiencias que intentan variar ciertos aspectos de dicho formato.

Concretamente, la inclusión estaría refiriendo a las posibilidades de tensar el formato escolar tradicional, a fin de ofrecer mejores condiciones para lograr mediaciones accesibles entre los alumnos y los saberes. Cuando se habla de “mediaciones accesibles” se hace referencia a formas de enseñanza diferentes que puedan relacionarse con sus motivaciones, intereses y maneras de expresión. Como ejemplo de intentos de variación al formato escolar de la escuela secundaria, pueden mencionarse las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires o el PIT<sup>5</sup> en la provincia de Córdoba. De este modo, hablar de inclusión en relación a lo pedagógico implica avanzar algunos pasos, en distancia y profundidad, para preguntarse acerca de la calidad de aprendizajes que los alumnos que transitan la escuela secundaria pueden adquirir. En este sentido, la inclusión educativa como objetivo de las políticas públicas contemporáneas nos obliga a pensar en la cuestión pedagógico-didáctica como un aspecto constitutivo de dichas políticas. Inclusión significa entonces, que todos los adolescentes y jóvenes puedan ingresar a la escuela secundaria, se queden en ella durante todo el trayecto estipulado para la misma, y que puedan egresar

habiéndose vinculado con contenidos educativos de valor cultural reconocido. En relación a lo anterior Mancebo, I y Goyeneche, hacen un interesante aporte al plantear que si bien el concepto de inclusión educativa tiene un carácter polisémico “...su uso recurrente en la actualidad puede ser interpretado como una resignificación del concepto de equidad educativa y remite a la noción de “igualdad de oportunidades” con la distinción entre el *punto de partida* y *punto de llegada*: la igualdad de oportunidades en el punto de partida o equidad en el acceso implica que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo. La igualdad de oportunidades en el punto de llegada implica además de la cobertura equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes. En este sentido el concepto de equidad queda ligado al de calidad educativa y ésta es condición necesaria puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de este” (2010:8)

Pero la equidad en las condiciones de aprendizaje condición que aparece también como necesaria para garantizar la igualdad de derechos de todos los sujetos se tensiona en función de las características del formato escolar de la escuela secundaria, en cuya matriz se naturaliza la exclusión de quiénes no pueden adaptarse a las exigencias de la institución escolar. En este sentido, es ineludible incorporar a la reflexión la idea de que inclusión y obligatoriedad requieren de las modificaciones al formato escolar tradicional de la escuela secundaria. (Ziegler, S. 2012)

Para concluir, pareciera ineludible relacionar el concepto de inclusión educativa con el de fragmentación educativa, lo cual nos remite a pensar en muchas escuelas que albergan a grupos sociales diferentes y que funcionan como unidades separadas del conjunto. En este sentido, si bien las políticas educativas definen a la inclusión educativa en singular como el gran objetivo a concretar a través del despliegue de diferentes estrategias de intervención (programas, proyectos, etc.), sería importante pluralizar la expresión para hablar de inclusiones educativas en al menos dos variantes de la oferta educativa: la mejora en las condiciones de las escuelas de oferta regular o tradicional y aquellas escuelas que introducen algunas variaciones al formato escolar tradicional.

La experiencia del PIT (Programa Inclusión Terminalidad para adolescentes y Jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba) resulta interesante como propuesta innovadora en relación a las variaciones que introduce al formato de la escuela secundaria para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los alumnos. De acuerdo a los datos

recabados sobre la experiencia y al documento de creación del Programa, podemos decir que se trata de una propuesta que incluye criterios flexibles pensados sobre la base de las necesidades de los destinatarios: régimen de cursada, correlatividades, asistencia, reclutamiento de los docentes con criterios específicos, modalidad de promoción, entorno de trabajo favorable, por nombrar solo algunas. Sin dudas, se trata de una propuesta que avanza en el proceso de garantizar el derecho a la educación, en tanto acerca a aquellos jóvenes que están fuera de la escuela en un tramo obligatorio de la escolarización. Consideramos que la evaluación de esta propuesta en términos de logros en relación a promover resultados y una escolaridad de baja o alta intensidad (recuperando la conceptualización de Terigi) es lo que como equipo pretendemos profundizar, en tanto su implementación abre un abanico de conjeturas e interrogantes significativos. Entre ellos, aparece la escasa experiencia acumulada por los docentes para el trabajo con el “pluricurso”, la ausencia de materiales y desarrollos didácticos específicos, la asistencia irregular de los alumnos a clase, cuestiones que interpelan cotidianamente el lugar del aprendizaje y del conocimiento en estas experiencias.

### **A modo de cierre**

La escuela secundaria en nuestro país se encuentra ante una encrucijada, la oportunidad de revertir sus marcas fundacionales e incluir a todos los adolescentes, a partir del impulso otorgado por la Ley de Educación Nacional que determina la obligatoriedad para todo el trayecto. Esta definición implica la puesta en marcha de un proceso de cambio complejo que supone la definición de una normativa general con capacidad de regular y sostener las propuestas innovadoras.

Asimismo, para que ese cambio sea posible, resulta indispensable que las instituciones educativas acepten la idea de que es necesario modificar los dispositivos y procesos institucionales a fin de albergar a los nuevos sujetos de una manera justa, es decir pudiendo brindar a los jóvenes educación y no solamente contención.

El desafío histórico para la escuela secundaria requiere de un cambio en el núcleo mismo de lo escolar, ya que es necesario poder incorporar en el análisis las características de los nuevos adolescentes, desmontar el curriculum de colección que le quita significatividad y potencia al conocimiento, revisar las formas organizativo-administrativas de los cargos docentes por hora cátedra, entre otros. Estas necesidades urgentes que parecen demasiadas, pueden ser toleradas y pensadas “todas juntas y al mismo tiempo” por quiénes

seguimos sosteniendo, desde diferentes niveles, que la escuela aun en contextos de individualismo, de pleno estallido de las instituciones y la consecuente pérdida del lazo social, significa para muchos jóvenes "...el lugar de lo posible, aquel que aun cuenta con la potencia para quebrar un destino casi innombrable...". (Nicastro, S. 2005)

Ante la pregunta sobre el sentido de la escuela secundaria se pueden ensayar diversas respuestas, pero la que aparece como más significativa es aquellas que reconoce que han de incluirse experiencias educativas absolutamente heterogéneas que requieren propuestas pedagógicas diferentes, creativas, que contemplen los beneficios de los entornos globales pero también las características de los contextos particulares de cada institución.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BAQUERO, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía N° 9. Rosario.

DUBET, F. (2011) "Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades" Siglo veintiuno, editores, Buenos Aires.

DUBET, F. (2005) La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Gedisa Editorial, Barcelona.

GENTILI, Pablo (2007) "Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente" Siglo XXI, Bs As.

GLUZ, N. y RODRIGUEZ MOYANO, I. "Asignación Universal por hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la Pcia de Buenos Aires". En: Revista Virtual "Archivos analíticos de políticas educativas" Volumen 21, N° 21. Marzo de 2013.

MANCEBO, I. y GOYENECHÉ, Guadalupe "Las políticas de Inclusión Educativa: entre la Inclusión Social y la Innovación Pedagógica" Septiembre de 2010. Montevideo.

NICASTRO, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar: ese acto político. Ed. Del estante. Buenos Aires.

PERRENOUD, P (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Ediciones Colihue. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires.

FRASER, N. (2008): Entrevista: La justicia como redistribución, reconocimiento y representación. En Barcelona Metròpolis (digital)

<http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/pageb69f.html?id=21&ui=181>

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué

son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. Año 17. Junio 2008. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

SENEN GONZALEZ, Silvia (2008) Políticas, Leyes y Educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En: Perazza, R. (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado. Aique Educación, Buenos Aires.

TERIGI, F (comp.) (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la Inclusión. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos. Madrid

TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. En: Revista

TERIGI, F (2010) Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Apertura Ciclo Lectivo Provincia de La Pampa Quehacer Educativo. Federación Uruguaya de Magisterio Número 100. Montevideo.

TIRAMONTI, Guillermina. (DIR). (2012). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

ZIEGLER, S. (2012). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En: TIRAMONTI, Guillermina. (DIR). (2012). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Las autoras agradecen los aportes de Jorgelina Yapur y Laura Muiño, integrantes del equipo.

<sup>2</sup> Los principales problemas de la escuela secundaria y las estrategias que se proponen fueron abordadas por el Consejo Federal de Educación. Ver Resoluciones CFE 88, 93, 103, 188 y otras, años 2006-2012.

<sup>3</sup> O lo que es lo mismo, jerarquías de excelencia o niveles de excelencia desde los aportes de Perrenoud. Jerarquía entendida como norma que introduce un orden promoviendo una clasificación de los sujetos de acuerdo al grado de dominio así como a su distancia de la norma (Perrenoud, 2008:35)

<sup>4</sup> Se trata de programas que atienden a adolescentes y jóvenes que han abandonado tempranamente la escuela secundaria, que han recurrido más de una vez o que han terminado la cursada y no han rendido las materias adeudadas, por lo que no pueden acceder al título.

<sup>5</sup>Nos referimos a programas que se proponen recuperar a aquellos estudiantes que han abandonado la escuela secundaria o que no han ingresado y que por la edad, no son admitidos en las instituciones tradicionales ni en la modalidad de jóvenes de jóvenes y adultos.