

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.1. Epistemologías de las políticas educativas

La inclusión educativa en debate

Silvia Barco

(FACE/COMAHUE)

silbar9@speedy.com.ar

Roberto J. Rojo

(FACE/COMAHUE)

robertojesusrojo@yahoo.com.ar

Introducción

La ponencia que presentamos se inscribe en un proyecto de investigación en curso denominado “Los sentidos adjudicados al concepto de Inclusión Educativa en las prácticas discursivas de distintos agentes educativos y sociales”. El tema es tributario de resultados obtenidos en investigaciones anteriores que abordaron problemáticas vinculadas a las condiciones de eficacia del discurso político difundido por los Organismos Internacionales y por instituciones nacionales y provinciales con objetivos de direccionar, orientar y regular las políticas educativas en las provincias de Río Negro y Neuquén. En el proyecto actual proponemos reactualizar e incorporar líneas de trabajo teórico y metodológico que nos posibiliten identificar, analizar y problematizar tanto los discursos como sus posibles efectos materiales sobre Políticas de Inclusión Educativa que están presentes en el contexto latinoamericano de la última década.

Exponemos, a los efectos de contextualizar, una presentación general del proyecto y la justificación de las decisiones epistemológicas y metodológicas adoptadas.

Desarrollamos luego resultados aún muy parciales del trabajo, relacionados con la polisemia del concepto Inclusión Educativa y la perspectiva de su inscripción en prácticas discursivas dominantes en América Latina.

En tercer lugar exponemos el enfoque de la cartografía social y sus posibilidades respecto del objeto, el problema y los objetivos de nuestro estudio, desarrollando un esquema provisorio de coordenadas de mapeo que sistematizan los núcleos de sentido que estamos identificando en el primer relevamiento, sistematización y análisis de la información empírica.

Por último proponemos someter a debate algunas conclusiones que tienen carácter provisorio y parcial.

Sobre el proyecto de investigación: decisiones epistemológicas y metodológicas.

Como ya se ha expuesto el hecho social que interrogamos – el objeto de investigación – se ha focalizado en los sentidos que toma el concepto de Inclusión Educativa en las prácticas discursivas que difunden, enuncian, socializan un conjunto de agentes educativos y sociales en la geopolítica latinoamericana. El objetivo general que guía el estudio es el de identificar, analizar, interpretar y comparar un conjunto de discursos de carácter dominante o alternativo cuyo contenido central u objetivo explícito es el de 'contribuir, lograr' Inclusión Educativa. Para esto consideramos que debemos realizar un exhaustivo relevamiento de discursos, distinguiendo y contrastando agentes sociales,

geografías, sentidos explícitos y tácitos, sus influencias sociales, políticas y educativas y sus posibilidades de materialización en regulaciones político-educativas.

El problema de ¿qué, quiénes y cómo entienden / interpretan el concepto de Inclusión Educativa, (tanto como concepto socio-educativo, tanto como principio político educativo), se nos ha impuesto como tema /objeto de investigación por las siguientes razones:

- a) la Inclusión Educativa se constituye en una retórica y en un principio de Política Educativa a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006 en el país;
- b) la Inclusión Educativa, tanto como problema, tanto como desafío es considerada en los discursos y documentos de Organismos Internacionales, de distintos agentes económicos, sociales y educativos en los últimos años;
- c) en los discursos y documentos oficiales se presenta como un principio que estructura y orienta una política educativa superadora del enfoque neoliberal de la década de 1990 y reparadora de sus consecuencias fragmentadoras y excluyentes;
- d) situadas en el contexto de los nuevos regímenes democráticos latinoamericanos, las actuales reformas educativas se instalan desde las perspectivas que introducen a la inclusión educativa como principio regulador de las políticas públicas para el campo; e) en América Latina estas perspectivas se plantean como constituyendo un discurso superador de las políticas neoliberales de la última década y en Argentina está vinculada a la promesa de movilidad social de profundo anclaje histórico para amplios sectores sociales.

Por tanto, si la Inclusión Educativa se ha tornado un principio y un objetivo rector de la política educativa y un valor socialmente compartido, es necesario preguntar y preguntarse: ¿Cuál es el sentido adjudicado por los diferentes agentes sociales y educativos al concepto Inclusión Educativa?, y ¿Cuál es el sentido necesario para una Educación Emancipadora en una Escuela Pública Democrática, Relevante y Socialmente necesaria?

Procurando investigar con rigor el hecho social delimitado, entendemos que debemos trabajar desde una perspectiva relacional e histórica, puesto que no existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural y porque todo objeto social es el resultado de un proceso. (Tenti Fanfani, 2007).

Desde esta perspectiva, nuestro campo de análisis establece un diálogo entre los enfoques críticos de las Ciencias de la Educación y los paradigmas críticos de la

Historia, la Sociología, las Ciencias Políticas y el Planeamiento y la Administración de la Educación. La investigación en curso privilegia en la dimensión de la estrategia general, el análisis del discurso político educativo como dimensión necesaria para caracterizar las orientaciones de valor y su filiación con las matrices de las corrientes políticas.

Si bien en las investigaciones anteriores el análisis político del discurso estuvo siempre presente, en el proyecto actual se fortalece este enfoque por la necesidad de realizar un proceso de reconstrucción interpretativa - crítica de la heterogeneidad de sentidos que articulan la expresión 'inclusión educativa' y sus propiedades de materialización en medidas socio-educativas y político-educativas concretas.

Advirtiendo que el concepto de Inclusión se presenta relacionado con el objetivo de democratización social, cultural y educativa, de educación como derecho social pero que también se enuncia como un objetivo para incorporar y promover a individuos y sectores clasificados como 'vulnerables', es necesario examinarlo en el marco de tensiones, contradicciones, avances de los procesos de construcción democrática de los nuevos estados latinoamericanos y de la pervivencia de históricas modalidades de autoritarismos. Se trata de instalar las preguntas del problema de investigación en procesos complejos de reconfiguración de relaciones de fuerza, donde nuevos y viejos sujetos políticos confrontan décadas de exclusión social y luchan por la extensión y ampliación de derechos para las mayorías, lo que implica revertir relaciones de desigualdad entre grupos sociales, naturalizadas - en especial pero no exclusivamente - en las últimas décadas del siglo XX.

Ahora bien, más allá del consenso que se produce con su sola enunciación ¿a qué se está llamando inclusión educativa? ¿Cuáles y cuán diferentes son los sentidos que le adjudican distintos agentes educativos? ¿Qué efectos tienen estas conceptualizaciones sobre las políticas educativas? ¿Cómo se inscriben estos aspectos en lógicas sociales y políticas más amplias? Las dudas contenidas en estas preguntas tensionan el vínculo inclusión / igualdad hacia examinar si las políticas educativas elaboradas en torno a la inclusión aseguran las condiciones materiales y simbólicas imprescindibles para la existencia de una educación igualitaria universal o, dicho de otro modo, hasta qué punto conservan, reproducen o transforman relaciones de desigualdad que posicionan a los sujetos sociales en espacios sociales restringidos y por lo tanto, limitan sus acciones y sus proyectos de vida, siendo en consecuencia un instrumento más que procure asegurar la gobernabilidad.

Consideramos el lenguaje como el medio privilegiado para la producción e intercambio de significados, porque los comportamientos sociales se organizan y regulan a partir de prácticas discursivas, que dan sentido a la acción y expresan tanto identidad como conocimiento. Entonces “discursivo” es todo aquello que refiere constitutivamente a los significados, las representaciones sociales y la cultura. Esta concepción del discurso encierra una preocupación por las relaciones de poder que se condensan en el lenguaje, y no solo por los significados en sí mismos. Esto implica entender que todas las prácticas sociales tienen un aspecto discursivo con capacidad para definir y legitimar quienes, como y cuando deciden intervienen y actúan en determinado campo (el educativo) y que cuestiones se consideran relevantes en determinado momento histórico (por ejemplo la inclusión que indaga este proyecto de investigación).

Profundizando en cómo opera la relación saber /poder en las prácticas discursivas, los dispositivos institucionales constituyen una variedad de elementos lingüísticos y no lingüísticos (afirmaciones, instituciones, disposiciones espaciales, regulaciones, leyes, medidas administrativas, definiciones científicas, proposiciones filosóficas, etc.) como estrategias de relaciones políticas que se sostienen mediante la construcción de conocimiento que, simultáneamente producen y reproducen esas mismas relaciones de fuerza. Este saber vinculado al poder asume la autoridad de lo verdadero y se convierte a sí mismo en la verdad, aplicado al mundo real, tiene efectos sobre la regulación de las conductas y las prácticas en contextos históricos culturales e institucionales específicos pero esta performatividad forma parte de lo que se disputa en el campo político y allí reside su capacidad transformativa, aun cuando otra característica de los discursos - su capacidad de actuar por repetición - como estudian Butler y Derrida (2003, 1995), los direccionen hacia la reproducción de las realidades existentes.

Las inscripciones epistemológicas, teóricas y políticas desde las que interrogamos el objeto se inscriben en el Paradigma Educativo Emancipador, intentando reflexionar y actuar en la construcción de una educación necesaria para la emancipación humana. Se trata de la Educación que posibilita no sólo explicar sino comprender la explotación, la opresión, la alienación y la discriminación, (Mészáros, I., 2008). Entendemos a la Educación Emancipatoria como una actividad humana de intervención intelectual que contribuye a la construcción inter subjetiva y autónoma de una concepción del mundo, estimulando nuevas formas de pensamiento.

El concepto de Inclusión, polisemia y sentidos advertidos.

Partimos de la consideración que el trabajo con la Política Educativa como objeto de conocimiento, nos exige desnaturalizar lo que de natural se ha construido sobre el orden social y educativo y desnaturalizar requiere de distinguir la “palabra” del “concepto” puesto que como señala Koselleck (1993):

la historia de los conceptos que se expresan en palabras exige una fundamentación que diferencie las expresiones concepto y palabra. Cada concepto depende de una palabra, pero cada palabra no es un concepto social y político. Los conceptos sociales y políticos contienen una concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos (p.116).

Los discursos político-educativos circulan y apelan utilizando 'palabras' y en la coyuntura actual la presencia de la 'inclusión' (social y educativa) como objetivo de políticas sociales y educativas exige trabajar su polisemia indagando las tradiciones políticas, sociales y educativas en las que se soporta, la inscripción de los agentes sociales que lo enuncian, los atributos, propiedades, posibilidades que le son atribuidos, los fines, valores y medios político educativos con los que es relacionado y promovido. Se trata de identificar el sentido del concepto interrogándolo en el marco de la tradición en la que se inscribe y también en la caracterización que los agentes enunciadores realizan respecto del contexto social, histórico, cultural en el que la política de Inclusión se quiere implementar y en la denominación / clasificación que realizan respecto de los individuos / sectores a 'incluir'. Situar el análisis en la estricta relación con el contexto social, la coyuntura y la 'denominación y caracterización' de los destinatarios de la Inclusión nos permite, entendemos, evitar la neutralización del significado presente en la palabra para identificar el concepto.

Interpretamos que deshistorización y neutralización son operaciones de uso del poder presentes en los discursos que diseñan, presentan, promueven e implementan políticas sociales y educativas, que los conceptos vaciados de historia y neutralizados respecto de los contextos circulan como palabras con eficacia para que cada uno le otorgue un significado según sus posiciones de adhesión, resistencia, confrontación respecto de la política que se quiere implementar.

Interpretamos también que la utilización de 'palabras' (deshistorizadas y neutralizadas) en el discurso político educativo constituye un recurso para obtener el consenso necesario. En este sentido el poder que tiene poder para definir la realidad produce: una cierta caracterización de la realidad que incluye la necesidad de 'incluir'; presentan a la propuesta / política de 'inclusión' como un medio que resolverá los problemas

identificados como prioritarios y colocan a la 'inclusión' en estricta relación con objetivos y promesas democratizantes.

En segundo lugar y por lo expuesto precedentemente, además de abordar la tarea de enfrentar la problemática de la polisemia conceptual que permite estructurar discursos de apelaciones que parecen unívocas, entendemos que es necesario interrogar la categoría de Inclusión en las tendencias dominantes que, en materia de políticas educativas se han sucedido y consolidado en el país, a partir de la dictadura cívico – militar que inauguró la política de terrorismo de estado en 1976.

Cuando se interrogan las tendencias dominantes que se suceden, se reactualizan y se superponen en el campo de la política educativa, se pueden distinguir, respecto de la categoría Inclusión Educativa, tres sentidos que deben ser objeto de interrogación y de problematización a saber:

- a) un sentido de “asistencia e incorporación del “minus – válido” (físico, cognitivo, social) en un enfoque de política educativa de carácter filantrópico;
- b) un sentido de “moralización y de corrección del desvío” en un enfoque de política educativa de carácter disciplinador;
- c) un sentido de “instrumentalización, de dotación de condiciones de empleabilidad y / o de compensación al vulnerable” en un enfoque de política educativa de carácter mercantil.

El tercer supuesto a considerar es interrogar la Inclusión Educativa en estrecha relación con la Exclusión Educativa, entendiendo que el énfasis en la Inclusión parte del reconocimiento de la Exclusión. Castel (2004) plantea que hay que desconfiar del concepto por la heterogeneidad de sus usos, porque no es una noción analítica y, fundamentalmente, porque los rasgos constitutivos esenciales de las situaciones de “exclusión” no se encuentran en las situaciones mismas. Advertimos que la heterogeneidad de usos, la inconsistencia analítica y la distancia entre rasgos constitutivos y situaciones son compartidas por la categoría y la noción de Inclusión.

Inclusión Educativa y Modelos de Política Social: entre el derecho y la asistencia.

En cuarto lugar ubicamos los discursos sobre Inclusión Educativa en el campo más amplio de los modelos de Política Social. Estudios anteriores nos advierten respecto de la presencia central de planes y programas de carácter focalizado en tanto destinados a individuos y sectores clasificados según déficits, Necesidades Básicas Insatisfechas,

niveles de vulnerabilidad social inscriptos en el modelo de Focalización en materia de Política Social en el que el concepto de Inclusión asume el sentido de Inserción.

Se trata de políticas de movilización de nuevas tecnologías profesionales, diferentes de los métodos clásicos de acción social, pero que prolongan la tradición de la intervención especializada, tratando de adaptarse a las nuevas situaciones que aparecieron a partir de fines de los años 70, (Castel, 1999, 2004). Estas Políticas de Inserción, que se plantearon como coyunturales pero que se solidificaron como modelo de Política Social, se promovieron también con intenciones preventivas, sobre todo en el campo de la educación sistematizada, y no solamente reparadoras. El objetivo medular ha sido el control desde arriba de los factores de disociación social,

aplicando una especie de principio de economía, (que postula que es) más fácil y más realista intervenir en los efectos más variables de una disfunción social, que controlar el proceso que lo desencadena, porque el hacerse cargo de estos efectos puede efectuarse de un modo técnico, mientras que el dominio del proceso exige un tratamiento político (Castel, 2004, p. 29).

La Inclusión como principio de políticas focalizadas de inserción educativa se ha legitimado desde el supuesto de considerar y atender a la población con 'necesidades básicas insatisfechas (NBI). El concepto de necesidades básicas constituye una suerte de redefinición polémica de las concepciones de derechos sociales que acompañan la reducción y / o limitación de tales derechos. Los derechos sociales por definición no tienen límites y fueron reconocidos y formulados en las Constituciones Modernas en forma abierta y sin adjetivos limitativos, “no se estableció el derecho a la educación básica o a la atención primaria de la salud, sino el derecho a la educación o a la salud” (Trippano, 1996, p.11). Por tanto el concepto de necesidades básicas es el límite de la provisión de 'bienestar' por parte del Estado a los sectores más pobres de la sociedad, (Tenti Fanfani, 1991). Y para que estas cuotas de provisión atiendan las necesidades básicas de los grupos seleccionados se ha focalizado la asistencia estatal, desarrollando tecnologías de medición y de diagnóstico para conocer el grado de distribución espacial de la población con NBI.

A partir de los primeros años del 2000 cambia el enfoque de Política Social con la implementación de una nueva categoría de protecciones diseñadas como mega – intervenciones de alcance nacional, centradas en las Transferencias Condicionadas de Rentas a los 'hogares pobres', transferencias que exigen el cumplimiento de una serie de

contrapartidas por parte de los 'beneficiarios' -condicionalidades externas- entre las cuales está la asistencia de los menores a los centros educativos. En este enfoque la Inclusión continúa vinculada a la asistencia social a la pobreza, forma parte de políticas focalizadas de carácter más integral y exige de la intervención estatal.

Estudiosos del tema consideran que el establecimiento de estas medidas públicas relacionadas con los servicios de Salud y Educación expresan un esfuerzo por integrar distintos bienes sectoriales y confían en que esta perspectiva contribuya a dar cierto grado de racionalización a los fragmentados sistemas de provisión social que caracterizan a los países de América Latina, (Barba y Cohen, 2011).

En 2011 el PNUD planteó que la crisis económica continúa en el centro de las preocupaciones y que la tarea prioritaria es “implementar esquemas de protección social que sean capaces de cuidar a los más vulnerables en los momentos de crisis” (Muñoz, 2011, p. 16) y enfatizó la coincidencia de los gobiernos latinoamericanos en la necesidad de desarrollar una 'nueva generación de políticas sociales' enmarcadas en un enfoque de Derechos, no de mera asistencia, que obligue a los Estados a cumplir con sus obligaciones legales y constitucionales para asegurar los derechos básicos consagrados.

En este enfoque: los receptores de las políticas son ciudadanos a los que se le 'reintegran' derechos; las políticas deben fijar objetivamente los parámetros requeridos para poder acceder a ellas y quienes reúnan dichos parámetros podrán reclamar, 'incluso legalmente', su inclusión en las mismas y los Estados deben ampliar y/o generar los servicios de salud y educación necesarios para que las familias cumplan con las exigencias del programa

Los estudios disponibles identifican tres tipos ideales de programas de asistencia social en países en vías de desarrollo: a) programas de transferencias puros que proveen dinero en efectivo a hogares en situación de pobreza, como las pensiones no contributivas; b) programas de transferencias condicionadas desde un enfoque de desarrollo humano, que ofrecen a los hogares participantes transferencias directas de ingresos vinculadas a condiciones de utilización de los servicios, especialmente de salud, educación y nutrición y c) programas integrados de combate a la pobreza que ofrecen específicas transferencias y acceso preferencial a servicios para cubrir una serie de déficit, (Barrientos, 2012)

Los tipos ideales descritos se relacionan con diferentes visiones respecto de las causas que subyacen a la pobreza, a saber: la pobreza como falta de ingresos; como déficits

multidimensionales; como déficits multidimensionales y exclusión social y es en este campo en el que se interroga el concepto y las medidas de Inclusión Educativa como herramienta de 'combate a la pobreza' en la coyuntura actual y en el contexto latinoamericano.

Los discursos dominantes promueven la Inclusión Social y Educativa para los 'sectores e individuos vulnerables'. Se trata de un concepto que pone énfasis en los atributos de las personas, familias y sectores sociales que pueden colocarlos en situaciones de exclusión. Y en esta clave hay que interrogar el concepto de Inclusión en tanto objetivo de la política para estos individuos y sectores.

La vulnerabilidad alude a situaciones de riesgo que afectan a individuos, familias y comunidades ante cambios en las condiciones del entorno y se emplea en América Latina para identificar los efectos que las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas por el patrón de acumulación basado en la desregulación de los mercados, la flexibilización laboral y la reducción de las funciones sociales del Estado, ha afectado a determinados sectores de la población.

La CEPAL propone al concepto de vulnerabilidad como concepto de tercera generación (Filgueira, 2001), para analizar situaciones de pobreza y de 'privación' que posibilitarían superar la dicotomía pobre-no pobre, presente en los enfoques del Sistema de Indicadores Sociales (primera generación), de mediciones de líneas de pobreza / indigencia e Índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (conceptos de segunda generación).

Los relevamientos iniciales advierten que este enfoque de vulnerabilidad social es hegemónico en el contexto de influencia en el que inscribimos el objeto de estudio. Se define al individuo – familia - sector social como vulnerable, estimando el resultado de la relación entre la disponibilidad y capacidad de movilización de los activos de los cuales disponen, (atributos individuales y familiares) y las estructuras de oportunidades de su entorno.

Los 'activos' son definidos como recursos materiales y simbólicos que permiten al individuo desenvolverse en la sociedad entre los que destacamos, por su pertinencia al tema, el capital humano, el nivel educativo y el capital social. La estructura de oportunidades (segundo término de la relación) puede provenir del mercado, del Estado y de la Sociedad. En el enfoque que estamos exponiendo, las instituciones estatales deben cumplir un papel central en la conformación de las oportunidades mediante políticas sociales que vertebren procesos de transferencias entre grupos y sectores a

través del ofrecimiento de bienes y servicios en 'forma universalista ó selectiva', a los efectos de facilitar un uso más eficiente de los recursos que poseen hogares e individuos y, al mismo tiempo, proveer nuevos activos y/o regenerar los agotados.

La provisión de activos - de capital humano y capital social – es función de la Educación que ya no 'compensa déficits' sino que “provee oportunidades cuya eficacia depende de la utilidad que muestren los logros educativos obtenibles para una incorporación a trabajos productivos” (Filgueira, 2001, p.12).

Es una retórica que recoloca al Estado y reemplaza el concepto de focalización por el de selectividad pero el enfoque continúa siendo conservador, en tanto la vulnerabilidad es un problema individual, familiar ó sectorial, de falta de correspondencia entre recursos y oportunidades. Dicho de otra manera, los pobres continúan siendo responsables de su situación al no lograr movilizar y ajustar recursos a las oportunidades que ofrece el entorno. Si el problema es de adaptación, la educación pública es recolocada como agencia de socialización y formación de potenciales recursos humanos que actúen en el marco de las normas establecidas.

En este enfoque se inscribe la reactualización de la teoría del capital humano como activo individual y la concepción conservadora de capital social entendido como compromiso cívico, respeto por las obligaciones mutuas, y las normas de reciprocidad. Es el capital Social el que facilita la inclusión social de grupos marginales, se adquiere en las instituciones, en las estructuras informales de relaciones, en las relaciones interpersonales y es clave para la cohesión social (Cardoso da Motta, 2008; Gutiérrez, 2008) y la Inclusión entonces adquiere un sentido y un enfoque de adaptación al orden instituido mediante el fortalecimiento del acceso y la permanencia escolar de sectores escolarizados pero con alto nivel de riesgo de abandono y la revinculación de los que abandonaron la educación formal sin cumplir con la obligatoriedad (Fernández y Alonso, 2012, Bayce, 2010).

Otra perspectiva, cuasi-antagónica con la anterior posibilita inscribir el sentido de Inclusión Social y educativa en el terrenos de los Derechos Sociales, caracterizados como “un complejo de obligaciones positivas y negativas por parte del Estado en la que las obligaciones positivas revisten una importancia simbólica mayor” (Abramovich, Courtis, 2002, p. 25). Estos autores señalan que la faceta más estructurante de los Derechos Sociales son las obligaciones de hacer por parte del Estado constituyendo también derechos - prestación. La Inclusión educativa en el Derecho a la Educación como parte de los derechos Sociales conlleva la obligación estatal de sostener la

educación pública y también la obligación estatal de no privar a nadie de la educación ni de ofrecer selectivamente 'raciones' de educación empobrecida.

Hemos expuesto dos perspectivas en pugna identificadas en los primeros relevamientos, en la construcción inicial de un campo complejo en el que hay que escuchar sin prejuicios la multiplicidad de voces que exigen / proponen / discuten posiciones y políticas de Inclusión Educativa.

Porqué la cartografía social como enfoque metodológico.

Abordar el aspecto discursivo de la Inclusión desde un enfoque que intenta dar cuenta de la diversidad de perspectivas sobre el fenómeno en cuestión, significa evitar un ordenamiento jerárquico y considerar a toda representación discursiva como un producto sujeto a constante revisión y cuestionamiento. El modo de abordaje elegido se sustenta en la lógica de la cartografía social, una metodología que ha sido empleada para el mapeo de debates educativos (Paulston, 2001).

La cartografía social se basa en el análisis textual y busca la representación gráfica de fenómenos sociales a través de representaciones gráficas denominadas mapas que permitan presentar diversas formas de “ver” los fenómenos que estructuran la realidad social objeto de estudio.

El primer paso es relevar y seleccionar un corpus de textos que permitan dar cuenta de las diversas inscripciones, posiciones sobre el tema. Una vez realizada la selección se lleva a cabo una lectura cuidadosa y en profundidad de los textos seleccionados, para identificar argumentos, tesis y relaciones que permitan interpretar la posición que sustentan respecto de la Inclusión Educativa.

Entendemos a la cartografía social como un análisis de carácter interpretativo en el que “determinados aspectos del texto son puestos de relieve a expensas de otros” (Paulston, 2001, p. 19) y la consideramos una herramienta que nos permite identificar, analizar, interpretar y comparar una complejidad de posiciones presentadas y clasificadas mediante la imagen visual.

Si bien la metodología postula una mirada pos moderna de la realidad (Gorostiaga, 2009) la interpretamos como una herramienta pertinente para el análisis del discurso en un contexto donde se producen múltiples y rápidas transformaciones en todos los campos del conocimiento y en una coyuntura de capitalismo difuso pero hegemónico, que nos ayuda a superar formas binarias y lineales de construir conocimiento.

Hemos relevado textos tomando el período 1990 hasta la actualidad, que consideren la problemática de la Inclusión Social y Educativa en América Latina.

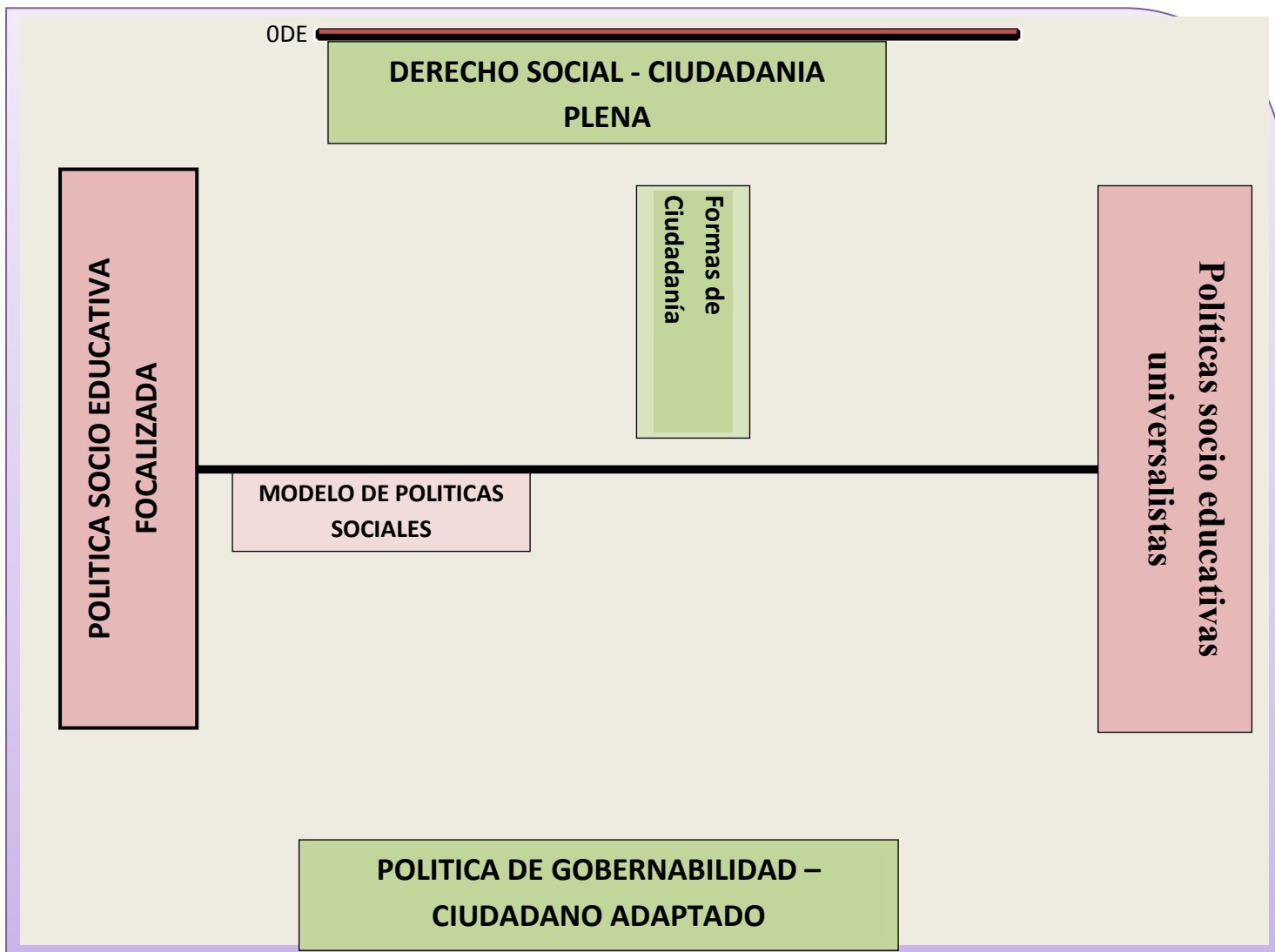
Simultáneamente hemos diseñado los primeros esquemas de mapas, representaciones espaciales con cuatro puntos cardinales y dos ejes de articulación, meridianos y paralelos que nos permitan ir ubicando en el mapa las diversas inscripciones de los textos trabajados.

Un esquema provisorio de mapeo.

Sobre los primeros relevamientos y análisis presentamos un primer mapa que ha considerado como ejes ordenadores los ‘Modelos de Políticas Sociales’ y las ‘Formas de Ciudadanía’ para ir situando las diversas posiciones respecto de Inclusión Educativa que vamos identificando.

El eje “Formas de Ciudadanía” nos permite identificar cómo se denominan y caracterizan los sujetos / sectores a ‘incluir’, interrogando si son sujetos de derecho o de asistencia. Trabajar la relación Inclusión - Derechos de Ciudadanía, entendemos que nos permitirá un análisis de las características de las relaciones sociales que se entiende debe promover el Estado mediante políticas de Inclusión Educativa. Dicho de otro modo, nos interesa identificar si la Inclusión es interpretada desde el campo de los derechos sociales como derechos exigibles cuya base material es la inclusión en el trabajo y el Estado es el agente responsable de garantizarlos o si la Inclusión se promueve en esferas de bienestar sin vinculación directa con el trabajo y conformando otras formas de relaciones sociales.

En estrecha relación el segundo eje ‘Modelo de Políticas Sociales’ permite identificar si la Inclusión debe ser objeto de Políticas ‘Focalizadas’ / ‘Selectivas’ o de Políticas ‘Universalistas’ inscriptas en el concepto de ‘ciudadanía social’ o en la actual resemantización de ‘universalismo básico’. El esquema intenta ordenar estos ejes:



Conclusiones parciales.

Como señala Grassi (2008) el campo de la Política Social (y Educativa), produce periódicamente conceptos y nociones que se transforman en categorías clasificatorias y objetivos de políticas. Como 'palabras' procuran ser un medio de credibilidad para la política y circulan sin filiación teórico-política y sin contexto con efectos de naturalización. Esto también sucede con la noción de Inclusión Educativa como objetivo de una política 'progresista', que se emplea sin ningún compromiso con el análisis de la complejidad causal y estructural de la exclusión y opera con un efecto clasificatorio de denominación e identificación de los 'excluidos' a 'incluir', ubicando el problema en el sujeto. La autora afirma que “sin una consideración cuidadosa de los presupuestos que le subyacen, contra las mejores intenciones, las políticas de inclusión

social pueden contribuir a reproducir la relación en la cual se constituye el sujeto de la exclusión”, (p. 150)

Desde estos posicionamientos, debates y contradicciones nuestra primera aproximación conceptual a la categoría y al principio de Inclusión Educativa se configura como Inclusión en:

- a) igualdad de posición en el derecho a la educación en todos sus tramos. La Igualdad de Posiciones, (Dubet, 2005, 2011), es participación en un sistema de derechos y de obligaciones que subraya lo que tenemos de común, refuerza la solidaridad, busca la calidad de la vida social y de la autonomía personal;
- b) una práctica educativa solidaria, de construcción de una densa y ampliada red de solidaridades como garantía de certidumbre, de confianza y auto confianza, de seguridad para proporcionar el coraje imprescindible para ejercer la libertad y el deseo de experimentar;
- c) prácticas educativas de participación colectiva e individual con ejercicio de una permanente vigilancia sobre distintas formas de exclusión y de marginación;
- d) una educación que otorga a todos el mismo valor, que considera y que respeta a todos en nuestra manera subjetiva y única de existir;
- e) una educación justa – fundada en los principios de igualdad y de reconocimiento -, en un modelo de justicia educativa inscripto en el principio de Igualdad aplicado, en el proceso social de la educación, tanto en el que tipo de educación como en cuanta educación;
- f) el principio de educación común;
- g) un proceso de avance educativo con estrategias que eviten la repitencia escolar, - forma de control individual - a superar en el marco de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes con esfuerzo y compromiso colectivo e individual.

En síntesis, postulamos a la Inclusión como principio de una política educativa que asume la responsabilidad de demostrar que todos piensan y que todos pueden pensar, - aprender -, como decisión y acción que permite construir lo común, desnaturalizando lo que de “natural” se ha construido sobre la desigualdad. Es Inclusión en el Derecho Social a la Educación que exige desarrollarse en un sistema de Solidaridad Social y en condiciones materiales y simbólicas de plena vigencia de derechos sociales, trabajo efectivo y condiciones dignas de existencia para todos.

Bibliografía

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- Barba, C. y Cohen, N. (eds.) (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Barrientos, A. (2012). Dilemas de las Políticas Sociales Latinoamericanas. *Nueva Sociedad*, n° 239, pp. 65-78. Disponible en: www.nuso.org
- Bayce, R. (2010). Educación Inclusiva: ¿Panacea o aspirina? En E. Larrechea y A. Chiancone (comp.) *Políticas Educativas en el Cono Sur. Dimensiones críticas de cambio*. (pp. 35-73). Uruguay: Grupo Magro editores.
- Castel, R. (2004). *Las Trampas de la Exclusión*. Argentina: Topía Editorial.
- Castel, R., (1999). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa editorial.
- Fernández Aguerre, T. y Alonso Bianco, C. (2012). Dos modelos de Inclusión Educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. V. 21, n° 1, pp. 161-182. Montevideo: ICP.
- Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Santiago de Chile: Naciones Unidas - CEPAL.
- Gorostiaga, J. (2009). La Cartografía Social: Aportes al análisis del discurso en educación. En M. Pini (comp.), *Discursos y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos en educación*. San Martín: UNSAM Edita.
- Gorostiaga, J. y C. Tello (2011). Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n. 47, pp. 363-388, mayo-agosto 2011.
- Grassi, E. (2008). Los olvidos de la política social: reflexiones acerca de la noción y los objetivos de inclusión social. En P. Pavcovich y D. Truccone (coordinadores) *Estudios sobre pobreza en Argentina. Aproximaciones Teórico – Metodológicas*. (pp. 129-154). Villa María: Eduvim.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

- Mészáros, I. (2008). *La Educación más allá del capital*. Argentina: Siglo XXI editores / CLACSO.
- Paulston, R. (2001). El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo. *Propuesta Educativa*, vol. 10, n°. 23. pp. 18-31.
- Tello, C. y Gorostiaga, J. M. (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*, v. 4, n. 2.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Tenti Fanfani, E. (1991). Pobreza y Política Social: más allá del neosistencialismo. En E. Isuani y E. Tenti Fanfani, *El estado Benefactor. Un paradigma en crisis*, (1a. edic. pp. 89-136). Argentina: Miño y Dávila / Ciepp.
- Trippano, S. (1996) Educación y Pobreza: una relación compleja. Rosario-Argentina, Mimeo s/e.