



**FLACSO**  
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Investigación sobre inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018).

AUTOR: Pastore, Pablo Germán

DIRECTOR: Gorostiaga, Jorge Manuel

FECHA: 16/03/2020

## **Resumen**

La preocupación académica por la “inclusión educativa” en el nivel secundario, en los términos que hoy se expresa, resulta relativamente reciente y mantiene, a su vez, una relevancia preeminente. En la región latinoamericana, aparece entre los primeros temas de agenda de la investigación sobre políticas educativas en el nivel secundario. Al mismo tiempo, diferentes publicaciones hacen notar el uso polisémico del concepto, su utilización en carácter de eslogan en el discurso político, y su reproducción acrítica e inespecífica en el discurso académico. En Argentina, esta situación sucede, por cierto, en un contexto societal en el que se le ha dado una relevancia central al concepto desde el discurso político-pedagógico oficial, particularmente durante el período histórico comprendido por los tres gobiernos kirchneristas (2003-2015). Contexto en el que, a su vez, la escuela secundaria aparece fuertemente cuestionada y tensionada en su capacidad de hacer efectiva una educación de calidad para todos. Este trabajo se propuso analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018) que conceptualizaron, problematizaron y estudiaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa – Investigación Educativa – Nivel secundario – Justicia Educativa

## **Abstract**

Academic interest towards “educational inclusion” in secondary school, in the terms it is nowadays expressed, is relatively recent and also maintains a preeminent relevance. In Latin America, it can be find between the first topics of research regarding educational policy for secondary school. At the same time, different articles show its polysemic meaning, its usage as a slogan in political speech and its acritical and unspecific reproduction in academic speech. In Argentina, this situation happens, by the way, in a societal context where a central relevance has been attached to this concept by the official political-pedagogical speech, particularly during the historical period of Kirchnerists governments (2003-2015). Context in which secondary school is strongly questioned in its capability to achieve the goal of quality education for all. This research intended to analyze those educational academic productions in recent Argentina (2003-2018) that theorized, problematized and studied educational inclusion in secondary school, with the purpose of describing and understanding their main features and their evolution.

**Palabras clave:** Educational inclusion – Educational Research – Secondary school – Educational Justice

## **Agradecimientos**

A Jorge Gorostiaga, por su amabilidad, disposición, solidaridad, lucidez, humildad y respeto para guiar y orientar este trabajo.

A mis padres, por enseñarme, a través del ejemplo, el camino de la educación y el trabajo como medios de realización personal en el compromiso con el medio social.

Al Instituto La Salle Florida, mi escuela secundaria, y, particularmente, al equipo de educadores de la Pastoral Juvenil, por enseñarme a ampliar la mirada hacia el prójimo.

A Carolina, mi amor y compañera, por estar siempre a mi lado y ser la fuente principal de mi felicidad.

## Índices

### **Índice del texto principal**

Introducción	5
Capítulo 1. La inclusión educativa en la agenda pública	7
¿Por qué estamos hablando de “inclusión educativa”?	7
Un contexto para el texto	15
Las políticas (socio)educativas (2003-2015)	17
El mandato de inclusión en el nivel secundario	18
Capítulo 2. El campo de la investigación educativa en Argentina	24
Desarrollo histórico del campo de la investigación educativa en Argentina	24
La vinculación entre la investigación educativa y las políticas educativas	27
Las revistas académicas como medio privilegiado de expresión y desarrollo	28
Capítulo 3. Estudio de las publicaciones sobre el problema de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina	30
Metodología de investigación y aproximación al corpus de publicaciones estudiado	30
Descripción general de la producción académica	33
Conceptualizaciones de inclusión educativa en las producciones estudiadas	37
La inclusión como “tensión y desafío”	49
La inclusión como clave de la política (socio)educativa	55
La inclusión desde la “experiencia escolar”	61
Conclusiones y propuestas	68
Referencias bibliográficas	73
Bibliografía consultada	73
Corpus de artículos estudiado	80
Anexo I	I

## Índice de Tablas y Gráficos

Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de escolarización secundaria, Argentina 1993-2014	19
Gráfico 2. Evolución de la tasa neta de escolarización secundaria por clima educativo del hogar, Argentina 1993-2014	20
Gráfico 3. Cantidad de estudiantes por año escolar, educación común, nivel secundario, escuelas no técnicas, Argentina 2011-2018.	21
Gráfico 4. Cantidad de artículos publicados por año según origen de Revista, 2003-2018	34
Tabla 1. Cantidad de artículos según Revista (solo nacionales)	34
Tabla 2. Cantidad de artículos según Revista (solo extranjeras)	35
Tabla 3. Cantidad de artículos según Institución de pertenencia de autores	36
Tabla 4. Cantidad de artículos según Disciplina de autores	37

## **Introducción**

¿Cómo es que llegó a instalarse en la agenda académica la cuestión de la “inclusión educativa”? ¿Desde cuándo hablamos en estos términos? ¿Qué decimos cuando empleamos estas palabras?

La preocupación académica por la “inclusión educativa” en el nivel secundario, en los términos que hoy se expresa, resulta relativamente reciente y mantiene, a su vez, una relevancia preeminente. En la región latinoamericana, aparece entre los primeros temas de agenda de la investigación sobre políticas educativas en el nivel secundario (Montes y D’Agostino, 2019). Otro tanto sucede en el contexto nacional según el “Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina (2003-2017)” dirigido y publicado por UNICEF y FLACSO en donde se menciona que

La actualidad y relevancia del problema de la inclusión se reflejó no solo en la cantidad de discursos oficiales y decisiones de política social referidas al tema, sino también en la abundancia de documentos, ensayos e investigaciones que lo abordaron y de los que dan cuenta las bases de conocimiento. (Steinberg, 2018, p.22)

Al mismo tiempo, diferentes publicaciones hacen notar el uso polisémico del concepto, su utilización en carácter de eslogan en el discurso político, y su reproducción acrítica e inespecífica en el discurso académico (Sinisi, 2010; Narodowski, 2008; Montesinos, 2012; Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta, 2015; Ríos y Fernández, 2015; Wigdorovitz de Camilloni, 2008; Tessio Conca y Giacobbe, 2014; Gorostiaga, 2018).

Esta situación en el campo académico sucede, por cierto, en un contexto societal en el que se le ha dado una relevancia central al concepto desde el discurso político-pedagógico oficial, particularmente durante el período histórico comprendido por los tres gobiernos kirchneristas (2003-2015). Contexto en el que, a su vez, la escuela secundaria aparece fuertemente cuestionada y tensionada en su capacidad de hacer efectiva una educación de calidad para todos (Tiramonti, 2004, 2011; Tiramonti y Montes, 2009). Contexto en el que, también, la continuidad de las exclusiones a nivel cuantitativo y cualitativo, orientan las reflexiones y las prácticas de distintos agentes del ámbito educativo —funcionarios, académicos, docentes— con la intencionalidad de mejorar la situación educativa nacional, en el marco de un enfoque de derechos y de la obligatoriedad de la escuela secundaria, instaurada por la Ley de Educación Nacional (2006).

Desde el convencimiento de la necesidad de avanzar en la elucidación teórica y en la acción política para alcanzar mayores niveles de inclusión y justicia social, la investigación que dio origen a este trabajo se propuso analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018) que conceptualizaron, problematizaron y

estudiaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. ¿Qué núcleos conceptuales prevalecen en estas producciones? ¿Cuáles son los principales consensos y disensos? ¿Cuáles son los supuestos subyacentes? ¿Qué dimensiones de la escolaridad se abordan? ¿Qué dimensiones analíticas permanecen inexploradas? ¿Qué corrientes teóricas se encuentran en posición hegemónica y cuáles se ubican en un lugar subalterno? ¿Qué actores configuran la discusión? ¿Cuál ha sido su evolución a través del tiempo? Estas fueron las preguntas que orientaron la investigación. En definitiva, la pregunta que nos proponemos responder es: ¿Cómo se ha entendido y abordado el problema de la inclusión educativa en el nivel secundario desde la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018)?

La estructura de la tesis consta de tres capítulos y un apartado final de conclusiones. En el primer capítulo se realiza una historización y contextualización de la circulación del concepto de inclusión educativa en el plano político y académico, a nivel internacional, regional y nacional. Se atiende especialmente a discriminar las particularidades de este discurso en el terreno nacional, en el período histórico delimitado y en el nivel secundario. En el segundo, nos ocupamos de caracterizar el campo de la investigación educativa en Argentina, su desarrollo histórico y su vinculación con el ámbito de las políticas educativas. También nos detenemos en comprender especialmente la situación de las revistas académicas como medio privilegiado de expresión del campo. El tercer capítulo es donde presentamos los resultados de la investigación realizada. En primer lugar, se exponen los procedimientos metodológicos empleados y luego se desarrolla el análisis cuantitativo y cualitativo de las producciones estudiadas. El análisis cualitativo se organiza en distintos apartados, agrupados en base a los principales núcleos conceptuales identificados. Así, un primer apartado se ocupa de los trabajos que reflexionan sobre la inclusión educativa como problema conceptual; un segundo apartado, se ocupa de las principales “tensiones y desafíos” con las que se asocia la inclusión educativa en el nivel secundario; en tercer lugar estudiamos los trabajos que comprenden la inclusión como clave de la política educativa del período y finalmente, en un cuarto apartado, nos ocupamos de los trabajos que estudian los procesos de inclusión desde la experiencia escolar. En las conclusiones sintetizamos los hallazgos y nos damos espacio para pensar una alternativa posible en el desarrollo teórico cambiando los términos de la discusión; explorando nuevos caminos para la investigación educativa.

## **Capítulo 1. La inclusión educativa en la agenda pública**

### **¿Por qué estamos hablando de “inclusión educativa”?**

La agenda de la “inclusión educativa” resulta relativamente reciente y ha sido movilizada en el plano político internacional por un actor central: la UNESCO. Siguiendo a Acedo y Operti (2012), podemos distinguir cuatro grandes perspectivas que, superpuestas y contradictorias, han articulado la construcción y desarrollo del concepto de inclusión educativa en los últimos setenta años. En primer lugar, una perspectiva de derechos humanos encuentra su antecedente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 26 reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación”; y es actualizada por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en donde reconoce el derecho de todos los niños y niñas a la inclusión educativa, sin posibilidad de discriminación alguna. Esta perspectiva es contraria a un enfoque de inclusión dirigido a categorías o grupos específicos. En segundo lugar, la noción de inclusión como respuesta a estudiantes con necesidades especiales se origina en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, realizada hace tres décadas (1990) en Jomtien, Tailandia, donde los delegados de las Naciones Unidas —tras reconocer la exclusión efectiva de determinados grupos poblaciones de los sistemas educativos— acordaron avanzar hacia el acceso y cumplimiento universal de la educación primaria y la reducción a la mitad del analfabetismo en adultos, entre las principales metas. Esta conferencia es considerada como un hito en el desarrollo de la conceptualización de la inclusión educativa, aún cuando en la Declaración generada no se emplee este término. Cuatro años después, el “principio”<sup>1</sup> de “inclusión educativa” fue adoptado en la conferencia mundial de Salamanca dedicada a “Necesidades educativas especiales”, estableciendo la siguiente definición:

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994, p. 6)

Dentro de esta perspectiva, Acedo y Operti (2012) también incluyen a la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (artículo 24).

Una tercera idea de inclusión como respuesta a los grupos en situación de marginalidad surge del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal (2000) en donde se reafirmaron los compromisos de la Educación para Todos, asumidos en Jomtien, y se extendió el plazo de

---

<sup>1</sup> Así nombrado entonces.



cumplimiento hasta 2015. Al mismo tiempo, el Marco de Acción de Dakar expandió el concepto de inclusión educativa incrementando el rango de los grupos de estudiantes considerados en situación de marginalidad e incorporando la problemática de la calidad educativa, como concepto estrictamente vinculado al logro de la inclusión y la noción de equidad como fundamento complementario de los enfoques focalizados.

Finalmente, una cuarta perspectiva entiende a la inclusión como “eje transformacional del sistema educativo en su conjunto” (Acedo y Opertti, 2012). Ésta tiene su primer hito en el documento *Directrices para la inclusión* (UNESCO, 2005), en donde se entiende por “inclusión educativa”:

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenido, enfoques, estructuras y estrategias, basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, p.13, traducción de Echeita y Ainscow, 2011)

Aparece aquí la idea de atención a la diversidad<sup>2</sup> como categoría central que empezará a estar asociada con el logro de la inclusión. Este enfoque es reforzado por la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación que coloca a la educación inclusiva<sup>3</sup> en el centro de la transformación y desarrollo del sistema educativo en su conjunto. En las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia, se pide a los estados miembros:

que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas

---

<sup>2</sup> “La diversidad (...) hace referencia a diferencias que no son cuantificables, que no se pueden expresar en más o en menos. Son diferencias cualitativas. La diversidad se materializa –por ejemplo- en ser de nacionalidades diferentes, por el género, la etnia o las preferencias culturales. No es más ni es menos, sólo es diferente” (López, 2016, p.39). “Es importante reparar que no se utilizan las palabras diferencia y diversidad como sinónimas. Diferencia apunta a la variedad entre cosas de una misma especie, y diversidad significa, además, abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas (Real Academia Española, 1998). Por lo tanto, en educación; atención a la diversidad da cuenta de la necesidad de respetar creencias religiosas, etnias, ideologías, etc. y diferencia se refiere a las cualidades personales que se manifiestan en más o en menos en cada sujeto social” (Lamas Ladaga, 2006, p.55).

<sup>3</sup> En el plano internacional se utiliza con preferencia el término “educación inclusiva”. En el plano nacional, en cambio, en el discurso académico y político del período histórico estudiado, prima la expresión “inclusión educativa”. Por lo tanto, esta última es la que se usará con prioridad en este trabajo. Ambos términos se asumen como sinónimos, entendiendo que hay una diferencia en el énfasis de la idea que se expresa según se use uno u otro, siendo “educación inclusiva” un término que habla de la “calidad” de la educación que se pretende e “inclusión educativa” un concepto que refiere a los procesos necesarios para alcanzar dicha educación.

necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (UNESCO, 2008, pp. 3-4)

Esta última perspectiva contribuye a la evolución de la agenda teórica y política, desde una concepción centrada en la atención de categorías y grupos específicos a una visión más holística que entiende que todas las escuelas deberían ser inclusivas con independencia de los contextos y población atendida. Sin embargo, al mismo tiempo se sostiene un criterio de “priorización”:

La educación inclusiva, si bien debe ser considerada como un problema transversal, implica la responsabilidad moral de priorizar a las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes. (Beech y Larrondo, 2007, p. 1)

En 2015, ante el incumplimiento de las metas establecidas para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Asamblea General de la ONU aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y actualmente es el Objetivo de Desarrollo Sostenible n°4 el que exhorta a los países a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, con su correspondiente Marco de Acción Educación 2030. El más reciente acuerdo político internacional registrado es el Compromiso de Cali, producto del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación realizado en Cali, Colombia entre el 11 y 13 de septiembre de 2019 en donde los delegados manifiestan:

Compartimos la definición de inclusión como un **proceso transformador** que asegura la **plena participación** y el **acceso** a oportunidades de **aprendizaje de calidad para todos** los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la **diversidad**, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza. (UNESCO, 2019, p. 1, el destacado es nuestro).

En el plano académico internacional, los desarrollos teóricos sobre el concepto de inclusión educativa muestran entre sus principales exponentes a Toni Booth y Mel Ainscow (2015) y en habla hispana a Gerardo Echeita (2006 en Ainscow y Echeita, 2011). Ainscow y Echeita (2011) parten de reconocer que el significado de la inclusión educativa continúa siendo confuso y, a su vez, mientras se declara oficialmente su adopción, las políticas educativas resultan en ocasiones contradictorias, generando procesos de segregación educativa y siendo particularmente conflictiva su asociación con el concepto de “necesidades educativas especiales”. Asimismo, reconocen que los avances en esta dirección [la inclusión educativa] no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas

sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo. (p. 31)

Por otra parte, destacan el sentido y relevancia del pasaje del carácter de “principio” que fue asignado a la inclusión educativa en la Declaración de Salamanca (1994) al posterior y actual de “derecho” que, por tanto, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su efectivo ejercicio. Seguidamente, sostienen que dos son los factores centrales para avanzar en procesos de inclusión educativa: a) la claridad de su definición y b) las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. En relación al primer punto los autores siguen las definiciones de UNESCO (2005 y 2008), donde se precisan cuatro elementos necesarios para comprender la inclusión educativa:

1) **La inclusión es un proceso.** “Una búsqueda constante” para dar la mejor atención y mayor valoración posibles a la diversidad del alumnado.

2) **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.** Donde el término “presencia” implica el nivel de “fiabilidad” y “puntualidad” en la asistencia a clases; asocian “participación” con la calidad de las experiencias escolares y el término “éxito” hacer referencia a los resultados y logros de aprendizaje.

3) **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.** Al ser este un concepto axial en la perspectiva de los autores, resulta conveniente citar su definición:

debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso [la inclusión educativa] y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares (...) y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos (...), generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

En este sentido, los autores refieren la existencia de distintas guías metodológicas para facilitar los procesos de identificación y eliminación de barreras para la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Booth y Ainscow (2015) diseñaron el *Index for Inclusion*, que tuvo su primera edición en idioma inglés en 2000 y resulta ser el más difundido y conocido.

4) **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.** Este foco de priorización en los grupos más vulnerables es presentado como “responsabilidad moral”.

Tras resolver la primera cuestión planteada como central para avanzar en procesos de inclusión educativa, Ainscow y Echeita (2011) se ocupan de la segunda: las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. Al respecto manifiestan que el énfasis en la medición de resultados puede funcionar como “arma de doble filo”. Por una parte, afirman que “dentro de

los sistemas educativos, ‘lo que se mide, se lleva a cabo’” (p.35). Por otra parte, si la efectividad de la acción educativa es evaluada sobre la base de indicadores de rendimiento que no resultan correctos o adecuados, entonces el impacto puede ser contraproducente.

Finalmente proponen un marco de referencia “basado en lo que la investigación internacional propone como las características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente” (p.37). Este marco de referencia se organiza con cuatro “esferas superpuestas” en interacción dinámica y cuya intersección es la inclusión educativa. Estas son: conceptos, políticas educativas, estructuras y sistemas educativos, y prácticas educativas. Para cada una de estas “esferas” proponen una serie de interrogantes que permiten reflexionar y avanzar en la remoción de barreras para la inclusión educativa.

En el contexto regional, Aldo Ocampo González, chileno, fundador y director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva<sup>4</sup>, resulta un referente relevante para este trabajo, en tanto se dedica a investigar la epistemología de la educación inclusiva. Para Ocampo (2019):

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio no-disciplinar (...) La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural; como tal, se convierte en una estrategia de investigación y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos. (p.66-67)

Entiende a la educación inclusiva como una “teoría sin disciplina”, más bien como una “postdisciplina” con influencias diversas<sup>5</sup>.

Partiendo de una calificación del discurso dominante en educación inclusiva como “acrítico” y “reduccionista”, propone su “modernización”, mediante un proceso deconstruccionista y una

---

<sup>4</sup> Institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. El CELEI edita la *Revista de Educación Inclusiva Polyphōnia* dirigida por el mismo Ocampo.

<sup>5</sup> El autor identifica reiteradamente en sus escritos como influencia para una teoría crítica de la educación inclusiva a: “lo post-estructural, lo post-colonial, lo post-crítico, la sociología crítica y política, lo postmodernista, la subalternidad, la interseccionalidad, lo decolonial, los estudios de la mujer, lo feminista, lo queer y los estudios de género, la filosofía de la diferencia, los estudios críticos de la discapacidad, la psicología crítica, la pedagogía crítica y revolucionaria, los estudios culturales y de la crítica cultural, los estudios culturales latinoamericanos, el pragmatismo, el análisis del discurso y de la lingüística, las ciencias políticas y de las teorías políticas post-fundacionales, el contrapoder, la teoría anarquista y de la teoría verde, la teoría antirracial, la lucha antiopresiva, el postestructuralismo, la teoría de caos, los estudios visuales, etc” (Ocampo, 2019, p.72)

crítica genealógica sobre sus dilemas actuales y fundacionales, con la finalidad de rescatar su potencial crítico (Ocampo, 2016):

La modernización transdisciplinaria del discurso de la Educación Inclusiva se ancla sobre la creación de un proyecto histórico, político, ético y ciudadano más amplio (Ocampo, 2015b), evitando la reproducción de ciertos reduccionismos que restringen la reconceptualización de los campos de la justicia social ante la visibilización de nuevas ciudadanías en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalista validado por la pedagogía tradicional y la psicología del desarrollo. Un proyecto ético y político más trasgresor no reduce sus planteamientos a razonamientos dicotómicos para pensar una nueva arquitectura social. Sin duda, esta ha sido la tónica imperante en este discurso en las tres últimas décadas. (p.32)

También en Chile, bajo la Dirección de Cynthia Duk, la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge en el año 2007 dependiendo del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile “ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy”<sup>6</sup>. Duk (2008) es responsable a su vez del documento *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*, reconocido por Echeita y Ainscow (2011) como un correlato latinoamericano del *Index for Inclusion* británico.

Desde Uruguay, Mancebo y Méndez N. (2012) abordan el tema en clave de análisis político, como problema de política pública, realizando un estudio comparado regional y, en clave teórica, como un “paradigma en construcción” (Mancebo, 2010), aunque para sus conceptualizaciones se apoyan en los autores argentinos que veremos a continuación.

Por Argentina, Aguerrondo (2008), Kaplan (2006) y Terigi (2009) resultan ser los referentes convocados por los organismos gubernamentales —UNESCO la primera, Ministerio de Educación de la Nación y OEA, las segundas— para la construcción conceptual de la inclusión educativa, y también los más citados por la bibliografía consultada. Cabe destacar, a su vez, los aportes de Sendón (2011) y Gentili (2011), autores que también constituyen una referencia relevante para la discusión conceptual de la inclusión educativa.

Para Aguerrondo (2008) la cuestión de la inclusión está presente desde los orígenes de los sistemas educativos modernos: “La exclusión, por tanto, es un problema que objetivamente existe desde el inicio de los sistemas escolares, y la inclusión una cuestión problemática que está en la

---

<sup>6</sup> [http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_presentacion.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_presentacion.html)

base misma de su surgimiento” (p.63). La autora expresa claramente que inclusión educativa no acaba en la ampliación del acceso, sino que implica también la garantía de posibilitar aprendizajes significativos. Retoma de Braslavsky (1985) la distinción entre tres tipos de “marginación educativa”: a) “marginación por exclusión total” (no acceso); b) “marginación por exclusión temprana” (abandono escolar, desgranamiento); c) “marginación por inclusión”: es decir, la construcción de circuitos educativos diferenciados o lo que luego se dio a entender como fragmentación y segregación educativas y se abordará más adelante en este trabajo. Por otra parte, Aguerrondo identifica cuatro estrategias que se han sucedido, de modo acumulativo y no supletorio, desde mediados del siglo XX para hacer frente al problema de la exclusión educativa desde la política pública: a) “asistencialismo” (años ‘40 y ‘50), en donde el objeto de intervención es el alumno “carenciado” de modo individual; b) “psicopedagogismo” (años ‘60 y ‘70), donde cobran centralidad las nuevas ciencias de la educación, la psicología y psicopedagogía para hacer frente a los “problemas de aprendizaje”; c) “políticas compensatorias” (años ‘80 y ‘90) asociadas a los conceptos de equidad y calidad que cobran vigencia y a la intervención en políticas sistémicas; d) “la inclusión”, como signo presente, donde propone: “Una segunda perspectiva, prospectiva, que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)” (p.69) y aún más: “Para superar la exclusión, que es parte constitutiva de este sistema educativo, es necesario otro sistema educativo, pensado desde una lógica de verdadera inclusión” (pp.72-73). Finalmente, considera a la inclusión como base de un “nuevo paradigma educativo”, lo que implica distintos planos de acción y reflexión: político-ideológico (educación como derecho); epistemológico (teorías de la complejidad); pedagógico (didáctica); institucional (ampliando el “sistema escolar” hacia otros espacios como posibles “entornos de aprendizaje”).

Kaplan (2006) sostiene que la eficacia simbólica del par exclusión-inclusión radica en la facilidad con la que resulta asimilado al discurso, y su consecuente naturalización; para cuestionar: “¿cómo y quién establece el parámetro de este par exclusión-inclusión? ¿Cómo se construye esta línea divisoria entre los unos y los otros, entre los de adentro y los de afuera y cuáles son los bordes?” (p.15). Su trabajo se ocupa centralmente del lugar de la subjetividad y los procesos clasificatorios de los sujetos en los procesos de exclusión-inclusión educativa.

Por otro lado, según Terigi (2009), “la inclusión educativa, condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, alcanza hoy **significados amplios pero precisos**” (p.17), que resume en un listado de cinco ítems que traduciremos así:

1. Que todos los niños y niñas en edad escolar asistan a instituciones escolares que aseguren ciertas condiciones básicas de calidad.

2. Que se asegure a todos una formación común, sin discriminación alguna.
3. Que esa formación no imponga una cultura única autorizada, sobre las singularidades y las culturas locales.
4. Que no se produzcan condicionamientos sobre las posibilidades de continuidad educativa de los estudiantes tras finalizar el nivel secundario.
5. Que el Estado se ocupe de remover las barreras para el acceso y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Este posicionamiento resulta significativo ya que desafía a las posiciones que mantienen la preocupación por la escasa claridad conceptual en torno a la inclusión educativa: para Terigi (2009) la conceptualización es amplia, pero “precisa”. Cabe reflexionar sobre el hecho de que esta afirmación es realizada en un documento que busca instalar un discurso pedagógico oficial, en una publicación del Ministerio de Educación de la Nación, por lo que la proclamación de “precisión” involucra también fines políticos. Resulta, además, significativo porque esta definición, supuestamente precisa, no es recuperada, al menos no explícitamente, en las producciones académicas estudiadas, con excepción de un único artículo. Por último, resulta significativo que, si bien esta conceptualización tiene puntos de coincidencia con los desarrollos teóricos internacionales, no se encuentran referencias a esta literatura antecedente. Por otra parte, su concepción de inclusión guarda relación con las cinco formas que define para analizar su contrario, la exclusión educativa (Terigi, 2010a) —que, a su vez, pueden leerse como una actualización de las tres formas de “marginación educativa” propuestas por Braslavsky (1985). La primera forma, nuevamente, es estar fuera de la escuela; la segunda, el “abandono” o exclusión tras haber accedido; la tercera, se asocia con la noción de escolaridad de “baja intensidad” (Kessler, 2004); la cuarta deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta forma de exclusión ocurre cuando los aprendizajes son de baja relevancia.

El trabajo de Sendón (2011) se ocupa de estudiar los significados que adquiere la inclusión educativa en contextos escolares específicos, realizando su trabajo de campo en ex Escuelas Municipales de Educación Media, Escuelas de Reingreso y ex escuelas nacionales transferidas, todas correspondientes al nivel secundario, dentro del ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para su análisis y exposición, la autora reconstruye tres modelos de significación sobre inclusión educativa, que, si bien híbridos, presentan características particulares. El primero, es el de la “inclusión pedagógica”, en donde se comprende a los estudiantes como sujetos de derecho, a la educación como un derecho, a la escuela atravesada por el contexto, y a las prácticas escolares y pedagógicas como necesarias de revisión y responsables de sus efectos de inclusión o exclusión.

El segundo modelo, es el de la “inclusión en la escuela como política de inclusión social”. Bajo este enfoque el imperativo central parecería ser la contención social, la institucionalización del joven en un marco que lo protege de otras exclusiones del contexto; por lo que se diluye la centralidad de la función educativa de la institución escolar, con el riesgo de la devaluación de las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje. El tercer modelo, nombrado por la autora “la inclusión como disciplinamiento del cuerpo y dispositivo de control social”, representa el enfoque más próximo a la asociación de inclusión con “retención” y “reclusión”, donde adquieren centralidad las nociones de disciplinamiento, socialización y normalización.

Finalmente, el concepto de “exclusión incluyente” (Gentili, 2011) resulta una referencia teórica relevante para pensar las dinámicas escolares de “inclusión” (escolarización) que no logran revertir las dinámicas de exclusión social por la que están atravesados los “incluidos”. “La persistencia de las situaciones de exclusión y desigualdad, que se han transferido hacia el interior del sistema escolar, limitan las condiciones efectivas de ejercicio del derecho a la educación” (Gentili, 2011, p.80). Para caracterizar los procesos de masificación escolar en América Latina el autor acuña también las categorías de “universalización sin derechos” y “expansión condicionada”, entendiendo que “los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por ellos un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (Gentili, 2011, p.82). Asimismo, identifica tres factores que resultan en la caracterización mencionada produciendo la “exclusión incluyente”: a) pobreza y desigualdad; b) fragmentación escolar; y c) concepción privatista del derecho a la educación.

### **Un contexto para el texto**

Ahora bien, es relevante destacar que la preocupación por la “inclusión” surge en un contexto político-económico de nuevas exclusiones y creciente desigualdad:

Quando se assiste a un cambio radical en el modelo de acumulación capitalista orientado a la especulación financiera asociado a la crisis de la forma del Estado de Bienestar, aparecen los temas de la diversidad y la inclusión en la esfera pública. (Montesinos, 2012, p.204)

La cuestión de la inclusión se construye como problema en cuanto se ponen de manifiesto y se visibilizan los procesos de exclusión social. En América Latina, la región más desigual del planeta, esto cobra particular relevancia. Basta recordar algunos indicadores: en 2014 el índice de Gini era de 0.809; el 10% más rico de la región acumulaba el 71% de la riqueza mientras que para el 70% de la población más pobre apenas quedaba el 10%. Situación que se lee en clave de tendencia:



del año 2002 al 2015, la fortuna de los “milmillonarios” de América Latina y el Caribe se incrementó al ritmo de un 21% promedio anual, un crecimiento seis veces superior al del PIB de la región completa -que fue de un 3.5% anual- y un 6% más alto que el crecimiento de la riqueza del resto del mundo. (Oxfam, 2016, p.10)

En la Argentina, el pasaje de “modelos de acumulación” desde el Estado de bienestar forjado en el primer peronismo — es decir, la intervención central del Estado, ciudadanía social, conciliación de clases, organización societal en torno a la figura del trabajador y la extensión de sus derechos como protección social al núcleo familiar— hacia un modelo de “valorización financiera” y “modernización excluyente”, se consumará en la década de los 90’ con el menemismo (Svampa, 2005). El año 1989 es clave para entender el “entierro” de un modelo para ser reemplazado por un consenso neoliberal (“Consenso de Washington”), que se expresa no solamente en la Argentina sino a nivel mundial. Dicho año, en el país la hiperinflación marcará a fuego a la sociedad facilitando las demandas de “estabilidad” sobre las que se asentarán las nuevas políticas económicas, mientras que a nivel mundial la “caída” del Muro de Berlín y el derrumbe de la experiencia de los socialismos “reales” abrirán terreno para la consolidación de la hegemonía “neoliberal”. En Argentina, el nuevo “modelo” de valorización financiera y “modernización excluyente” inicia la década de los 90 con el inédito fenómeno de crecimiento económico y desempleo, subempleo y precarización laboral de la mano del aperturismo, desindustrialización y re-primarización de la economía. Aun así, recién hacia mediados de la década comienzan a notarse sus límites, en tanto se consolida una masa de pobreza estructural y la capacidad de consumo de la población disminuye. En 1996 la desocupación alcanza un pico de 18,8% es decir, tres veces lo que era al comienzo de la década. Este modelo político-económico precisó de una “reestructuración del Estado” apoyada, siguiendo a Svampa (2005), en tres fenómenos: patrimonialismo, asistencialismo y reforzamiento del sistema represivo. Proceso histórico que, simultáneamente, se tradujo en una “fragmentación de la ciudadanía” que implicó la delimitación de nuevos campos de inclusión-exclusión y como correlato, las luchas de grupos marginalizados por el “reconocimiento”.

Es así que, optando por pensar la realidad social en términos relacionales e históricos, entendemos importante comprender la instalación del problema de la “inclusión educativa” en la agenda pública en un contexto sociohistórico particular, no únicamente como una “imposición” o “mandato” de las dirigencias políticas, sino también como resultado de la demanda social de los grupos excluidos y organizaciones que asumen su representación. Este concepto se ha entendido en la bibliografía como “obligatoriedad social”, pareja dialógica y complementaria de la “obligatoriedad legal” (Tenti Fanfani, 2003).

En este contexto, con este antecedente, los gobiernos kirchneristas (2003-2015) utilizaron la retórica de la inclusión, social en general y educativa en particular, para distinguirse de la gestión política precedente caracterizada como “neoliberal” e identificada con la profundización de exclusiones y desigualdades. La “inclusión educativa” adquiere centralidad en la agenda pública, siendo asociada con la movilidad social ascendente y la construcción de la identidad patria, partiendo de la concepción de la educación como un derecho (Morrone, 2014). En el terreno de la acción política, esta retórica se traduce particularmente en la institución de las políticas socioeducativas.

### **Las políticas (socio)educativas (2003-2015)**

En el ámbito de la política educativa, el kirchnerismo inicia su gestión proponiendo un “Programa Nacional de Inclusión Educativa” y expandiendo progresivamente sus correspondientes líneas de acción: “Todos a Estudiar” (2004), dirigida a alumnos de entre 11 y 18 años en situación de exclusión escolar; “Volver a la Escuela” (2005), dirigida a alumnos entre 6 y 14 años fuera del sistema escolar; “PNIE Rural” (2006), orientada a niños, niñas y adolescentes asistentes a escuelas rurales con tres o más años de sobreedad; y “PNIE Judicializados” (2006), para los niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 18 años bajo tutela judicial.

En simultáneo, las políticas son acompañadas en el plano legislativo, destacándose la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05) y la Ley de Educación Nacional<sup>7</sup> (Ley N° 26.206/06). Como consecuencia de la primera, Argentina avanzó del puesto 81 al 19 en el ranking mundial de inversión educativa en relación a su riqueza (Repetto, 2013, en Ríos y Fernández, 2015) y se posicionó en séptimo lugar a nivel mundial en incremento de la inversión educativa en el período 2004-2011 (CIPPEC, 2014, en Ríos y Fernández, 2015). Por su parte, la LEN, partiendo de una conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y explicitando la centralidad del Estado en tanto su garante, significó la unificación curricular de la escuela secundaria como nivel —estructurado en su ciclo básico y orientado— y la sanción de su obligatoriedad, constituyéndose esto último en un hito crucial para el sistema educativo. Adicionalmente, el primer gobierno kirchnerista registra la sanción de las leyes de Garantía del salario docente y 180 días de clase (Ley N° 25.864/03); de Educación Técnico Profesional (Ley

---

<sup>7</sup> En adelante la “LEN”. Corresponde a nuestro objeto mencionar aquí que el término “inclusión educativa” aparece dos veces en la LEN. La primera de ellas, en el inciso *e* del artículo 11, que establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”; la segunda, en el capítulo dedicado a la modalidad de “educación especial”. En el texto de la norma no se define qué se entiende por el concepto de “inclusión educativa”.

N° 26.058/05), de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06) y de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley N 26.061/05).

Ya en el mandato de Cristina Fernández, el año 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE), dispuso mediante su resolución n° 79/09 la implementación del Plan Nacional de Educación Obligatoria cuyo primer objetivo (“alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad (...)”) está claramente formulado en sintonía con el concepto de inclusión educativa.

Las iniciativas políticas dirigidas especialmente a la población “más desfavorecida” se administraron a través de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (2003), transformada luego en Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2010).

Finalmente, cabe mencionar la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) decretada en 2009 como parte del sistema de Seguridad Social, también referida por la bibliografía consultada como parte del sistema de “Políticas Socioeducativas”<sup>8</sup> al incluir entre sus requisitos la condicionalidad de escolarización de los niños, niñas y adolescentes beneficiarios.

### **El mandato de inclusión en el nivel secundario**

A diferencia de la escuela primaria, fundada con los mandatos de obligatoriedad y gratuidad por la Ley 1.420 del año 1884, la escuela secundaria tiene en sus orígenes un mandato selectivo. La evolución de ambos niveles a través del tiempo mantuvo presente esta distinción: mientras la expansión de la educación primaria fue constante hasta alcanzar prácticamente su cobertura universal en la actualidad; la escuela secundaria registra en su historia tres grandes movimientos de matrícula caracterizados por Rivas (2010) como “explosiones de acceso”. El primero, hacia mediados de siglo XX, impulsado por el peronismo; el segundo, tras la recuperación democrática de 1983, en donde cabe destacar la resolución n° 2414/84 que elimina “toda forma de prueba de ingreso” al nivel; el tercero, a partir de la Ley Federal de Educación (año 1993) que amplía a diez años la escolaridad obligatoria. Finalmente, la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 viene a consolidar el reconocimiento de la educación secundaria como derecho ciudadano, al sancionar su obligatoriedad y recuperar su organización como nivel. La educación obligatoria a partir de entonces pasa a ser de trece años, incluyendo un año de nivel inicial, para luego ser ampliada a 14 años con dos años de educación inicial en 2014. En razón de ello, en el contexto regional, Argentina se encuentra en el grupo de trece, de entre diecinueve países latinoamericanos, que, al presente, han establecido la obligatoriedad del nivel secundario (Montes y D’Agostino,

---

<sup>8</sup> La pertinencia de esta categorización de la AUH como política socioeducativa es discutida en el capítulo 3.

2019). Esta última “explosión de acceso”, devenida en “masificación”, puso al nivel secundario en tensión directa con su origen genético.

Mediante los Censos Nacionales de Población (INDEC) podemos constatar que hacia 1960 poco más de la mitad (53%) de niños de 12 a 17 años estaba escolarizada; mientras que para 2010, la tasa de asistencia escolar era del 89%<sup>9</sup>. Sin embargo, en lo que refiere al nivel secundario, es recién en la década de 1990, tras la sanción de la Ley Federal de Educación, que la tasa neta de escolarización supera el 50%; creciendo significativamente desde entonces para mantenerse luego en torno a los 84 puntos porcentuales desde el año 2003.

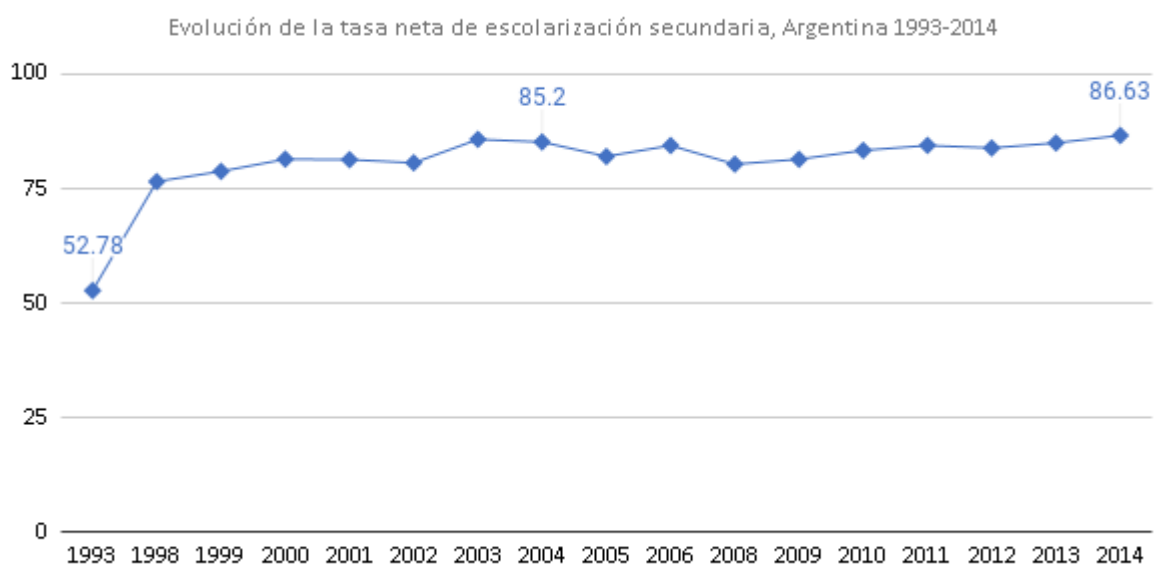


Gráfico 1. Fuente: elaboración propia en base a SITEAL, en base a EPH.

Sin embargo, siguiendo las conceptualizaciones de inclusión educativa que hemos revisado anteriormente, corresponde considerar qué sucede en el nivel secundario con el acceso, la permanencia, egreso y aprendizajes de los estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales.

En relación al acceso, si bien su ampliación ha sido ya reconocida, cabe mencionar que éste no resulta igualitario si se consideran las variables de nivel socioeconómico y clima educativo del hogar de los estudiantes. Según los indicadores que proporciona la Encuesta Nacional sobre Estructura Social (ENES, años 2014-2015) — analizados por diversos especialistas (Piovani y Salvia, 2018)— se registran desigualdades según clase social, género y región geográfica en el acceso a la educación de los jóvenes. Por su parte, la incidencia del “clima educativo del hogar” es reconocida por Borzese y Botinelli (2005) como más relevante que el ingreso per cápita del hogar para mostrar las desigualdades en el acceso.

<sup>9</sup> En ambos casos sin discriminación de nivel educativo

Volviendo al gráfico que inicialmente mostramos, cruzado ahora por clima educativo del hogar, se observa que, a 2014, la brecha por clima educativo se ha ampliado y reducido, alternativamente a través del tiempo, resultando un balance negativo si se toma el período 2004-2014. La tasa de escolarización de la población perteneciente a hogares de bajo clima educativo es la que muestra oscilaciones más pronunciadas, finalizando la serie en 65,33%, 24 puntos por debajo de la población de hogares con clima educativo alto:

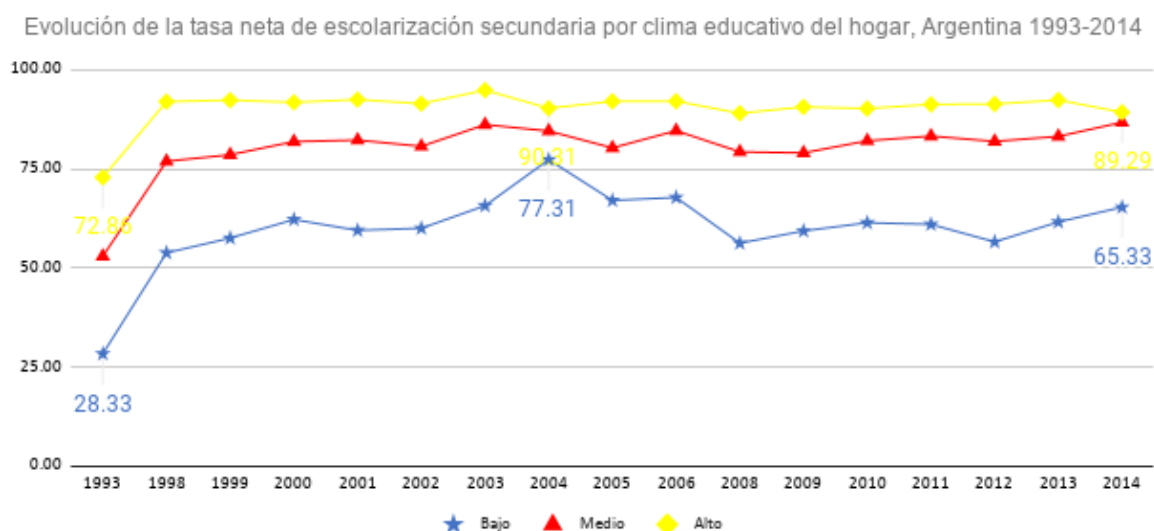


Gráfico 2. Fuente: elaboración propia en base a SITEAL, en base a EPH.

Cabe recordar que la tasa neta de escolarización secundaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel. Si se observa la tasa bruta<sup>10</sup>, los números cambian, obteniéndose para 2014 una tasa de 79,83% para la población de hogares de bajo clima educativo, aunque se mantiene una brecha de 20 puntos respecto de los hogares de alto clima educativo.

Estas desigualdades de acceso se asocian directamente con las dificultades para sostener la permanencia de los estudiantes, donde el fenómeno observado en la estadística educativa y estudiado en la bibliografía es el de “desgranamiento”. En el siguiente gráfico se observa la reducción progresiva de la matrícula considerando la cantidad de estudiantes del 1°, 4° y 6° año del nivel secundario, total país en escuelas comunes, sin incluir la modalidad de educación técnica.

<sup>10</sup> Es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel secundario, por cien.

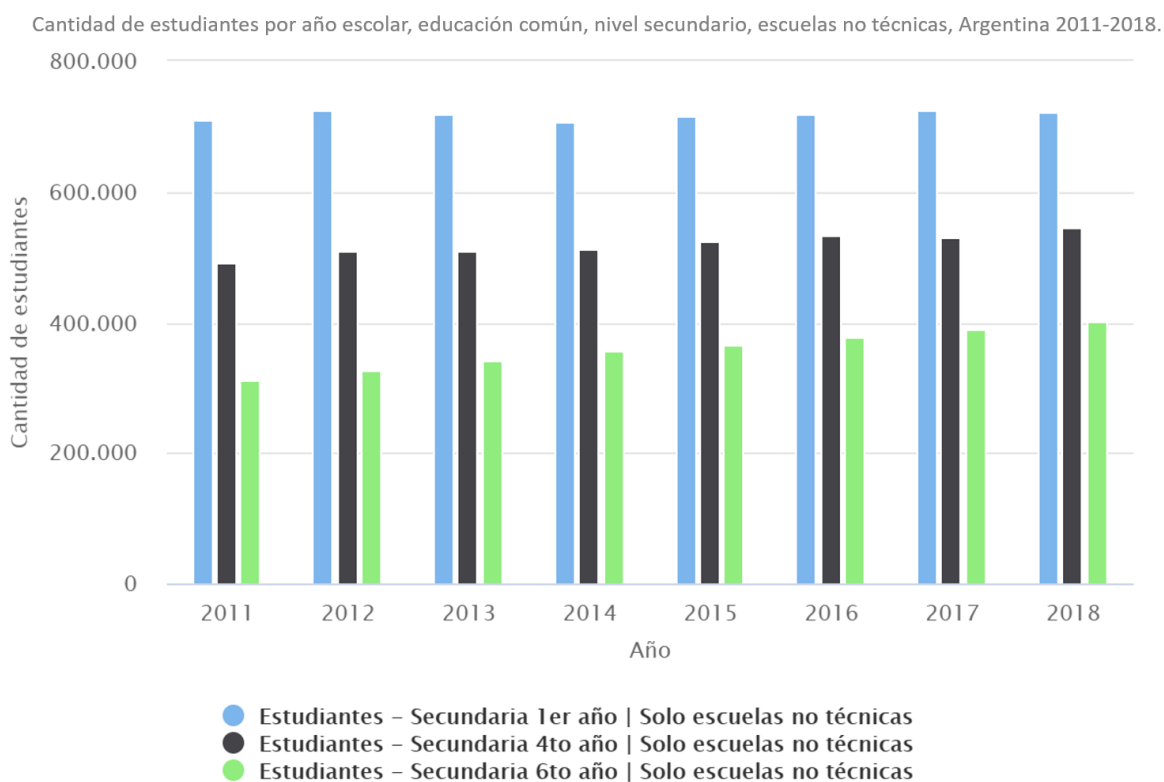


Gráfico 3. Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación en base a Relevamientos Anuales de la DIEE. Sistema de consulta interactivo disponible en: <https://argentinosporlaeducacion.org/>

En lo que hace a resultados de aprendizaje, contamos con la información de las pruebas Aprender<sup>11</sup> 2017 aplicadas a estudiantes del último año del nivel secundario, que tienen la ventaja de distinguir resultados según NSE y según ICSE<sup>12</sup>. En función de éste último, el informe oficial reporta que un 47% de los estudiantes de escuelas ubicadas en territorios de alta vulnerabilidad logra alcanzar niveles de desempeño entre satisfactorios y avanzados en Lengua versus un 68% de los estudiantes de escuelas ubicadas en territorios de baja vulnerabilidad. Es decir, una brecha de 21 puntos porcentuales. En matemáticas, los resultados son significativamente inferiores y la brecha es similar: un 18% de los estudiantes de escuelas ubicadas en territorios de alta vulnerabilidad logra alcanzar niveles de desempeño entre satisfactorios y avanzados, versus un 37% de los estudiantes de escuelas ubicadas en territorios de baja vulnerabilidad. Una brecha de 19 puntos. Estos resultados, con las limitaciones que puede tener todo proceso de evaluación estandarizada de aprendizajes, indican serios déficits cualitativos en los procesos de inclusión educativa.

<sup>11</sup> Desde 2016 se implementa este dispositivo nacional con frecuencia anual, que reemplaza al anterior Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de frecuencia trianual.

<sup>12</sup> Índice de clasificación de unidades geográficas en función de las condiciones de vida y situación de vulnerabilidad de los hogares con residentes en edad escolar.

En este contexto, regresando al período histórico de estudio, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por la Resolución del CFE N° 79/09, clasificó los “problemas y desafíos de la educación secundaria” en:

- a) Relacionados con la igualdad: donde plantea las problemáticas de acceso y permanencia en términos de “igualdad” (buscando reemplazar el significante “equidad”).
- b) Relacionados con la calidad de la oferta educativa: refiriéndose a los problemas de “eficiencia interna” tales como promoción, calidad de los aprendizajes, egreso, preparación para el mundo del trabajo y estudios superiores.
- c) Relacionados con el fortalecimiento de la gestión institucional: identificando los problemas propios de la gestión política, administrativa y burocrática de las instituciones en el marco del sistema educativo.

En consecuencia, se estableció un conjunto de *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (res CFE n° 84/9)*; en donde se manifiesta que las políticas educativas del nivel deben garantizar “la inclusión de todas y todos a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso” (p.5); y se explicita también la necesidad de un “cambio de modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad” (p.12).

Particularmente, para el “fortalecimiento de la gestión institucional”, se generarían dos instrumentos específicos aprobados por la res. CFE n° 86/09: los denominados “Planes Jurisdiccionales” y “Planes de Mejora Institucional”. Dentro de los “ejes centrales de la planificación” de los Planes Jurisdiccionales, se definen, entre otras iniciativas vinculadas con el enfoque de inclusión educativa: la “planificación de la oferta y ampliación de la cobertura para promover la inclusión de todos los adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentren fuera del sistema, identificando las necesidades de infraestructura, equipamiento y cargos docentes”; y la promoción de “sistemas de tutorías y acompañamiento” y “espacios formativos extraclase fortaleciendo el sentido educativo e inclusivo de los mismos y previendo su progresiva incorporación como un recorrido formativo de la propuesta escolar”. En cuanto a los propósitos de los “Planes de Mejora Institucional”, se mencionan: a) “configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”; b) “lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos, aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa” y c) “desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los

intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas”.

La escuela secundaria se disponía entonces a revisar y transformar su formato institucional para cumplir con el mandato de la obligatoriedad.



## **Capítulo 2. El campo de la investigación educativa en Argentina**

### **Desarrollo histórico del campo de la investigación educativa en Argentina**

La noción de “campo científico” la debemos a Pierre Bourdieu, quien en 1976 publica un texto así titulado<sup>13</sup> postulando que las producciones científicas ocurren en determinadas condiciones sociales de producción y, particularmente, “en un estado determinado de la estructura y del funcionamiento del campo científico” (...) “con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias” en donde la forma particular de capital social en disputa es la autoridad o competencia científica (Bourdieu, 2000, pp. 11-12). Así, al incorporar el poder y el conflicto, el autor cuestiona la idea romántica de una “comunidad científica”. Desde este marco, comprenderemos que las instituciones y los agentes que producen conocimiento se encuentran “ordenados jerárquicamente” pudiendo ocupar posiciones dominantes o subalternas según su disposición de capital. Los investigadores e investigadoras tendrán a su vez comportamientos singulares según sus diferentes *hábitus*, es decir, principios de entendimiento y percepción, de valoración y de acción (Tenti Fanfani, 2010).

Dado lo anterior, entenderemos también que cada campo tiene su historia y dinámica de desarrollo propias. Según Suasnábar (2013), la construcción de un campo disciplinar específico dentro del campo científico es un fenómeno procesual que involucra:

1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas a la formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes. (p.1287)

En nuestro caso nos ocupamos del campo científico de la investigación educativa, que emerge a nivel mundial hacia fines del siglo XIX junto con la constitución de los sistemas educativos nacionales y cuya incumbencia es la producción y difusión de conocimientos científicos especializados en educación (Suasnábar, 2013). Dentro de esta definición, en la bibliografía consultada encontramos como primera advertencia la tensión entre la búsqueda de una constitución identitaria propia del campo como disciplina (Ciencias de la Educación) y la práctica confluencia

---

<sup>13</sup> “El campo científico” en *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 1-2, 1976, bajo el título “Le champ scientifique”.

de distintas tradiciones disciplinarias (Sociología, Psicología, Filosofía, Pedagogía, etc.) en su interior que hacen a una situación de “pluralismo disciplinar” en la producción científica (Tenti Fanfani, 2010). Esta situación es expresada con el concepto de “disciplinarización secundaria”, es decir derivada de disciplinas preexistentes. Siguiendo a Hofstetter y Schneuwly (2001), Isola (2014) menciona dos grandes tensiones específicas y constitutivas del campo científico de la investigación educativa. Una primera tensión, dada por su emergencia y desarrollo como campo de saber demandado por los administradores (funcionarios) y efectores (directivos, docentes) de la educación, es decir, demandado de un saber “práctico” para la intervención. Una segunda tensión, dada por su situación de autonomía relativa respecto de otras disciplinas “madres” (Psicología, Filosofía, Sociología, Pedagogía), respecto de las cuales necesita distanciarse con saberes y métodos propios para ganar legitimidad y al mismo tiempo referenciarse en saberes y métodos ya legitimados por éstas, lo que genera dependencia.

No obstante lo anterior, Suasnábar (2013) afirma que “en la actualidad la educación existe indudablemente como un campo disciplinar en la mayoría de los países del mundo aunque, ciertamente, con grados de desarrollo y características diferentes” (p.1284). En este sentido, cabe mencionar que el desarrollo del campo científico de la educación en América Latina se ve condicionado por su lugar “periférico” en el orden mundial, lo que conlleva su “profesionalización tardía” y a problemas como el “multiempleo” de los profesionales (Isola, 2014). A lo que se añaden desarrollos desiguales dentro de la región, siendo México y Brasil aquellos que presentan una mayor diferenciación e institucionalización del campo, producto de la continuidad, desde mediados de siglo XX, de “un proceso firme de expansión y modernización de sus sistemas de educación superior, de desarrollo de instituciones expertas en materia de estadística, investigación y planeamiento educativo, y de creación de agencias de promoción científica y tecnológica” (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014, p.55).

A nivel nacional pueden distinguirse tres etapas en el proceso histórico de conformación del campo (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola, 2018). Una primera etapa, ubicada desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, signada por el desarrollo de estructuras estatales para la expansión del sistema educativo y el surgimiento acotado de actividades de investigación en universidades. Los saberes técnico-pedagógicos son producidos por los cuerpos de inspectores y administradores del sistema educativo; al tiempo que surgen las primeras cátedras y secciones de educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata. La producción de conocimientos educativos queda principalmente restringida a los fines de formación docente y administración de la educación. Un segundo momento se inicia a partir de 1955, caracterizándose por una incipiente profesionalización académica. Como hitos de esta etapa, se

destacan la creación de la carrera de Ciencias de la Educación (1958) en la UBA —en reemplazo de la anterior Pedagogía, creada en la década de 1940— el establecimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958, la aparición de la Revista de Ciencias de la Educación (1970) y la Revista Argentina de Educación (1982); y la creación de la Maestría en Ciencias Sociales (1979) y el área de Educación y Sociedad (1982) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina. Este proceso de modernización del campo académico se vio afectado por la violencia social e institucional que atravesó a la Argentina en este período histórico y, especialmente, por los sucesivos gobiernos dictatoriales que ocasionaron la represión, renuncia y exilio de investigadores.

Finalmente, se observa una tercera etapa de desarrollo creciente a partir del retorno democrático de 1983, caracterizada por la “reconfiguración, expansión y diferenciación del campo” (Suasnábar y Palamidessi, 2006, p.62, citado en Gorostiaga et al., 2018, p.13). Desde mediados de la década de 1980 se produjo el reinicio de actividades de investigación tras la normalización de las universidades nacionales y la revitalización del debate político (Congreso Pedagógico Nacional) y académico. En este período se destaca la expansión del nivel de educación superior a partir de la Ley de Educación Superior (1995), la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el surgimiento de un número importante de nuevas universidades y la expansión de la oferta académica de posgrado. Así como también la promoción de la investigación a partir del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio Nacional de Educación y de los subsidios de la Agencia Nacional para la Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT, 1996). Este período también dio lugar a nuevos agentes en la producción y circulación de conocimientos educativos: organismos internacionales (UNICEF, OEI, UNESCO) y organizaciones de la sociedad civil y el empresariado con pretensiones de incidir en la política educativa. Particularmente en el período temporal del que se ocupa este proyecto, el desarrollo del campo se vio impulsado por la creación de universidades nacionales, la ampliación de la oferta académica de posgrado y la revitalización del CONICET con un aumento significativo de investigadores y becarios<sup>14</sup>.

En suma, según los autores de referencia, el campo de la investigación educativa en Argentina presenta actualmente las siguientes características específicas:

- a) concentración de la producción en las regiones metropolitana y centro del país; b) desiguales niveles de desarrollo de las áreas disciplinares; c) escaso intercambio con otros campos de conocimiento y con ámbitos internacionales; d) existencia de pocos espacios institucionalizados de

---

<sup>14</sup> El aumento de investigadores en educación se observa en la variación de cantidad de becarios, de 18 a 155, y de investigadores, de 26 a 56 en el período 2004-2012 (Lastra y Suasnábar, 2018).

comunicación, intercambio y validación de productos intelectuales (congresos, encuentros); e) insuficiente atención al mantenimiento y desarrollo de estándares de calidad para la producción de los conocimientos aceptados como legítimos. (Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, 2016: 91)

### **La vinculación entre la investigación educativa y las políticas educativas**

Siendo nuestro tema de estudio el desarrollo académico de un concepto con fuertes implicancias políticas resulta conveniente revisar especialmente la vinculación histórica entre el campo de producción de conocimientos educativos y las políticas públicas educativas. Esta vinculación resulta además constitutiva del campo, en tanto su desarrollo se produce “bajo el signo de una tensión dinámica entre, por un lado, responder a las fuertes demandas sociales y a la esfera político-administrativa, y por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento de dichas demandas” (Suasnábar e Isola, 2018, pp. 213-214); tensión entre la formación de técnicos o investigadores que Miranda (2016) expresa como “dilema de origen”.

En primer lugar, cabe distinguir entre “dos tipos de saberes educativos asociados a distintas redes de relaciones” (Cardini, 2018, p. 21) es decir, el saber académico producido de modo relativamente independiente en instituciones científicas y el saber demandado por y producido para agencias gubernamentales. Sobre la producción de conocimientos en y para el Ministerio de Educación de la Nación puede consultarse el trabajo de Alejandra Carini (2018), que no será objeto de nuestro análisis por concentrarnos en el estudio del saber “académico”. Tampoco nos ocuparemos del caso de las organizaciones dedicadas a producir conocimiento para la incidencia política (*think tanks*, organismos internacionales, ONGs), como estudian Palamidessi, Gorostiaga y Aberbuj (2018).

Dentro del “saber académico” entonces, Tenti Fanfani (2007) distingue tres niveles de impacto de la investigación en las políticas y prácticas educativas: a) en la construcción de la agenda pública de los problemas educativos (donde también intervienen otros actores como los medios masivos de comunicación y los políticos profesionales); b) en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas educativas específicas, en tanto la intervención de los científicos es demandada por los funcionarios políticos; y c) en las prácticas docentes en aula, en tanto los docentes acceden a la divulgación de conocimientos científicos. En el estudio ya referido en la introducción sobre el estado del arte actual sobre políticas para la educación secundaria en América Latina (Montes y D’Agostino, 2019) se destaca que, si bien existe coincidencia entre los tópicos de interés de la investigación y la política educativa:

son pocos los trabajos analizados que contienen alguna recomendación para la definición de políticas, de modo que se constata un rasgo ya destacado por otros estudios respecto de

que, si bien la investigación toma los temas relevantes para la política genera pocos espacios de conversación con esos ámbitos. (p.14)

En Argentina, si bien el campo de producción de conocimientos científicos sobre política educativa, ha mostrado un desarrollo dinámico en el último tiempo, expresado en una mayor cantidad de publicaciones, ponencias en congresos y grupos de investigación (Gorostiaga, 2015); este desarrollo tampoco parece traducirse en una mayor incidencia política de la investigación educativa. En el “Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017” (Steinberg, 2018), ya referido en la Introducción, se destaca, por una parte, “la escasa o inexistente producción científica que se interesa por la provisión de insumos para la toma de decisiones” (p.80) y, por otra, su limitado alcance, en tanto que “la mayor parte de las indagaciones sobre políticas educativas de nivel secundario presentaron un encuadre micro social” (p.80). A esto se le añade un “desfasaje temporal” entre el tiempo de la toma de decisiones y el de la investigación y publicación de conocimientos de política educativa. Miranda (2016), por su parte y retomando a Ball (1995, citado en Miranda 2016), agrega el problema de la debilidad teórica de las producciones del campo de investigación en política educativa:

Más bien lo que predomina es un tipo de investigación de corte descriptivo, atóxico, con un lenguaje técnico, apoyado en una falsa neutralidad y centrada en descontextualizadas “buenas prácticas” destinadas a recomendar el camino a seguir para alcanzar resultados exitosos en las reformas educativas. (p.442).

En esta misma línea, desde otro enfoque, concluye Tiramonti (2016) que la vinculación “cada vez más estrecha” entre producción de conocimiento y agenda de políticas públicas, no se expresa en sentido virtuoso, de diálogo entre saber y toma de decisiones, sino por el contrario en la alimentación de un vínculo de dependencia entre la producción de conocimiento y las urgencias del poder, tanto en el orden de legitimación como de la impugnación de las políticas públicas, como en el de someter la producción de la investigación a las lógicas y restricciones del poder. (p.412)

### **Las revistas académicas como medio privilegiado de expresión y desarrollo**

Finalmente, a los fines del presente trabajo nos detendremos en una breve caracterización de las revistas académicas especializadas en educación, basada en el trabajo de Gorostiaga, Funes y Cueli (2018) y entendiendo que:

las revistas académicas son un elemento crucial en la conformación y en la dinámica de las disciplinas científicas tanto en el mundo como en el interior de cada país, ya que

constituyen el medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares, y tienen un rol fundamental en la estructura de poder de los campos de conocimiento. (Gorostiaga, Funes y Cueli, 2018, p. 155).

Como indican los autores, las revistas especializadas en educación en Argentina muestran un desarrollo incipiente a partir de la década de 1970, aunque manteniendo un número muy bajo de revistas y alta discontinuidad de publicación hasta fines de la década de 1980. Ya en la década de 1990, en sintonía con el desarrollo histórico del campo señalado anteriormente, surgen 17 nuevas revistas; y en la siguiente década, otras 15; mientras que solo entre 2010 y 2014, 11 nuevas revistas vieron la luz. Sin embargo, varias de estas publicaciones fueron interrumpidas tras su creación, por lo que el número de revistas vigente se estima en 36. Las producciones se concentran principalmente en la región metropolitana y centro-oeste del país, y en las universidades públicas. Asimismo, prevalecen las revistas con un enfoque temático generalista. En el caso de las especializadas, las áreas temáticas y disciplinares predominantes son: sociología de la educación, didácticas específicas, psicología de la educación y política educativa; teniendo menor presencia, por ejemplo, las corrientes de economía e historia de la educación. Se observa una tendencia hacia la digitalización de contenidos y el acceso abierto; al tiempo que se destaca un alto grado de endogamia institucional y baja presencia de autores de instituciones extranjeras (Gorostiaga, Nieto y Cueli, 2014; Gorostiaga, Funes y Cueli, 2018).

### **Capítulo 3. Estudio de las publicaciones sobre el problema de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina**

#### **Metodología de investigación y aproximación al corpus de publicaciones estudiado**

En este capítulo abordaremos, finalmente, los resultados de la investigación realizada, por lo que corresponde explicitar el procedimiento metodológico empleado. En primer lugar, diremos que el estudio se limitó a publicaciones realizadas en revistas académicas especializadas en educación; lo que excluye: revistas académicas de ciencias sociales y humanas no especializadas en educación, libros, capítulos de libros, ponencias, tesis y otras producciones como informes elaborados por y para organismos especializados. Si bien la intención original del proyecto fue poder abarcar también estos otros medios de producción y comunicación de conocimientos, el vasto universo de producciones encontradas y la limitación temporal de la investigación nos llevaron a asumir esta restricción. La decisión de priorizar las publicaciones en revistas académicas se basa en lo expresado en el capítulo anterior, es decir, que “constituyen el medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares” (Gorostiaga, Funes y Cueli, 2018, p.155), aunque también debe reconocerse que implica un sesgo hacia la investigación más académica y hacia los investigadores situados en universidades. El análisis se dedica a la producción de conocimiento educativo en forma amplia, incluyendo tanto artículos que comunican explícitamente resultados de investigación como ensayos académicos, entendiendo por tales a las expresiones de aquella forma de escritura que sostiene una argumentación, con una estructura determinada (introducción, desarrollo y conclusiones) y expone “el análisis de una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos” (Zunino y Muraca, 2012, p.62).

La base de revistas académicas relevada se construyó tomando como referencia el trabajo de Gorostiaga, Nieto y Cueli (2014, 2018) y entendiendo por revistas académicas a aquellas que declaran implementar procesos de selección en base a criterios científicos para la aceptación de artículos. Esta base original se actualizó en función de los objetivos de la investigación y hallazgos en el proceso de identificación de artículos. En el caso de las revistas nacionales, este proceso

resultó en la exclusión de siete<sup>15</sup> y en la incorporación de tres revistas<sup>16</sup> respecto de la base original de los autores. En el caso de las revistas extranjeras —universo en el cual los autores referidos ya realizan un recorte priorizando aquéllas en las que existen relevantes antecedentes de publicaciones de autores de instituciones académicas argentinas— se excluyeron, por su especificidad disciplinar, catorce<sup>17</sup> y se añadió una<sup>18</sup>. La base de estudio quedó conformada, entonces, por un total de 52 revistas académicas especializadas en educación, 25 nacionales y 29 extranjeras. Cabe señalar que si bien esta selección de revistas, en base a los criterios recién explicitados, provee una fuente válida de acceso a las producciones del campo de la investigación educativa en Argentina, no puede considerarse necesariamente representativo de dicho campo, en tanto las revistas extranjeras analizadas cubren un porcentaje muy pequeño del universo y habiendo quedado excluidos otros medios de publicación (revistas no especializadas en educación, libros monográficos, capítulos de libros, informes, etc.) El listado total de revistas se encuentra en Anexo.

El proceso de detección de artículos se realizó mediante la revisión de las bases de archivo disponibles en los sitios web de cada revista y, cuando estos no estuvieron disponibles, en repositorios como REDALYC, SCIELO y DIALNET. Se utilizó también el buscador de la Base de Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria en Argentina elaborada por UNICEF y FLACSO. Cabe destacar que de las 25 revistas nacionales sólo dos<sup>19</sup> no cuentan con base de artículos disponibles para el acceso on-line y en una<sup>20</sup> este acceso está limitado por razones técnicas; por lo que se pudo realizar un análisis exhaustivo del 88% de las revistas y parcial de la última. La revisión de las revistas nacionales se realizó mediante la lectura de los índices de todos los números publicados en el período de estudio, ingresando a los artículos cuyos títulos permitían

---

<sup>15</sup> Las revistas nacionales excluidas fueron: Pensamiento Universitario y Revista Argentina de Educación Superior (se ocupan de otro nivel educativo); Alternativas. Serie: Historia y prácticas pedagógicas y Revista Argentina de Educación (no se registran publicaciones en el período histórico estudiado); Premisa; Revista de Enseñanza de la Física y Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (por su especificidad disciplinar).

<sup>16</sup> Las revistas nacionales incorporadas fueron: *Itinerarios Educativos*, *Polifonías* y *Revista Latinoamericana de Política y Administración Educativa*.

<sup>17</sup> Revistas extranjeras excluidas: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*; *Revista Interuniversitaria*; *International Higher Education* y *Revista de la Educación Superior* (se ocupan de otro nivel educativo); *Historia da Educação*; *Revista Brasileira da História da Educação*; *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*; *Enseñanza de las Ciencias*; *Historia de la Educación*; *Infancia y Aprendizaje*, *Revista de Psicodidáctica*; *Revista del Profesorado*; *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* y *Paedagogica Historica*.

<sup>18</sup> Revista extranjera incorporada: *Revista Educação Especial* (si bien se dedica a la modalidad de educación especial, el artículo identificado no se circunscribe a esta modalidad y resulta relevante por lo que se opta por incorporar la revista).

<sup>19</sup> Actas Pedagógicas (UNCOMA) y Revista del Departamento de Ciencias de la Educación (UNT).

<sup>20</sup> Krinein (UCC) Nros. 1 a 9 no disponibles online (link roto).



suponer una asociación con el tema de estudio para luego verificar su inclusión a partir de la lectura de sus palabras clave y resúmenes. En el caso de las revistas brasileñas se siguió el mismo procedimiento, aunque añadiendo el filtro de idioma español. Para el resto de las revistas extranjeras se utilizaron las claves de búsqueda “Argentina” e “Inclusión”, resultando la primera la más relevante para distinguir las publicaciones que se ocupaban de estudiar la realidad local.

La identificación de los artículos se orientó a su vez por los criterios definidos en el Proyecto de Investigación, esto es:

- I. Fechados entre el año 2003 y el año 2018.
- II. De autores pertenecientes a una institución académica nacional<sup>21</sup>, que sitúan su análisis en la realidad local; aun cuando sus producciones estén publicadas por revistas o editoriales extranjeras.
- III. Que ubican su análisis en el nivel secundario<sup>22</sup> de la “educación común”<sup>23</sup> en el marco del sistema educativo formal<sup>24</sup>.
- IV. Que abordan el problema de la “inclusión educativa”. Por ello se entiende cualquiera de estos escenarios que pueden presentarse de forma aislada o simultánea en un mismo texto: a) que se ocupan de la discusión sobre el concepto de inclusión educativa; b) que reflexionan sobre una dimensión específica de la escolaridad relacionándola directamente con el problema de la inclusión educativa; c) que estudian el problema en un contexto empírico específico.

Debe observarse que las limitaciones implicadas en el 3º criterio mencionado, dejan fuera de este estudio una serie de producciones que pueden sin duda resultar relevantes para el problema de la inclusión educativa, pero fueron excluidas por razones de foco y viabilidad. Cabe mencionar algunas de las producciones que responden a este comentario: se ocupan de formatos escolares alternativos (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013; Montes y Ziegler, 2010; Misuraca, Szilak, y Barrera, 2017; Nóbile, 2016); se ocupan de modalidades específicas (Kligman y Kanje, 2014; Barilá y Cuevas, 2017).

---

<sup>21</sup> Se encontró e incluyó un solo caso en donde el autor reporta primero pertenencia a una unidad académica extranjera y luego a una nacional.

<sup>22</sup> Durante el curso de la investigación nos encontramos con producciones relevantes que se ocupan de la conceptualización de la inclusión educativa o del estudio de las políticas de inclusión educativa sin restringirse exclusivamente al nivel secundario ni otro nivel en particular. Debido a su relevancia, se optó por incorporar estas producciones a la base, por lo que este criterio fue actualizado en la práctica.

<sup>23</sup> Se optó por excluir artículos que se ocuparan de modalidades específicas del sistema educativo: educación especial, intercultural-bilingüe, técnico-profesional, artística, rural, de jóvenes y adultos, en contextos de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria.

<sup>24</sup> Si bien se considera la discusión teórica sobre el “formato escolar” se excluyeron producciones dedicadas al estudio de formatos alternativos o educación no formal.

Para el análisis cuantitativo de la base de publicaciones se utilizaron los programas Microsoft Excel y Google Sheets, generando las tablas y gráficos que se presentan más adelante. La información que se obtuvo mediante este procedimiento consiste en: distribución de las publicaciones por origen de revista, año, nombre de revista, institución de pertenencia de los autores<sup>25</sup> y disciplina de grado de los mismos<sup>26</sup>.

Para el análisis cualitativo de los artículos identificados se utilizó una técnica de fichaje basada en las preguntas guía del diseño de investigación, a saber: ¿Qué núcleos conceptuales prevalecen en la discusión sobre inclusión educativa en el nivel secundario? ¿Cuáles son los principales consensos y disensos? ¿Cuáles son los supuestos subyacentes? ¿Qué dimensiones de la escolaridad se abordan? ¿Qué dimensiones analíticas permanecen inexploradas? ¿Qué corrientes teóricas se encuentran en posición hegemónica y cuáles se ubican en un lugar subalterno? ¿Qué actores configuran la discusión? ¿Cuál ha sido su evolución a través del tiempo?

Así, en la lectura y análisis de cada artículo se buscó distinguir: a) si se realiza o adopta una definición sobre “inclusión educativa”; b) qué categorías conceptuales aparecen asociadas o contrapuestas a la inclusión educativa; c) si se acuerda o discute con otros autores y, d) desde qué dimensiones de la escolaridad se aborda el tema. Posteriormente al proceso de fichaje, se elaboró una serie de “etiquetas de análisis” que sirvieron para identificar y asociar distintos textos, así como para ordenar la estructura de este capítulo.

Los resultados que se presentan a continuación inician con una descripción general de carácter cuantitativo de la producción académica; luego se presenta el análisis cualitativo organizado por los principales núcleos conceptuales que configuran la discusión.

### **Descripción general de la producción académica**

Mediante los procedimientos anteriormente mencionados, logramos delimitar un corpus de 51 artículos (39 en revistas nacionales y 12 en revistas extranjeras) aplicables a nuestros criterios y objeto de estudio. La cantidad de artículos publicados va en aumento en el período, partiendo de cero publicaciones anuales en 2003 a siete publicaciones anuales en 2018, y observándose un “despegue” a partir de 2006, año de sanción de la LEN. La publicación en revistas nacionales se mantiene por encima de las publicaciones en revistas extranjeras en la mayoría de los años estudiados, a excepción de 2004, 2006 y 2008 en donde es mayor la cantidad de artículos en

---

<sup>25</sup> En el caso de los artículos con más de un autor, se considera únicamente la pertenencia institucional del primer autor, que por otra parte suele coincidir con la institución de los co-autores.

<sup>26</sup> En los casos en que no se encontró esta información en el mismo artículo se recurrió a la búsqueda de otras publicaciones o sitios institucionales que dieran cuenta del dato.

revistas extranjeras y 2017 cuando son iguales. Resulta llamativa la baja cantidad de artículos publicados en 2017, mostrando la cantidad de artículos de 2016 y 2018 los valores más altos del período, lo que además de coincidir con la tendencia a una mayor producción académica del campo a través de los años, expresa la relevancia actual del problema.

Cantidad de artículos publicados por año según origen de revista, 2003-2018

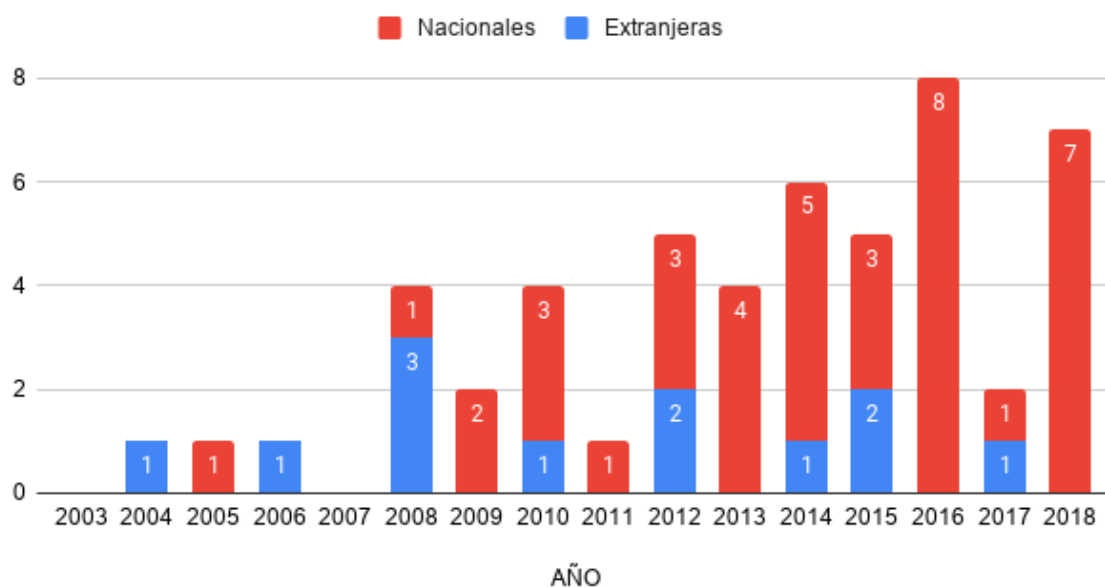


Gráfico 4. Fuente: elaboración propia.

Se encontró al menos un artículo en el 60% de las revistas nacionales revisadas (15/25), hallándose una mayor cantidad en las publicaciones: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNR), Cuadernos de Educación (UNC) y Polifonías (UNLu):

**Tabla 1**

*Cantidad de artículos según Revista (solo nacionales)*

Revista	Total
Revista de la Escuela de Cs. de la Educación	7
Cuadernos de Educación	7
Polifonías	4
Boletín de Antropología y Educación	3
Archivos Analíticos de Políticas Educativas <sup>27</sup>	2

<sup>27</sup> A partir del año 2014, la *Revista de Política Educativa* de la Escuela de Educación de UdeSA se asoció con la revista académica de acceso abierto y multilingüe *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (EEPA/AAPE). Desde entonces, los artículos en español publicados en EPAA/AAPE que cubren el área geográfica de América del Sur son editados en conjunto por el Mary Lou Fulton College of Education de la Arizona State University y por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Diálogos Pedagógicos	2
Pilquen	2
Praxis Educativa	2
RELAPAE	2
Revista del IICE	2
Revista de Educación	2
Educación, Lenguaje y Sociedad	1
Espacios en Blanco	1
Páginas	1
Revista del IRICE	1
Total	39

---

Por el contrario, en la mayoría (72%) de las revistas extranjeras revisadas no se encontraron artículos coincidentes con los criterios establecidos. Los artículos identificados se encontraron exclusivamente en revistas de habla hispana y en revistas brasileñas que admiten artículos en español.

**Tabla 2**  
*Cantidad de artículos según Revista (solo extranjeras)*

Revista	Total
Políticas Educativas <sup>28</sup>	3
REICE	2
Cadernos de Pesquisa	2
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	1
Revista Electrónica de Investigación Educativa	1
Revista Complutense de Educación	1
Perfiles Educativos	1
Educação Especial	1
Total	12

---

Por otra parte, los autores de los artículos pertenecen a 21 instituciones distintas (20 universidades y 1 organismo gubernamental) entre las cuales la UBA resulta la más representada,

<sup>28</sup> Si bien desde 2019 la revista *Políticas Educativas* es editada por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina; en el período estudiado fue editada en Brasil.

seguida por la UNC. En su amplia mayoría son Licenciadas/os en Ciencias de la Educación, seguidos por sociólogos y antropólogos.

**Tabla 3**

*Cantidad de artículos según Institución de pertenencia de autores*

<b>Institución de Pertenencia</b>	<b>Total</b>
Universidad de Buenos Aires	11
Universidad Nacional de Córdoba	10
Universidad Nacional de Luján	4
Universidad Nacional de La Pampa	3
Universidad Nacional de la Plata	3
Universidad Nacional de Tres de Febrero	2
Universidad Nacional de Rosario	2
Universidad Nacional del Comahue	2
Universidad Católica Argentina	2
Universidad Torcuato Di Tella	1
Universidad Nacional de San Martín	1
Universidad Nacional de Salta	1
Universidad Nacional de Río Cuarto	1
Universidad Nacional de Moreno	1
Universidad Pedagógica Nacional	1
Universidad Nacional del Centro de la PBA	1
Universidad Nacional de Gral. Sarmiento	1
Universidad Nacional de Catamarca	1
Universidad del Museo Social Argentino	1
Facultad Latinoamericana de Cs. Sociales	1
CONADIS <sup>29</sup>	1

<sup>29</sup> Comisión Nacional para la Integración de personas Discapacitadas.

**Tabla 4**  
*Cantidad de artículos según Disciplina de autores*

<b>Disciplina</b>	<b>Total</b>
Cs. de la Educación	29
Sociología	6
Antropología	5
Psicopedagogía	2
Psicología	2
Pedagogía	2
Trabajo Social	1
Prof. Enseñanza	1
Prof. en Historia	1
Cs. Políticas	1
<i>Sin dato</i>	1

Finalmente, los datos recabados, si bien corresponden a una muestra pequeña, parecieran confirmar lo observado por Gorostiaga, Nieto y Cueli (2018) en su estudio de las publicaciones de conocimientos educativos del período 2001-2010, en tanto afirman que “son pocos los investigadores del campo educativo que publican regularmente en revistas y que es muy grande el porcentaje de artículos producidos por personas que participan de manera altamente esporádica en actividades de investigación” (pp. 149-150). En nuestro caso, encontramos sólo dos autores que registran más de una publicación (registran dos publicaciones) como primeros autores. Si contamos el total de autores sin distinguir por su orden de aparición en el registro de autoría, resultan ser cinco los autores con dos publicaciones a su nombre.

### **Conceptualizaciones de inclusión educativa en las producciones estudiadas**

#### **La inclusión educativa como problema conceptual**

Guardando coherencia con el interés genético de este trabajo, el proceso de investigación resultó en la identificación de escasas (diez) producciones académicas ocupadas específicamente en el análisis conceptual de la “inclusión educativa”. En líneas generales, los autores se ocupan de realizar “análisis críticos” de los discursos dominantes, más que por contribuir al esclarecimiento conceptual de la inclusión educativa. Son más bien “tímidos” los esfuerzos por apropiarse y reconstruir las definiciones dominantes que son cuestionadas. Encontramos un solo caso (Narodowski, 2008) que intenta avanzar en una elaboración conceptual propia. Finalmente,

debemos decir que estos artículos no concentran su análisis en el nivel secundario (ni en otro nivel en particular), pero han sido incluidos como objeto de estudio por su relevancia y escasez. Los artículos se presentarán en esta sección en orden cronológico según año de publicación, en tanto nos interesa destacar la falta de diálogo y ausencia de construcción de conocimiento acumulativo entre las distintas publicaciones.

El primer artículo publicado es el de Dussel (2004), quien plantea que la noción de inclusión es uno de los principios fundantes de la escuela moderna, remontando su estudio a sus orígenes, particularmente en el territorio argentino, y adoptando una perspectiva crítica. La autora expresa que en este proceso histórico la noción de inclusión ha estado ligada fuertemente a la de igualdad entendida como “homogeneización”. La definición de la inclusión implica la demarcación de límites entre un adentro y un afuera, entre un “nosotros y los otros”, así como la expectativa de asimilación de esos otros en el “nosotros” que hegemoniza el proyecto educativo. Esto implica una “violencia constitutiva” en los procesos de inclusión. En este razonamiento: “identidad y diferencia, tanto como inclusión y exclusión, no son conceptos opuestos sino mutuamente imbricados, y que pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas” (p.309). Continuando con el orden cronológico, Lamas Ladaga (2006) remite su problematización de la imprecisión conceptual que identifica en torno a las categorías de “inclusión educativa” y “diversidad”, a los desarrollos teóricos de Rawls, Walzer y Nozick, entre otros; planteando como hipótesis que esta imprecisión puede estar vinculada a la falta de claridad conceptual respecto del concepto de “justicia como esfera autónoma” que sería fundante de las primeras. Esta autora sustenta su desarrollo teórico en un estudio empírico de opinión que abarcó a estudiantes de profesorado de primaria y a docentes de primaria y secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y de áreas urbanas de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de indagar acerca de las “percepciones sobre actitudes, creencias, problemas y mejoras que expresa el colectivo docente sobre necesidades educativas” (p.60). De este estudio resulta que: a) el porcentaje de “actitud favorable” de docentes hacia la integración/inclusión es bajo y, b) los docentes manifiestan en su amplia mayoría, necesidad de información y formación sobre “integración/inclusión”.

Como se anticipó, Narodowski (2008) resulta ser el único autor que se ocupa de profundizar en una conceptualización propia sobre la inclusión educativa, en un artículo breve (8 páginas) pero contundente. Parte de considerar que “discutir la cuestión de la inclusión es un desafío complejo, en tanto constituye un terreno fértil para que se superpongan diferentes discursos” (p.19). ¿Qué discursos y quiénes los producen? El autor distingue entre los discursos teóricos sobre el sistema educativo, producidos a nivel académico; los discursos producidos por la demanda educativa,

desde los excluidos y sus intérpretes; y los pronunciados por dirigentes políticos: “La cuestión de que la inclusión, a fuerza de su uso como slogan, ha llegado a devenir un lugar común de discursos proselitistas, y por esa vía ha tendido a vaciarse de contenido” (p.20). Luego, parece acordar con el discurso oficial de UNESCO, aunque sin referenciarse en el mismo:

si creemos, como es coherente creer, que todos los beneficiarios del sistema de enseñanza tienen necesidades educativas especiales, este análisis amerita ser amplio y contemplativo de la totalidad del sistema. Es por ello que, a pesar de que el término inclusión ha sido profusamente utilizado para referirse a poblaciones vulnerables, en esta oportunidad optaremos por utilizarlo en un sentido más amplio. (p.20)

A continuación, caracteriza “dos grandes malentendidos que han tenido lugar históricamente en relación a la cuestión de la inclusión” (p.20):

- a) La cuestión de las “diferencias de origen”. La vocación universalista de la educación común (“enseñar todo a todos”) olvida reconocer los diferentes puntos de partida y que, por lo tanto: “La misma oferta suscita en diferentes sectores y en diferentes sujetos, experiencias y resultados disímiles” (p.21).
- b) La finalidad homogeneizante de la educación, que se traduce en imposición de una cultura única, negación y eliminación de la diversidad.

Dicho esto, procede a preguntarse “¿qué significa hoy incluir, y qué consecuencias tiene el establecimiento de nuevas perspectivas respecto de aquellos asuntos que han sido objeto de revisión?” (p.22), proponiendo una definición y vía de acción superadoras de las dificultades que anteriormente expresa:

incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (p. 22)

En términos propositivos, puede afirmarse por lo hasta aquí desarrollado que para que todos y todas accedan a una educación de calidad sin importar si han nacido ricos o pobres, lo que debe hacerse es conjugar estos principios de redistribución, reconocimiento e intervención compensatoria. (p.23)

Como puede observarse, en esta propuesta, el autor recupera los desarrollos teóricos de Fraser (2000), quien permanece ausente en las otras publicaciones ocupadas de la elucidación conceptual.



Finalmente, retoma la perspectiva de complejidad para plantear que la cuestión de la inclusión educativa se relaciona con, al menos, otros cuatro problemas:

- a) “los procesos de customización o clientelización en las instituciones educativas”, es decir, su adaptación a la demanda, que niega el conflicto y desresponsabiliza a la gestión escolar de la garantía de una educación de calidad basada en criterios definidos a nivel sistémico.
- b) la capacidad escolar para hacer valer su autoridad pedagógica frente a otros medios y formatos contemporáneos de discurso y circulación de conocimiento.
- c) la constitución de un nuevo modelo de alianza escuela–familia en donde se supere la lógica de echar culpas a la otra parte y predomine la reciprocidad y el interés común.
- d) la resignificación del rol docente como autoridad pedagógica legítima.

Wigdorovitz de Camilloni (2008), por otra parte, se alinea con los cuestionamientos en relación a las dinámicas de poder en torno a la promovida inclusión educativa. Al igual que otros investigadores, la autora se propuso explorar las diferentes perspectivas teóricas y sus implicaciones debido a la “omnipresencia” discursiva del concepto en el plano político en calidad de “lema”, con la intención de esclarecer su uso polisémico. Problematiza los efectos de poder de quienes desde una posición central (“los incluidos”) pueden definir a *quiénes*, en *qué* y *cómo* se incluye; en relación a quienes permanecen en la periferia (“los excluidos”) a la espera de que definan por ellos. Se pregunta en qué medida la inclusión está dirigida a proteger a los excluidos o a proteger a los incluidos de los primeros, para proponer que: “la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (p.8). Sin embargo, en esta tarea, no retoma a ninguno de los autores argentinos precedentes.

Liliana Sinisi (2010), por su parte, realiza una breve historización del concepto en el contexto local asociándolo a la retórica política y cuestionando los alcances de su aplicación en las prácticas educativas concretas:

se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de toda política social y programas educativos elaborados por organismos internacionales –fundamentalmente UNESCO, UNICEF (...). Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar ‘prácticas inclusivas’ así como conformar ‘instituciones inclusoras’, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas. (p. 11)

La autora, le otorga relevancia a la finalidad política de su uso, en tanto entiende que se trata de “la categoría que por excelencia intenta definir un nuevo estado de situación” (p.13). Particularmente, el artículo cuestiona lo que desde el discurso político-educativo oficial se presentó

como un cambio de paradigma desde la “integración” a la “inclusión”. En estos discursos la inclusión estaría asociada al enfoque de derechos, mientras que la “integración” a la noción de “necesidades especiales”. Sinisi recurre a la etimología para cuestionar el supuesto progreso en el pasaje de una categoría a otra: **integrar**: proviene del latín “integrare” que significa constituir las partes en un todo; hacer que algo o alguien forme parte de un todo; **incluir**: proviene del latín “includere” y significa poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. Precisamente la autora se hace eco de esta definición de la categoría para cuestionar el peligro de su mero uso retórico, argumentando que “poner dentro” de la institución escolar a los niños y jóvenes no basta por sí mismo si no se visibilizan, cuestionan y transforman las prácticas escolares excluyentes, que, en su opinión, siguen vigentes pese al cambio discursivo.

En un artículo posterior, Montesinos (2012), se propone invitar a una reflexión orientada hacia un análisis crítico de las categorías de “inclusión”, “inclusión educativa”, “diversidad” y “atención a la diversidad”. Su preocupación es coincidente con la de otros autores:

(estas categorías) se han naturalizado a un punto que pareciera que no resulta necesario explicar qué se quiere decir con ellas cuando se las invoca como ejes orientadores de políticas y prácticas educativas y sociales. Integran el sentido común; razón por la cual tiende a considerarse como obvios sus significados y, aún más, que quienes las emplean significan de la misma manera la inclusión educativa y la diversidad. (p.202)

A lo que le añade la cuestión de la eficacia simbólica:

En la medida en que son tópicos que integran las agendas globalizadas presentes en los diversos contextos regionales y nacionales, y tal vez por esa misma razón, no solo se presume una misma significación, sino que su sola mención se torna incuestionable ya que forma parte del pensamiento ético socialmente legitimado en la actualidad. (p.202)

Desde la concepción del carácter performativo de lenguaje estudia los conceptos con enfoque genealógico, asociando sus orígenes a las políticas compensatorias de “lucha contra la pobreza/exclusión”. La autora analiza críticamente los usos, efectos y categorías asociadas al concepto, pero no adopta, realiza ni cita una definición específica de “inclusión educativa”. Se observa que, al igual que en todos los casos anteriores, no se apoya en las publicaciones precedentes ni las referencia.

Años más tarde, la misma autora, ahora acompañada de otros cuatro investigadores, publica un artículo titulado “Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión” (Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta, 2015), consistente en un análisis del discurso político y académico en torno a la inclusión. Parten de ratificar la vigencia y uso polisémico de las categorías inclusión y exclusión, destacando su sentido político: “El

concepto 'inclusión' (y el de "exclusión") aparece saturado de sentido político, utilizado desde distintas posiciones ideológicas acerca de los "modelos de sociedad" a las que cada una adhiere" (p.2).

En cuanto al contexto de surgimiento y producción de estos discursos, muestran coincidencia con la bibliografía estudiada, al situar su centralidad durante el ciclo político kirchnerista —“Desde 2003 la categoría inclusión empieza a tener preeminencia en las maneras de nombrar el ciclo político y económico que arranca” (p.33)— al tiempo que recuperan la historia del uso del concepto durante los años 90, identificado un sentido vinculado a la “contención” ante los serios procesos de exclusión en curso: “las escuelas comenzaron a nominarse como lugares de inclusión, junto con la tematización de que eran el último bastión de lo público” (p.35).

En la reconstrucción histórica, reconocen la relevancia de las definiciones conceptuales elaboradas por la UNESCO, luego adoptadas en el plano local de modo “altamente polisémico”. Según identifican los autores, en los discursos políticos gubernamentales, la “inclusión educativa” aparece como instancia correlativa con un grado de inclusión mayor dado por la “inclusión social”:

no solo es el ejercicio de un derecho - “el derecho a la educación”- sino que es significada como medio de acceso a una inclusión social amplia, como, por ejemplo, acceder a un mejor empleo o desarrollar una mayor capacidad para el ejercicio de los derechos civiles y políticos. (Diez et al., 2015, p.35)

Luego de ocuparse del discurso político, los autores se concentran en los discursos académicos denunciando la apropiación acrítica de los discursos políticos vinculados a la “inclusión educativa”:

registramos en ciertas producciones académicas que, al abordar prácticas y sentidos locales en torno a diversas problemáticas sociales o a propósito de planes y programas estatales, mencionan su carácter inclusivo (o exclusor) dando por sobreentendido los sentidos de estos atributos y dejando muchas veces sin ahondar en las múltiples fracturas, contradicciones, divergencias y ambigüedades que se reproducen y producen en el marco de las mismas. (p.35)

Aunque, seguidamente, moderan la crítica, desde la comprensión de la contextualización (socio-política) de dichas producciones académicas, entendiendo que estas “batallan” contra un discurso-acción “neoliberal” que pretenden superar.

Finalmente, realizan un llamado de atención explícito al campo de la investigación educativa en tanto reconocen en los investigadores una responsabilidad ético-política en el uso, producción y circulación de los conceptos, considerando su carácter performativo. Desde este lugar, plantean una serie de preguntas con las que buscan interpelar a la comunidad académica:

Y en cuanto al lugar que cabe a los investigadores, nos preguntamos ¿qué conceptos quedan afuera o son reemplazados con el “paradigma de la inclusión”? (Sinisi, 2010,b); ¿en nuestros trabajos de investigación, qué registramos y por qué interpretamos que ciertos procesos se constituyen en procesos de inclusión / exclusión?, ¿cómo posicionarnos políticamente frente a estos términos? y, también, la cuestión de quién dice qué es Inclusión y exclusión y quiénes son interpelados de ese modo ¿no constituye, acaso, un acto de poder?. (p.36)

En este artículo, los autores sí hacen referencia a un trabajo antecedente (Sinisi, 2010), publicado en la misma revista.

Vassiliades (2014, 2015), por su parte, sostiene que la particularidad que asume el parentesco entre inclusión e igualdad en el discurso pedagógico oficial reciente —es decir, del período de estudio de esta investigación— es la de “equivalencia discursiva” sostenida en dos cadenas de significantes emparentadas. La primera de éstas asociada a la concepción de la educación como derecho social, la preeminencia del Estado como su garante y la construcción de lo “común” en el respeto por la diversidad. La segunda ligada al reposicionamiento de la tarea docente, un trabajo pedagógico específico en la atención de la “desigualdad educativa” y algunos cuestionamientos al “formato escolar” tradicional (Vassiliades, 2014, pp.1015-1016).

Esta asociación, que retoma de Dussel (2004) y remite a los orígenes de la escuela moderna, se mantendría vigente hasta el presente, aunque reactualizada, en tanto que la atención a la diversidad constituye una preocupación contemporánea desde una óptica distinta a la de la homogeneización:

Junto con las apelaciones a la noción de igualdad, la LEN incorpora un conjunto de elementos relativos a ligar la inclusión con el trabajo con las diferencias culturales, delineando –junto con otras políticas– una revisión de algunos parámetros históricos que habían organizado históricamente la idea de inclusión escolar, como aquéllos que la asociaban a la erradicación de la diferencia (DUSSEL, 2004; SOUTHWELL,2006). (Vassiliades, 2014, p.1017)

La misma asociación conceptual se hace presente también en otra de las publicaciones encontradas (Carranza y Kravetz, 2010) en donde, en nota al pie, se define:

Por inclusión se entiende que todos y todas puedan acceder y terminar la escuela secundaria. La igualdad alude a disminuir las asimetrías en la adquisición de los conocimientos y experiencias escolares, por las diferencias sociales y culturales de los alumnos (diversidad) procurando equidad en las oportunidades y posibilidades de

aprendizaje, pero asegurando, al mismo tiempo, un básico común de contenidos que asegure más homogeneidad cultural<sup>30</sup>. (p.40)

Finalmente, Amar, Tello, Bianchi y Asprella (2015) analizan la apropiación del concepto de “inclusión educativa” en el plano local a partir de la recontextualización del discurso pedagógico promovido por la iniciativa de Educación para Todos liderada por UNESCO. En su posicionamiento acuerdan con la perspectiva crítica respecto del ejercicio de poder y la “violencia constitutiva” de los procesos de inclusión, que se traduce en una relación asimétrica de “compensación” entre el sujeto que incluye y la “víctima” que es objeto de la política de reparación:

El “otro”, ahora es colocado en un lugar de falta y déficit. El sujeto (...) que “incluye” ocupa el lugar central de la escena y es el que asigna y distribuye la igualdad (...) El sujeto enunciador del discurso de la inclusión determina el límite y el criterio de la inclusión y la exclusión, define los lugares ocupados y los merecimientos para la ayuda. (p.566)

Asimismo, cuestionan las relaciones de poder “centro-periferia” en lo que plantean como una posible “contradicción” entre las iniciativas de inclusión impulsadas desde los organismos internacionales y las consecuencias de exclusión y desigualdad producidas por el sistema de relaciones político-económicas entre los mismos países.

Plantean la necesidad de superar o al menos revisar la “pertinencia y vigencia” del significante “inclusión” y las categorías asociadas de “equidad”, “igualdad de oportunidades” y “diversidad” que reconocen presentes en los discursos neoliberales; proponiendo en cambio pensar en términos de “justicia social”, “igualdad”, “emancipación y subjetividad política”, aunque esta propuesta aparece apenas esbozada y no desarrollada. Su concepción de “justicia”, aclaran, busca distanciarse de la teoría liberal que tiene como máximo referente a Rawls, para asociarse a desarrollos teóricos de Levinas (1980, citado por Amar et al., 2015) y Badiou (2007, citado por Amar et al., 2015).

### **Entre la polisemia y una presencia tácita e indefinida**

Ahora bien, ¿qué sucede en el conjunto de artículos que no se ocupan especialmente de la discusión conceptual? Lo que observamos marca un panorama que va desde el uso polisémico hasta una presencia tácita e indefinida.

Para Ríos y Fernández (2015) la gran polisemia que atraviesa al concepto de “inclusión educativa” se explica parcialmente por razones contextuales e históricas:

---

<sup>30</sup> Esta definición parece reñida con el enfoque de atención y respeto a la diversidad.

En Europa, por caso, “inclusión” alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados; mientras que en América Latina se la asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social (Mancebo y Goyeneche, 2010). Asimismo, hasta la década de 1970, en buena parte del mundo, la inclusión educativa era asociada casi exclusivamente a la educación de personas con necesidades especiales. Luego de 1970, este término comenzó a designar a todos “los diferentes” ya sea por edad, localización geográfica, situación de pobreza, género, etc. (p.40)

Sin embargo, dentro de un mismo contexto social e histórico la persistente polisemia, vaguedad y ambigüedad en torno al concepto se vuelven problemáticas. Un ejemplo de la imprecisión conceptual se observa –dentro de los artículos analizados-- en el uso intercambiable e indiferenciado del término “inclusión educativa” con otros como “integración” (Aparicio, 2009; Tuñón y González, 2012; Jouandón, Pallicer, Pinedo y Tevez, 2015; Vassiliades, 2015; Gluz y Rodríguez Moyano, 2018) o “inclusión escolar” (Carranza y Kravetz, 2010; Sinisi, 2010; Gutiérrez y Danieli, 2012; Vecino, 2016) en un mismo artículo.

No obstante, lo anterior, la polisemia no resulta ser el común denominador. En la mayoría de los artículos estudiados, el concepto de “inclusión educativa” asume un lugar de presencia tácita e indefinida sobre el que parece existir un consenso pasivo y políticamente correcto.

Por ejemplo, en Cazas (2018), si bien el artículo se propone inicialmente retomar “el debate sobre las dificultades para transformar a la escuela secundaria en una institución democrática e inclusiva” (p.73), en ningún momento se define lo que se entiende por “inclusión educativa”, ni qué sería una escuela “democrática e inclusiva”. En Arias, Di Leo y Galli (2018) la palabra “inclusión” da inicio al título del artículo y se argumenta su relevancia en tanto “la inclusión y el reconocimiento de las y los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos es uno de los núcleos en torno al cual docentes y directivos van (re)construyendo sus identidades, legitimidades y símbolos institucionales” (p.156); pero el concepto, que pareciera central en el posicionamiento político de los autores, permanece indefinido. En Vázquez (2011) la inclusión (palabra clave del artículo) “**es algo más que** aumentar la matrícula y los porcentajes de permanencia, o disminución de situaciones de abandono” (p.219) y “**resulta extraña a** las concepciones con las que se definió tradicionalmente la forma y el contenido de la escolaridad secundaria” (p.218), pero **no es** nada definido. En Nuñez (2014) “inclusión” también figura como “palabra clave”, pero solamente aparece allí y luego no tiene ninguna mención en el desarrollo del trabajo. En Novick de Senén González y Olmos (2014) “inclusión” es palabra clave, pero no se define ni emplea más que de modo descriptivo para caracterizar la orientación de las políticas. En Feldman (2018) sucede otro

tanto, es palabra clave del artículo, pero no se encuentra definida. Alderete (2012), por su parte, no define lo que es, aunque sí esboza algo que no es y parte de lo que “debería ser”:

cuando hablamos de la inclusión y la permanencia, tener una gran cantidad de adolescentes en la escuela **no significa que** se ha logrado incluirlos y retenerlos. Es imprescindible volver a reflexionar sobre y hallar el valor de la escuela. Que los estudiantes permanezcan allí porque es el espacio donde se encuentran con otros sujetos (compañeros, profesores) mediatizados por el conocimiento; en un clima democrático, sin rótulos ni discriminaciones. (p.180)

En todos estos casos parece suponerse un consenso tácito en donde no sería necesario definir la inclusión educativa por darse por sobreentendida. Los autores no solo no explicitan su propia conceptualización, sino que tampoco se referencian en definiciones de terceros. En algunos casos, su empleo se ubica más próximo a un discurso ideológico que teórico.

### **Definiciones adoptadas**

Si bien escasas, también hemos podido encontrar algunas referencias a una definición precisa de inclusión educativa. Gutiérrez y Danieli (2012) se remiten a un trabajo de Terigi (2004), en donde aparece enunciada como “el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso de toda la población escolar, en particular de los sectores más vulnerables” (Terigi, 2004, p.67, citado en Gutiérrez y Daniel, 2012, p.2). Miranda (2013) también remite su definición a Terigi (2010b), un documento oficial del Ministerio de Educación de la Nación en donde esta última autora reitera la conceptualización expresada en el documento citado en el primer capítulo de esta tesis (Terigi, 2009). Amar et al. (2015) se remiten a Acedo y Operti (2012). Mientras que Garino (2013) se referencia en Sendón (2011), recuperando los tres modelos de significación de la inclusión educativa ya comentados.

Sin embargo, la mayoría de las definiciones adoptadas remiten a las publicaciones oficiales de la UNESCO, aunque es de notar que no al mismo documento y sin atender a una clara lógica cronológica que pueda vincular la evolución conceptual de las publicaciones del organismo con la fecha de las publicaciones y las referencias elegidas por los autores:

Wigdorovitz de Camilloni (2008, p.7) cita a UNESCO (2003, pp.3-4), en donde ya se observa la tensión persistente en el concepto entre universalidad-particularidad:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión

común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (...). La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión.

Misuraca y Szilak (2013) citan a UNESCO (2007, p.1) en una definición idéntica a la del documento de 2003 citado por Wigdorovitz de Camilloni. Por su parte, Ríos y Fernández (2015, p.40) recurren a UNESCO (2005, p.15):

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, de manera de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Bersanelli (2008) también se remite a las definiciones de UNESCO (1994, 2000), pero, por otra parte, es la única autora que en sus referencias conceptuales refiere a Booth y Ainscow (2002). También se apoya en el concepto de equidad de Rawls comentado por Bolívar:

Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades. (Bolívar, 2005, pp. 43-44, citado en Bersanelli, 2008, p.59)

### **Categorías asociadas y contrapuestas**

Otro es el panorama cuando analizamos las categorías conceptuales asociadas y contrapuestas a la concepción de “inclusión educativa”. Acá podemos notar que existen consensos importantes en los autores. A pesar de no adoptar una definición explícita, una proporción importante de los artículos analizados asocia la inclusión educativa con el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes. En similar medida, varios autores la asocian con la categoría de “derecho”. La inclusión educativa aparece fuertemente asociada también con su carácter de “obligatoriedad” y ésta, a su vez, con un “mandato” tanto normativo como social. En este sentido la inclusión también aparece asociada, aunque en menor medida, con la “masificación”. En Tuñón y González (2012) esta asociación es prácticamente una equivalencia conceptual entre “inclusión” y “escolarización”. Por otra parte, una línea de análisis que se desarrollará más adelante asocia la inclusión educativa con la participación en la vida escolar.



Como categorías contrapuestas aparece más claramente la de “exclusión”, así como diversas referencias a la “selectividad” o también la “meritocracia”. El “fracaso escolar” (indicadores de repitencia, abandono, etc) y la “falta de aprendizajes” también se contraponen a la idea de inclusión. Por su parte, también la fragmentación, la segregación y la desigualdad educativa aparecen como conceptos contrapuestos, como se desarrollará más adelante.

### **Los riesgos de una inclusión indefinida**

Hemos dejado para el final de este apartado la referencia a aquellos argumentos que, en los textos analizados, se utilizan para denunciar los riesgos de la indefinición conceptual y las propuestas teóricas asociadas a esta crítica. Para Montesinos (2012) una adopción acrítica del enfoque de inclusión educativa puede invisibilizar usos políticos con efectos contrarios a los pretendidamente declarados: “entrañan el riesgo de producir un reforzamiento de los procesos de diferenciación social y de estigmatización social: sus destinatarios son interpelados en su condición de pobreza más que en su condición de ciudadanos” (p.213).

Con perspectiva crítica, Diez et al. (2015) sostienen que “el empleo de la categoría inclusión otorga un sesgo ético-moral a todo lo que se le aplique y su invocación presupone per se efectos legitimadores de las prácticas e iniciativas inclusivas” (p.35). Este “comodín” o “contraseña” privilegiada en el nivel discursivo puede legitimar, entonces, prácticas que constituyen “circuitos escolares diferenciados” o “experiencias escolares de desigual intensidad”. Finalmente, proponiendo un camino crítico superador de este estado de situación, plantean una serie de limitaciones analíticas del “par inclusión – exclusión” que “impiden aprehender los sentidos cotidianos y naturalizados de estas categorías” (p. 36), a través de interrogantes, preguntándose cómo pueden estas categorías dar cuenta de los matices y complejidades de la experiencia escolar. Fijan su posicionamiento, desde la concepción del carácter relacional, multidimensional y procesual de la realidad social:

En el campo académico, y en la tradición de los proyectos Ubacyt en los que hemos participado, hemos cuestionado fuertemente este par, y sus usos en pleno auge del ciclo neoliberal. Las principales críticas se apoyaron en el no cuestionamiento del “continente” (a dónde se incluye), el sentido (para qué) y el lugar reservado a los incluidos (clase) y en particular, la invisibilización de las modalidades por las cuales efectivamente están incluidos. (...). (p.38)

## **La inclusión como “tensión y desafío”**

De distintos modos, directa o indirectamente, el problema de la inclusión educativa es planteado por varios de los autores en términos de “tensión y desafío” para la escuela secundaria, encontrándose su contraparte en un mandato, legal y social, que obliga a las instituciones educativas a dar una respuesta. ¿Qué es lo que se tensiona y/o desafía a partir del mandato de inclusión educativa? ¿Cómo se procesan estas tensiones y desafíos según los autores?

En el trabajo de Miranda (2013) podemos distinguir tres tensiones claras que están presentes en varias de las producciones analizadas y que abordaremos a continuación con mayor detalle. La primera tensión se expresa como “crisis de sentido” de la escuela media: si originalmente ésta tenía la función de seleccionar a un grupo reducido de la población para ocupar posiciones dominantes en la administración pública y el ámbito profesional, ¿para qué sirve hoy? “¿Aporta a la construcción de sujetos ciudadanos? ¿Es un ámbito de socialización de nuevas adolescencias y juventudes?” (p.15), se pregunta la autora. En segundo lugar, tensiona la distancia entre el alumno esperado por la gramática escolar tradicional y un alumno distinto, obligado legalmente a estar y a ser recibido en la escuela donde antes no hubiera estado. En tercer lugar, el mandato de inclusión entra en contradicción con la propia fragmentación del sistema educativo que produce segregación educativa. A estas tres líneas de análisis agregaremos una cuarta, la de la polémica “inclusión vs. calidad”, para expresar las coincidencias del conjunto de las producciones estudiadas en relación a las tensiones y desafíos que se producen a partir del mandato de inclusión educativa.

### **Crisis de sentido(s)**

Vázquez (2011) recupera las voces que plantean la supuesta “crisis de sentido” de la escuela secundaria poniendo en cuestión una lectura unívoca desde sus “metas instrumentales” y recordando su finalidad en tanto institución socializadora y formadora de ciudadanos, para proponer “reconfigurar la identidad pedagógica de la educación secundaria como un espacio-tiempo de formación de los adolescentes en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales” (p.221).

Por otra parte, también encontramos autores que se distancian de la supuesta “crisis de sentido” atribuida a la escuela secundaria y sostienen que ésta se encuentra “dotada de significatividad” por los niños, niñas y adolescentes y familias de sectores populares que acceden a ella como “recién llegados”. Si bien en ciertos planos se cuestiona la efectividad de la inclusión, para estos sujetos la escolarización es altamente significativa y esto se expresa en los esfuerzos realizados para sostenerla a pesar de las adversidades propias de sus condiciones materiales de existencia

(Vecino, 2016; Gluz y Rodríguez Moyano, 2018). Al mismo tiempo, un desafío que permanece irresuelto es la inclusión de los jóvenes en situación de vulnerabilidad extrema. Gluz y Rodríguez Moyano (2018), particularmente, plantean que las políticas de inclusión educativa y las categorías oficiales de pensamiento y discurso no han logrado comprender la complejidad del problema de la exclusión escolar ni interpelar efectivamente a este conjunto poblacional. En este sentido podemos entender que expresan un conflicto de (in)comunicación entre el sistema y la población excluida.

Gutiérrez y Danieli (2012), por su parte, plantean que las tensiones se producen en relación a los sentidos y contenidos de los procesos de transmisión que suceden en las experiencias escolares concretas: “(...) la transmisión puede ser portadora de valores y principios contrarios a aquellos que los agentes implicados enuncian como democráticos (...)” (p.13). Sobre este trabajo volveremos más adelante.

Encontramos también tensiones en el plano de los sentidos en la relación que la escuela puede establecer con un contexto que propone “ciudadanías restringidas” a los mismos jóvenes que se pretende incluir. Avila (2016) analiza desde esta perspectiva las dinámicas de segregación territorial y las políticas de seguridad, situando a los jóvenes entre la “indefensión y la criminalización”.

### **La cuestión del formato escolar**

Son conocidos los aportes de Flavia Terigi en la comprensión de lo que se da en llamar “formato escolar” de la escuela secundaria. Según la autora “En su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008, p.64). Esta estructura sólida y resistente al cambio presenta una serie de dificultades para los tiempos actuales: el currículum organizado por disciplinas responde a una organización del saber propia de fines del siglo XIX, por tanto anacrónica; mientras que la designación y organización del trabajo docente dificulta las posibilidades de un abordaje inter o transdisciplinar y la conformación de equipos de trabajo con presencia concentrada en un mismo establecimiento educativo (la metáfora utilizada para expresar la realidad laboral del docente de escuela secundaria es la del “profesor-taxi”). Cualquier cambio pedagógico propuesto se enfrenta con este “trípode de hierro”. Por su parte, las investigadoras del “Grupo Viernes” coordinado por Tiramonti en el área de Educación de la FLACSO sede Argentina han investigado las “Variaciones sobre la forma escolar” con las cuales se intenta desafiar los límites y ampliar las posibilidades de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011). Como ya anticipamos en el apartado referente a la

metodología del estudio, no nos ocuparemos acá de trabajos que analizan formatos alternativos, mas sí de las diferentes referencias encontradas en las producciones estudiadas en relación a las tensiones y desafíos que representa el formato escolar tradicional para la inclusión educativa.

Según Ríos y Fernández (2015), para lograr inclusión educativa es importante reformar las formas organizativas y la cultura institucional de la escuela secundaria:

con especial hincapié en su modelo obsoletamente homogeneizador, sus formas rígidas de organización, sus estereotipos de alumnos ideales, sus determinismos y prejuicios. (...) avanzar sobre la modalidad de docente “taxi” en la medida en que esta forma de organización del trabajo docente conduce a menudo a formas despersonalizadas de relación alumno- docente, a la vez que imposibilita, por falta de tiempo, trabajar colectivamente en formas de contención de los alumnos. (p.45)

Vázquez (2011), por su parte, entiende que no alcanza con la (necesaria) transformación de la materialidad (organizativa) del formato escolar, sino que es necesario además construir una “cultura institucional inclusiva”, “hacer de la inclusión una ideología institucional”, algo en lo que también parecen coincidir Carranza y Kravetz (2010).

Misuraca y Szilak (2013) abordan el problema de la inclusión educativa en relación al formato escolar tradicional entendiendo como factor crítico a la política de evaluación de los aprendizajes en tanto ésta puede asumir dos finalidades: la evaluación para la selección y la construcción de jerarquías; o la evaluación para el aprendizaje. El mandato de inclusión se corresponde con la segunda. Sin embargo, requiere de reformas en las condiciones institucionales y, en particular, de la concentración de horas y cargos docentes; reformas que no se observan en la práctica, corriendo el riesgo de convertir a la evaluación de los aprendizajes en un mero acto administrativo de acreditación, y a la inclusión educativa en una responsabilidad delegada hacia los voluntarismos singulares. La relación entre formato, conocimiento e inclusión es trabajada por Alderete (2012), quien recupera la crítica a la tradición disciplinaria y fragmentaria del currículum oponiendo la perspectiva de la complejidad.

Tras analizar el caso del Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación laboral para Jóvenes de 14 a 17 años en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Castro y Kravetz (2012) explicitan las tensiones que supondría la incorporación de alguna de las características de esta modalidad organizacional —cursada por asignatura y no por año escolar, el reconocimiento y valoración de los recorridos previos, los criterios de selección y designación del personal docente— a la escuela común; y se preguntan si indefectiblemente las iniciativas de inclusión y las innovaciones al formato escolar tradicional quedarán reducidas a experiencias acotadas, focalizadas y expresadas en términos de proyectos y programas.

Finalmente, Garino (2013) recupera los aportes de Bourdieu para problematizar los alcances potenciales de la inclusión en relación al formato escolar y la reproducción del orden social:

Se puede pensar que estamos en presencia de lo que Bourdieu (1988) denomina “formas negadas de eliminación”, según las cuales la exclusión del sistema escolar de los sectores más bajos de la estructura de clases sociales no se realiza de manera explícita –por ejemplo, por medio de la prohibición del acceso a las instituciones a ciertos grupos–, sino que se produce de manera implícita y paulatina. (p.207)

### **La fragmentación educativa**

Una importante cantidad de autores identifica un desafío para la inclusión, o, también, una contracara problemática de los efectos de las iniciativas de inclusión, en la reconocida fragmentación del sistema educativo y la consecuente segregación educativa. Sabemos que la configuración de circuitos educativos diferenciados no es ninguna novedad, ni tampoco una particularidad argentina o latinoamericana:

En un cierto sentido, toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso (...) desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras. (Este proceso) supone el crecimiento cuantitativo y la expansión del sistema educativo en todos sus elementos –más alumnos, más establecimientos docentes, más profesores, más medios materiales y financieros–, pero también otros procesos de diferenciación interna, de segmentación y de devaluación académica y social de aquellos grados o títulos que se generalizan. (Viñao Frago, 2003, p.37)

No obstante, existe una amplia tradición teórica en Argentina respecto de la constitución de circuitos educativos diferenciados. Cecilia Braslavsky fue pionera en la materia con la publicación de *La discriminación educativa* (1985) postulando la idea de un sistema educativo “segmentado y desarticulado” a partir del estudio de la transición entre los niveles primario y secundario en escuelas de la provincia de Buenos Aires. Contra el concepto de “segmentación” que surge de estos primeros trabajos, discutió Guillermina Tiramonti (2004), proponiendo en cambio el concepto de “fragmentación”, en donde la distinción central es que en la caracterización del

sistema educativo argentino no puede aludirse a una totalidad común sistémica (que estaría supuesta en la idea de “segmentación”) sino más bien a fragmentos inconexos y relativamente autónomos. Más recientemente, Cecilia Veleda (2012), reconociendo los antecedentes mencionados, elige la categoría de “segregación” para referirse a la “separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos (...) que brindan condiciones de aprendizaje, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes” (pp.24-25). Según la autora, esta nueva categoría incorpora dos dimensiones de análisis inexistentes en los trabajos anteriores y, al mismo tiempo, fundamentales: la segregación territorial (urbana) y las prácticas excluyentes de los actores.

Dentro del corpus de producciones estudiado, Facciola y Suárez (2018), quienes investigan sobre los procesos de inclusión educativa en dos escuelas de barrios populares en relación con la segregación territorial del alumnado, reiteran que: “La creciente inclusión educativa en paralelo al incremento en la segmentación del sistema escolar tiende a redundar en que la inequidad social se exprese al interior del sistema educativo, reproduciendo así la desigualdad de origen de los alumnos” (p. 6). Los sujetos se encuentran “confinados en circuitos diferenciados” (Montesinos, 2012) en donde la socialización se da entre “semejantes” y a “distancia” de los otros (Nuñez, 2014). En esta línea, Sinisi (2010) se pregunta: “¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los niños/as `incluidos` producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro?” (p.14). Esta pregunta retórica remite al concepto de “inclusión excluyente” elaborado por Gentili (2011).

En la línea de análisis que se acerca al problema de la inclusión desde el estudio de las políticas educativas (que se estudiará específicamente más adelante en este trabajo), Riquelme, Herger y Sassera (2018) analizan las consecuencias de la fragmentación del sistema educativo y el “efecto de lugar” en el acceso (desigual) a las políticas de inclusión: “De manera concreta, para muchas escuelas se hace difícil el acceso y gestión de políticas tales como Plan de Mejora Institucional, Conectar Igualdad, Aportes para la Movilidad y otras (...)” (p.36). Oreja Cerruti (2016) cuestiona una contradicción entre los discursos oficiales que proponen revertir la fragmentación del sistema y las políticas y programas efectivamente implementados, que entiende como acciones “fragmentadas y fragmentadoras”. Juarros y Cappellacci (2010) se ocupan de explicar el proceso de conformación y diversificación de la oferta de nivel secundario en la CABA, concluyendo que el GCBA procesa la creciente demanda educativa creando formatos alternativos dirigidos específicamente a la población “en riesgo” a incluir, resultando en una profundización de la fragmentación educativa.

Más allá de los efectos de las políticas públicas, la segregación educativa entra en tensión con los procesos de inclusión también a partir de las dinámicas institucionales escolares en donde tiene relevancia la consideración de los distintos sectores de gestión: mientras el sector privado cuenta con la posibilidad de seleccionar su matrícula por distintos mecanismos, por ejemplo económicos o disciplinares; las escuelas de gestión estatal, que no están exentas de dinámicas excluyentes, tienden a sostener los procesos de inclusión de los sectores más empobrecidos (Gutiérrez y Uanini, 2015; Garino, 2013).

Llevado al extremo, los cuestionamientos más radicales podrían resumirse así: “mientras que los alumnos de las escuelas de élite reciben conocimientos, los pobres reciben solo escolarización” (Cazas, 2018, p.80). Así, la fragmentación educativa se expresa frecuentemente en términos de desigual calidad educativa (Facciola y Suárez, 2018) haciendo referencia al concepto acuñado por Kessler (2004) de escolaridad de “baja intensidad”. Esto nos lleva directamente a la cuarta tensión mencionada, que abordaremos a continuación.

### **¿Inclusión vs. calidad?**

En los discursos del sentido común, en los discursos mediáticos, pero también en los discursos académicos, de distinto modo, observamos referencias a esta tensión incómoda entre inclusión y calidad. Nosei (2005) lo plantea en términos de dilema y antítesis: “La extensión de la obligatoriedad escolar configuró para algunos una situación dilemática por la presencia de dos términos considerados antitéticos: retención escolar y calidad educativa” (p.61). Estos “algunos” a los que refiere la autora son principalmente docentes formados en una narrativa vinculada al formato escolar tradicional, quienes a través de “racionalizaciones, estereotipos y prejuicios mantienen irreconciliables los términos y con ello predeterminan las acciones” (p.62). Algunos docentes aducen que la inclusión de alumnos que no responden al perfil tradicional no les permite desarrollar su tarea con los mismos estándares de calidad (Orienti, 2010). Esto tiene su contrapartida en adaptaciones curriculares que, en nombre de la inclusión, atentan contra la calidad educativa, por ejemplo, mediante la “poda indiscriminada de contenidos escolares para los estudiantes provenientes de los grupos más vulnerables” (Orienti, 2010, p.162). Más allá de los límites de la institución escolar, el riesgo de relegar la calidad en pos de la “cantidad” y priorizar la “retención” por sobre los aprendizajes puede alcanzar dimensiones de política educativa, como sugieren Misuraca y Szilak (2013) al afirmar que: “La finalidad de controlar la exclusión de la escuela secundaria a través de los indicadores estadísticos devela en qué medida la problemática de la inclusión se dirime más por lo cuantitativo y recarga burocráticamente el trabajo del profesor” (p.25). Para estas autoras existiría una contradicción en los discursos oficiales que

demandan a los docentes un trabajo pedagógico creativo para el logro de la inclusión educativa sin garantizar las condiciones laborales necesarias y ejerciendo, a su vez, un fuerte control burocrático y administrativo para cumplir con determinados indicadores predefinidos y priorizados en términos de cantidad.

En efecto, la escuela secundaria entra en tensión al esforzarse por “conciliar la inclusión educativa con la mejora en la calidad de los aprendizajes” (Gutierrez y Uanini, 2015: 28). Partiendo desde el diagnóstico de que los aprendizajes escolares no han mejorado en la última década según las evaluaciones estandarizadas, los mismos autores ofrecen algunas “pistas” para comprender el estancamiento del sistema educativo argentino en términos de “calidad”: condiciones materiales de escolarización deficientes (salarios, infraestructura); ausentismo docente y estudiantil (este último el más alto de todos los países que participan de PISA); fragmentación y segregación educativa; y un corrimiento del foco pedagógico del trabajo escolar por la demanda y asunción de tareas de “protección social”, resultan ser los principales escollos. Desde esta perspectiva, podemos pensar que la inmejorada calidad educativa a nivel sistémico no guarda relación directa con los procesos de inclusión educativa *per se*, sino más bien con las formas específicas en que el sistema educativo argentino ha procesado la inclusión.

Por otra parte, cuando hablamos de calidad de la educación, no podemos restringir la mirada únicamente a la institución educativa, es fundamental incluir en la ecuación el contexto social de la educación. Esto es lo que hacen Pereyra y Guemureman (2015) al preguntarse “¿por qué las instituciones educativas no logran la inclusión en los aprendizajes?” y recordar las teorías de la reproducción, así como los resultados de las evaluaciones internacionales que señalan el fuerte condicionamiento social a los resultados escolares.

Finalmente, Narodowski (2008) entiende que calidad e inclusión educativa, lejos de ser antitéticos, son términos indisociables, en tanto que: “un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo” (p.19). Sobre esta idea volveremos en las conclusiones del trabajo.

### **La inclusión como clave de la política (socio)educativa**

Como ya se expresó, el concepto de “inclusión educativa” está estrechamente vinculado con la política. En consecuencia, gran parte de los artículos estudiados hace referencia a las políticas de inclusión educativa, abordando luego un tema particular desde un enfoque de análisis específico. En este apartado nos ocuparemos de aquellos artículos cuyo tema de estudio son, en sí mismas, las políticas educativas que fueron argumentadas y articuladas desde el Estado en relación a la inclusión educativa. A continuación, agrupamos los artículos identificados en dos grupos: los



primeros realizan análisis macro políticos a nivel nacional y los segundos se ocupan específicamente de analizar la implementación de políticas en territorios definidos. Finalmente, buscaremos identificar las recomendaciones dirigidas hacia el ámbito de la decisión política.

### **Análisis macro políticos**

En este conjunto de artículos encontramos posicionamientos más o menos críticos respecto de los alcances y deudas de las políticas de inclusión educativa.

Ríos y Fernández (2015), a cuyo texto ya hicimos referencia anteriormente, se ocupan de analizar las diferentes normas y políticas educativas para el nivel secundario en el período 2003-2015 “con miras a contribuir al debate respecto de su impacto democratizador e inclusivo” (p.39). Expresan que, a partir del año 2003, “el discurso en materia de política educativa evolucionó hacia el concepto de ‘inclusión educativa’ buscando “instalar un nuevo paradigma” (p.39) de política educativa que reemplazara al paradigma de políticas focalizadas de los años 90. Las autoras recuperan la historia de las políticas de inclusión educativa desde el “Programa Nacional Para la Inclusión Educativa” del primer gobierno kirchnerista hasta las siguientes políticas impulsadas por el gobierno de Cristina Fernández que, sostienen, “en materia de educación secundaria se orientaron a atacar el problema de la selectividad, marca de origen de este nivel educativo, mediante una revisión integral de la escuela que incluía desde los contenidos hasta el gobierno escolar” (p.44) con el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Como conclusión general de su análisis argumentan que, si bien las leyes y políticas del período intentan una diferenciación respecto de aquellas implementadas en la década anterior (1990), algunos de los objetivos propuestos permanecen incumplidos. En relación al cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria establecida por la LEN (2006), identifican dos desafíos: la construcción de infraestructura escolar suficiente para garantizar el acceso, particularmente en territorios vulnerabilizados y marginalizados; y, por otro lado, el desarrollo de mecanismos efectivos de estímulo a la escolarización de jóvenes “en un contexto en que la relación escuela secundaria - ascenso social - salida laboral se encuentra más difusa” (Ríos y Fernández, 2015, p.45). Asimismo, recuerdan que no basta con garantizar el acceso, sino también la permanencia y el egreso con aprendizajes significativos y de igual calidad para todos.

En segundo lugar, Oreja Cerruti (2016) realizó un relevamiento y análisis documental de los programas para los niveles de enseñanza obligatoria impulsados por el MEN entre 2003 y 2013 y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave, para en una segunda instancia estudiar el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Entre los hallazgos de su labor investigativa destaca:

- El carácter flexible y *ad hoc* de las propuestas que finalizan una vez atendido el problema objeto de intervención, sin compromisos a futuro.
- El mantenimiento incuestionado de la distribución de responsabilidades en la administración de la educación y la estructura del financiamiento educativo legada por la reforma de los '90.
- La fragmentación educativa, perpetuada por los diversos programas en contradicción con las enunciaciones discursivas oficiales.
- La conformación de un nuevo “sentido común” que buscó instalarse como superador y “restaurador de derechos”.

Finalmente concluye que

La investigación permite afirmar que este tipo de políticas contribuyó a la conformación de una noción del Estado como representante del “interés general”, promotor de derechos, interesado en la superación de la desigualdad y las injusticias sociales, en contraste con las políticas previas. De esa manera, al tiempo que los propios programas portaban en sí las limitaciones para alcanzar los objetivos que planteaban, contribuyeron a reforzar la apariencia del Estado nacional como árbitro entre clases sociales y a la construcción de consenso. (p.160)

Luego, Riquelme, Herger y Sasserá (2018) concentran su análisis en la persistencia de las diferencias provinciales y de la desigualdad social en la “atención educativa” y especialmente en la “deuda social educativa” con los grupos poblacionales excluidos del sistema, diferenciando por grupos etarios desde la infancia hasta la adultez. Para esto estudian, respectivamente: nivel educativo alcanzado por jurisdicción, tasa de asistencia neta al nivel secundario y nivel educativo alcanzado según quintil de ingreso; cantidad de niños, adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo y los recursos monetarios necesarios para su inclusión (“deuda social educativa”) y la estructura del gasto público educativo.

Otro conjunto de autores que se ocupa de analizar las políticas educativas del período son Migliavacca, Remolgo y Urricelqui (2016), quienes se proponen

analizar algunos aspectos que desempeñaron un papel estructurante (...) dimensionando tensiones y discusiones, sopesando los sentidos que las propuestas contienen, en la medida en que se orientan hacia la construcción de un proyecto democratizador, o bien hacia la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales. (p. 69)

En su análisis, la “problemática de la inclusión” es nombrada como un aspecto central para la política educativa en el período. Este artículo se incluye dentro de las producciones que se muestran críticas a las políticas educativas de inclusión, desde un enfoque vinculado a la tradición

marxista. Sostienen que las iniciativas de inclusión, impulsadas desde los organismos internacionales “como el Banco Mundial”, tienen el propósito de revertir el factor de riesgo que, según estos mismos organismos, representan los jóvenes “excluidos” para la “gobernabilidad” de los países. Utilizan como ejemplo de su crítica el Programa FinEs, al cual califican de “política compensatoria” que “se desentiende de una propuesta de educación integral” y “terceriza” el servicio educativo responsabilizando a organizaciones de la sociedad civil, y en donde, en última instancia “el derecho a la certificación se antepone al derecho a la educación” (p.73).

Pereyra y Guemureman (2015) coinciden con algunos de los autores ya citados en reconocer entre las “políticas de inclusión educativa” más relevantes a la AUH y el Plan Conectar Igualdad. Sin embargo, cuestionan el hecho de que “el diseño de la AUH no provee ningún mecanismo que permita operar sobre la dimensión pedagógica”, garantizando la escolarización, pero desentendiéndose del aprendizaje (p.19). En relación a estas críticas, debemos decir que entendemos que considerar a la AUH como política socioeducativa es cuestionable, ya que la misma está planteada centralmente como parte del Sistema de Protección Social, ampliando el derecho que ya poseían los trabajadores empleados en relación de dependencia, en el reconocimiento de los altos niveles de informalidad del mercado laboral argentino. Se trata de una política de Seguridad Social, de transferencia de ingresos con condicionalidades vinculadas a la educación y la salud, originada en un DNU; y no de una política educativa articulada desde el Ministerio de Educación. Tuñón y González (2012) se ocupan específicamente de analizar cuál ha sido la capacidad de las políticas de transferencia de ingresos no contributivas “en la inclusión de más adolescentes en la educación secundaria”, concluyendo que “durante la primera década del siglo XXI no se ha logrado profundizar una mayor inclusión en la educación secundaria”, entendiendo por “inclusión” estricta y exclusivamente la tasa de escolarización (p.35). Por otra parte, Novick de Senén y Olmos (2014), a quienes veremos a continuación, manifiestan que la implementación de la AUH impactó en las políticas socioeducativas precedentes con componentes monetarios (becas), las que debieron ser revisadas al generarse incompatibilidades con la percepción de la nueva política de protección social.

### **La implementación de las políticas en los territorios**

En este eje, Meléndez y Yuni (2017) se ocupan de “La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca”. El artículo indaga en la manera en que directivos y equipos técnicos “interpretan y recrean el texto” de las políticas de inclusión socioeducativa (específicamente sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Conectar Igualdad) “gestionando acuerdos influenciados por sus sistemas de creencias

y sus posiciones de clase” (p.55). Referenciándose en Stephen Ball, se proponen: “comprender las marcas subjetivantes de las políticas educativas y sociales de inclusión sobre los sujetos”, entendiendo que “en el pasaje del papel a las prácticas en ámbitos educativos las políticas son reconstruidas y recreadas por los sujetos que intervienen en un proceso sumamente complejo que excede la noción de implementación” (p.56). En sus conclusiones expresan que:

- El posicionamiento de los actores escolares entrevistados (directivos y personal de apoyo docente de cinco escuelas de Catamarca) se configura “en torno a la valoración del trabajo, el esfuerzo individual y el imaginario de la movilidad social basada en el mérito y sacrificio personal” (p.60).
- El sentido de reconocimiento de derechos que las políticas promueven entra en conflicto en cuanto los actores escolares “interpretan a estas políticas como una injusticia deslegitimadora de la lógica escolar” (p.61).
- “Las mediaciones e interpretaciones de los actores escolares respecto al texto y el discurso de las políticas, no se apoyan en un conocimiento técnico-profesional, sino en una suerte de sentido común escolar” (p.62).

Por otra parte, trasladando el terreno de investigación a la Provincia de Córdoba, Castro y Kravetz (2012) analizan particularmente el PIT, como fuera mencionado anteriormente, aunque también destacan la implementación de los Planes de Mejora Institucional; mientras que Carranza y Kravetz (2010) se ocupan de estudiar las representaciones de directores y docentes de escuelas secundarias sobre las orientaciones de las políticas educativas, encontrando “falta de credibilidad”:

este sentimiento, alimentado por el relativo fracaso de la Reforma anterior y los sufrimientos personales que ésta produjo en los docentes, se suma a la falta de confianza general respecto a la política y a los políticos (...) No hay tampoco problematización de los cambios posibles en el corto, mediano y largo plazo, por lo que las “promesas” de las políticas pareciera que deben cumplirse en el corto plazo, lo que deviene en frustración constante. (p.53)

También de Córdoba se ocupan Novick de Senén y Olmos (2014), quienes distinguen entre los programas socioeducativos destinados a incidir en la demanda educativa y aquellos ligados a la oferta educativa, y, dentro de estos últimos, entre los específicamente abocados a las condiciones materiales y de infraestructura y los que concentran su accionar en el diseño curricular, formación docente y organización administrativo-pedagógica. Al mismo tiempo, diferencian tres momentos históricos en la implementación de programas socioeducativos que analizan a nivel nacional y provincial:

- a) Un primer momento (2000-2002) en donde se mantendrían algunas líneas de política de la década anterior bajo el enfoque de políticas compensatorias.
- b) Un segundo momento (2003-2007) en donde la mayoría de los programas se concentran en la oferta educativa (capacitación docente y revisión de contenidos curriculares).
- c) Un tercer momento (2008-2010) en el cual “se visualiza un incremento en la cantidad de acciones vinculadas con la oferta educativa, complejizando el panorama”. Los programas “ofrecen mayor cantidad de componentes lo que dificulta la coordinación y potencia la fragmentación y la dispersión de esfuerzos” (p.11).

Bersanelli (2008) se ocupa de la Provincia de La Pampa. Lo hace dando cuenta de su gestión realizada como responsable de la Dirección de Educación Inclusiva dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. El artículo desarrolla las metas y líneas de acción llevadas adelante por la gestión, planteadas en este orden secuencial: a) clarificación conceptual (sobre la “inclusión educativa”) y diseño de proceso de evaluación pedagógica; b) capacitación y actualización profesional; c) creación y reestructura de servicios educativos y acrecentamiento de cargos docentes y técnico-docentes; d) extensión de la inclusión educativa de todos los alumnos con discapacidad al Tercer Ciclo y al Nivel Polimodal del sistema educativo; e) aumento de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo común, e) acciones inclusivas con otros alumnos vulnerables, f) sinergia con otros organismos. Llama la atención que, si bien la autora parte del concepto de inclusión educativa que se corre de la asociación restringida a las “necesidades educativas especiales”, las políticas enunciadas van dirigidas exclusivamente a determinados grupos de “alumnos vulnerables” (alumnos con discapacidad principalmente y, también, de la comunidad gitana).

Por la Provincia de Santa Fé, Nemcovsky (2014) se propone describir las políticas educativas formuladas e implementadas por el gobierno provincial para luego analizar las concepciones respecto de la escuela y la inclusión educativa que se desprenden de las mismas. En este sentido observa que:

Una de las formulaciones oficiales más emblemáticas en relación con la inclusión educativa es el Plan Vuelvo a Estudiar, dirigido a jóvenes que no han completado el nivel secundario, en el que se sostiene que ‘se hace necesario instalar la vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa’. (p.154)

En definitiva, la autora entiende que las políticas de inclusión educativa en la provincia aparecen dirigidas particularmente a determinadas poblaciones juveniles asociadas a esta concepción de “vulnerabilidad”, funcionando como estrategias de contención social y gobernabilidad de los territorios. En última instancia, esta focalización participa de las dinámicas

de fragmentación educativa, como también sucede en el caso de la CABA, analizado por Juarros y Capellacci (2010), ya comentado en el apartado respectivo.

### **Las recomendaciones a la política**

Teniendo en cuenta lo expresado en el segundo capítulo de este trabajo, en relación a “la escasa o inexistente producción científica que se interesa por la provisión de insumos para la toma de decisiones” (Steinberg, 2018, p.80), nos parece relevante considerar en qué medida los trabajos estudiados pueden constituirse en instrumentos de incidencia en la política educativa, es decir, en qué medida el campo de la investigación educativa ha realizado aportes capaces de interpelar efectivamente al cuerpo político-administrativo del Estado en relación al problema de la inclusión educativa en el nivel secundario.

En primer lugar, debemos decir que, en consonancia con lo expresado por Steinberg, la mayoría de los autores de nuestro corpus documental —si bien realizan aportes descriptivos y analíticos relevantes— no se ocupan de precisar recomendaciones dirigidas a los decisores políticos. En los casos en que aparecen algunas sugerencias de carácter propositivo, no están explícitamente dirigidas a los funcionarios y se expresan como recomendaciones de carácter general, de poca utilidad para el decisor político. Por ejemplo, en Ríos y Fernández (2015) se manifiesta la necesidad de “transformar las formas organizativas y la cultura institucional de la escuela secundaria”, “construir una cantidad suficiente de escuelas” y “mejorar la calidad de la enseñanza”. En Castro y Kravetz (2012) se expresa que “es necesario producir cambios en el aparato institucional responsable de la materialización de las políticas” (p.87). En Tuñón y González (2012), se concluye que

es necesario abordar esta problemática desde un enfoque integral, que considere no solo los recursos monetarios de los hogares, pues la inclusión en la educación media y su sostenimiento requieren otros recursos educativos, sociales y culturales clave para el mejor aprovechamiento de las estructuras de oportunidades y el contexto de ampliación de los derechos sociales (p.50).

En ningún caso se ofrecen orientaciones prácticas en relación a estas propuestas generales.

### **La inclusión desde la “experiencia escolar”**

Encontramos un conjunto importante de producciones que abordan el problema de la inclusión educativa desde la “experiencia escolar”, entendiendo por tal “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martucelli, 1998, p.79, citado en González, 2018, p.130). A fines analíticos,

haremos referencia a estas publicaciones en relación a los actores involucrados en la experiencia escolar y finalmente desde el concepto de convivencia, el cual se destaca como categoría clave para pensar su interacción.

### **Las experiencias de los alumnos**

Desde un enfoque de investigación cualitativa, Gutiérrez y Danieli (2012) abordan los procesos de inclusión promovidos desde las políticas a partir del análisis de los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar desde la perspectiva de los alumnos, mediante el análisis de trece entrevistas realizadas en una escuela secundaria de Córdoba. El artículo aporta al entendimiento de cómo los sentidos construidos en la escuela a partir de los procesos de transmisión contribuyen a la naturalización y reproducción de procesos de exclusión, tanto en el discurso oficial institucional emitido por autoridades pedagógicas como en la incorporación de este discurso por parte de los alumnos “exitosos” que pueden atribuir, así, los “fracasos” de sus pares a características individuales, invisibilizando las responsabilidades sistémicas. El discurso oficial institucional, interiorizado, así, por los alumnos en función de su capacidad de apropiación y respuesta al mismo, funciona con efectos conservadores:

A partir del análisis de las entrevistas podemos reconocer cómo los alumnos construyen posiciones y sentidos sobre la escuela, lo que ella transmite y los docentes, que varían según la posición que ocupan en ella y las posibilidades que poseen de concluirla. A mayor cercanía con el egreso, mayor incorporación de los valores y principios movilizados en los procesos de transmisión escolar. (p.12)

Tomando como referente empírico una escuela secundaria del conurbano bonaerense en donde realiza entrevistas a estudiantes y docentes, Vecino (2016) trabaja sobre sus representaciones y prácticas clasificatorias, en la distribución y explicación de los sentidos de la experiencia escolar. Como antes mencionamos, acuerda con quienes sostienen que la escuela tiene efectivamente sentido(s) para los jóvenes:

Los estudiantes sienten como obligatoria la asistencia a la escuela, “hay que hacerla” señalan. Sin embargo, este marco de obligación no implica un “sin sentido” sino, por el contrario, la reafirmación del mismo. Si bien la escuela posee sentido en función de un fin instrumental que se cristaliza en la adquisición de capital cultural institucionalizado (...) es mucho más que eso. También es un espacio que habilita a pensarse en otras posiciones, con otras perspectivas, a ampliar tu mundo social y tu conocimiento sobre él (...) En este marco, los estudiantes dotan de significatividad a la escuela secundaria en general y no sólo a esta escuela en particular. (p.31)

Para los estudiantes, el paso o no por la escuela deja marcas, señales de distinción que aunque se minimicen en el relato, muestran la distancia simbólica que se construye entre el adentro y el afuera, entre haber estado en la escuela y permanecido en ella y no haberlo hecho (...) Los estudiantes señalan que, comparativamente, ellos han ampliado su perspectiva de la realidad porque pueden hablar de más temas, interactuar con más personas, elegir entre más opciones, moverse mejor en diferentes ámbitos no tan conocidos como el barrio. (p.33)

Fogolino, Falconi y López Molina (2008), por su parte, realizan una contribución interesante al estudiar la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de grupos urbanos en condiciones de pobreza, entendiendo su configuración en relación a las miradas que reciben y lugares que les son asignados: “desde el sistema educativo por su condición de ser **los últimos en llegar** a la escuela secundaria, de sus familias y grupos sociales de pertenencia por constituirse en **los primeros en transitarla** y desde las representaciones y prácticas de sus docentes por ser **los recién llegados** al nivel” (p.227). En el primer caso, la presencia de estos jóvenes escolarizados a partir de procesos de inclusión educativa, se constituye como una presencia “inédita”, llegando “últimos” a una institución escolar que no estaba preparada “inicialmente” para recibirlos. En el segundo, los autores corren la mirada al contexto familiar y social extraescolar de los jóvenes, en donde sus experiencias se inscriben como novedad y distinción. Finalmente, para los docentes, los “recién llegados” constituyen un desafío y a veces un “problema” en tanto no se ajustan a “los que siempre estuvieron”.

El trabajo de Paulín (2014) aporta, en tanto, un análisis de los procesos de discriminación generados por los mismos jóvenes escolarizados y que atentan contra los procesos de inclusión. En el caso estudiado, esta discriminación se da entre los “negros” y los “chetos”, en donde los primeros son los “forasteros” para los segundos, los “establecidos” como alumnos “legítimos”. Estos discursos juveniles aparecen reforzados por docentes de la escuela, quienes expresan afinidad por “los nuestros” (“establecidos”). Estas disputas adquieren la forma de luchas por el “reconocimiento”, recordando los planteos de Nancy Fraser (2000). En este sentido, los “forasteros” pueden traducir sus “estigmas en emblemas” como estrategia de resistencia.

Finalmente — también desde un enfoque cualitativo centrado en la perspectiva de los jóvenes y fundamentado empíricamente en un trabajo de campo consistente en diez entrevistas con cuatro mujeres y seis varones, de entre 15 y 21 años de edad habitantes del conurbano bonaerense— Gluz y Rodríguez Moyano (2018) se ocupan de las experiencias de quienes quedan “fuera” de la institución escolar y, como ya antes mencionamos, la distancia entre las categorías oficiales de calificación estadística (“abandono interanual”) respecto de las representaciones que los mismos



jóvenes tienen sobre sus trayectorias escolares, más complejas y dinámicas que lo que dichas categorías convierten en estados estancos.

### **Las experiencias desde el rol docente**

Si bien los jóvenes resultan el actor central sobre el cual ponen el foco las publicaciones relevadas, en algunos casos, también hay referencias a la experiencia escolar en los procesos de inclusión desde el rol docente.

El artículo de Lamas Ladaga (2006), ubicado en los primeros años del período estudiado, resulta interesante en tanto expone la demanda de clarificación conceptual en relación a la “inclusión educativa” de los docentes encuestados y, en simultáneo, su actitud “poco favorable” a las propuestas político-pedagógicas vinculadas a la inclusión educativa, probablemente asociada a la misma falta de claridad conceptual. Los encuestados demandan información, formación y condiciones materiales para una efectiva inclusión.

Como dijimos antes, según Foglino et al. (2008), para los docentes de la escuela secundaria los “recién llegados” representan un “problema” con el cual están obligados a relacionarse. Para los autores: “Dos aspectos parecieran cobrar relevancia para explicar cómo reciben a los alumnos: sus representaciones sobre ellos y la manera en que se posicionan respecto de su profesión” (p.238). En función de estos aspectos, construyen tres modos docentes hipotéticos, basados en el trabajo de campo realizado: a) un primer grupo de docentes para quienes las escuelas que reciben a alumnos en situación de pobreza son un escalón necesario, no deseado pero inevitable, en el ingreso a la carrera laboral en el sistema educativo; siendo la expectativa que el paso sea transitorio hacia un contexto “mejor”. Estas representaciones sobre la escuela se vinculan con representaciones peyorativas sobre los alumnos empobrecidos, que se asocian con el deterioro de la misma escuela y de la profesión docente. b) Un segundo grupo docente resignado a desarrollar su tarea en dichas condiciones, sin expectativas de cambio. c) Un tercer grupo que elige activamente ejercer en estos contextos escolares y participar de procesos de inclusión. En relación a este último grupo, los autores encuentran en los testimonios de los jóvenes que, para ellos, no basta con el compromiso voluntario limitado a la “contención”, sino que demandan, además, la calidad de enseñanza para identificar un “buen docente”.

En este sentido, el trabajo de Díaz (2013) resulta significativo por ser el único escrito “en primera persona”, en tanto la autora reflexiona sobre su propia experiencia docente en una escuela secundaria en contexto de pobreza. Su propósito es “dar cuenta de algunas insuficiencias del sistema al momento de alcanzar la educación inclusiva” en el nivel (p.1), a partir de encuestas a estudiantes, docentes, madres y padres de estudiantes de una escuela de Viedma, Provincia de Río

Negro. Se concentra en “una problemática que atenta contra la inclusión: la violencia escolar”: “la preocupación, en este contexto, gira en torno de cómo trabajar en clase con los alumnos y, particularmente en mi caso, cómo trabajar con la literatura y qué sentido tiene aquí enseñar literatura” (p.6). Más allá de la relevancia testimonial, el artículo no profundiza en una conceptualización compleja.

De fecha más reciente encontramos dos artículos publicados en 2017 y 2018. En el primer caso, Vezub y Garabito (2017) presentan los resultados de un proyecto de investigación cuyo propósito fue indagar sobre las representaciones de los docentes en relación a los cambios en la escuela secundaria, qué problemas identifican y cómo reconfiguran sus identidades profesionales. A tal fin consideraron “los procesos de inclusión de nuevos adolescentes y la integración de las TIC en la secundaria”. La investigación implementó un cuestionario exploratorio que fue respondido por 118 profesores en dos instancias (2012 y 2014). En una línea analítica similar a la del artículo anteriormente referido (Fogolino et al., 2008), las autoras plantean a modo de hipótesis que parecen delinear tres identidades docentes: las primeras, favorables y aprobadoras del cambio en educación; las segundas, defensivas, en repliegue y rígidas; y en un lugar intermedio, “identidades estables: docentes que aceptan algunos cambios y se replantean cómo hacer para mejorar el interés de los estudiantes en las clases” (p.138).

Por su parte, Arias, Di Leo y Galli (2018) relevaron las perspectivas de un total de 160 docentes, preceptores y directivos de escuelas secundarias de C.A.B.A., Provincia de Buenos Aires y Provincia de Santa Fe a través de jornadas de talleres participativos. Si bien la reflexión gira en torno a “experiencias que buscan propiciar la convivencia democrática y las políticas de cuidado”, la noción de inclusión educativa aparece involucrada en el debate y asumimos que el cuidado y la convivencia están en agenda en relación con los procesos de inclusión. Si bien en breve regresaremos sobre este concepto clave (“convivencia”) y, por tanto, sobre este artículo, interesa aquí destacar que, según encuentran los autores, los docentes:

- “Parten del diagnóstico de una crisis o ausencia de identidad y legitimidad escolar, que se constituye en un obstáculo importante” (p.154)
- Encuentran en la inclusión y reconocimiento de los estudiantes un eje para la reconstitución y consolidación de su identidad.
- Expresan inclinación por un gobierno escolar democrático y participativo.
- Encuentran en la cuestión de la “voluntad” un eje de tensión, que oscila entre la valoración de la voluntad como motor instituyente y los riesgos del voluntarismo.

### **Las experiencias de las familias**

Siendo el único exponente encontrado de esta perspectiva, Guevara (2016, p.1) se propone oportunamente: “presentar el modo en que es experimentada la escolaridad de los jóvenes en sectores pobres desde uno de los actores sociales que generalmente queda fuera de los análisis de este tipo: las familias”. Así, busca indagar sobre la experiencia de inclusión educativa desde las familias, estudiando las estrategias desplegadas para hacer efectiva la escolarización de los jóvenes. El trabajo de campo se realiza desde un abordaje cualitativo mediante entrevistas en profundidad a familias habitantes de un barrio con condiciones de pobreza estructural, en las afueras de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Destaca que las familias en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica deben sortear dificultades económicas, “costo de oportunidad”, tareas de cuidado y de reproducción de la vida cotidiana, para poder enviar a sus hijos a la escuela, pero lo hacen con altas expectativas, a veces “apostando” por algunos de sus vástagos “más prometedores”. Más allá de sus aportes singulares, esta publicación resulta relevante en tanto se preocupa por traer al actor “familia” a la agenda de investigación sobre procesos de inclusión educativa en el nivel secundario, ya que lo reconoce como poco presente, muchas veces incluso ninguneado o invisibilizado como “ausente” en los discursos cotidianos que la autora busca tensionar.

### **La inclusión en clave de convivencia**

Entre las preocupaciones teóricas del período estudiado en relación al logro de la universalización de la escolarización secundaria aparece “la tensión inherente al vínculo intergeneracional entre ‘adultos y jóvenes’ que (...) pareciera extenderse con mayor fricción en la actualidad y que muestra una distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar”; conflicto que se explica en parte porque “jóvenes y adultos proyectan esperanzas diferentes sobre lo que debiera ocurrir en el espacio escolar” (Nuñez, 2014: 39-40).

En este sentido, la respuesta política y teórica ha sido la de la apelación a la noción de “convivencia escolar” y, en este marco, la reconfiguración de la normativización de las relaciones al interior del espacio escolar, en donde cobran particular relevancia los derechos y obligaciones que se atribuyen a cada parte (Oriente, 2009). En el caso de la escuela secundaria bonaerense que estudia Vecino (2016), la concepción de los estudiantes sobre la norma no está asociada a un proceso de construcción democrática que los incluya, primando su carácter punitivo más que regulatorio y concentrándose específica y exclusivamente en la conducta de los estudiantes. Por su parte, la concepción que sostienen los docentes de esta escuela supone a los jóvenes como sujetos proclives a la desviación, es decir, a la transgresión de las normas. Según la autora, esta

perspectiva adultocéntrica en relación a la convivencia escolar representa un riesgo para la inclusión educativa. Particularmente relevante resulta la figura normativa de la “expulsión” por representar una situación límite en donde se visibiliza con mayor claridad la tensión entre inclusión y normalización:

El miedo a la expulsión puede leerse como una paradoja actual, no porque sea una condición extraña o excepcional para la lógica de funcionamiento de la escuela secundaria, ya que ha funcionado históricamente como mecanismo de selección de aquellos que “mejor” se adaptan a la norma, sino porque la expulsión, en el marco de la educación obligatoria, no es plausible de ser llevada a cabo como práctica real y, sin embargo, actúa en el plano de lo simbólico produciendo realidades. Y aquí hay que señalar la existencia de mecanismos sutiles de expulsión, muy ligados a la naturalización de la deserción o de la realización de un “pase” de establecimiento educativo sin realizar un seguimiento de la posterior trayectoria escolar de los estudiantes “enviados” a otras escuelas. La no reinscripción en la escuela al siguiente ciclo lectivo de “ciertos” estudiantes no genera preguntas sobre el sostenimiento de su escolarización sino, al contrario, certezas de que los comportamientos escolares pueden ser controlados. (p.38)

Es decir que encontramos un punto de conflicto, definido por la autora como “paradoja”, entre el enfoque de inclusión y las normativas que regulan la convivencia, tanto a nivel explícito y formal, como a nivel implícito e informal. El carácter complejo y conflictivo de los procesos de inclusión educativa queda en evidencia, considerando que en esta misma escuela la autora observa transformaciones favorables a la inclusión:

Para los estudiantes, la escuela les propone un vínculo más personalizado entre docentes y estudiantes que posibilita el sostenimiento de la escolarización (...). Si analizamos relacionamente el planteo de los estudiantes (...) con la percepción de los docentes encontramos que, para estos últimos, esta escuela también es particular en relación a una reconfiguración de un vínculo que comienza a definirse más desde el afecto y la contención que desde la transmisión de conocimientos. (p.36)

El vínculo con los estudiantes y en particular su reconfiguración bajo la forma de “acompañamiento a las trayectorias” aparece también en el trabajo de Arias, Di Leo y Galli (2018) como factor destacado para entender los procesos de inclusión en clave de convivencia.

## **Conclusiones y propuestas**

Nos propusimos analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018) que conceptualizaron, problematizaron y estudiaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. Buscamos responder a la pregunta sobre cómo se ha entendido y abordado el problema de la inclusión educativa en este contexto. Como hemos visto, el trabajo realizado conlleva una serie de limitaciones en su alcance, y, si bien hemos dispuesto de una fuente válida de acceso a las producciones del campo de la investigación educativa en Argentina, ésta no puede considerarse necesariamente representativa y, por lo tanto, nuestros hallazgos y conclusiones no pueden generalizarse a la totalidad del campo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, diremos que la ausencia de un desarrollo conceptual complejo de la inclusión educativa en las producciones estudiadas nos permite coincidir con aquellos autores que expresan que este concepto es usado en calidad de “eslogan”, “comodín” y “contraseña”, que ha tendido a vaciarse de contenido, en relación directa con su acercamiento a los discursos ideológicos. Esta vacancia pareciera ser también producto de la falta de diálogo teórico, tanto al interior del campo nacional, como hacia su exterior, en relación con los desarrollos teóricos internacionales. Lo anterior se traduce en la ausencia de una construcción acumulativa de conocimiento; no se observa una clara evolución de la discusión a través del tiempo, sino más bien aportes desarticulados e inconexos de autores con una participación esporádica y, en la amplia mayoría de los casos, restringida a una única aparición (aunque este hallazgo tiene un valor relativo, ya que habría que corroborarlo con una muestra más amplia de revistas y de otras fuentes). Se ha encontrado un único aporte conceptual propositivo relevante (Narodowski, 2008) que no ha sido retomado, ni referenciado siquiera, por ninguna de las producciones posteriores que se ocupan del tema. Por otra parte, si bien resultan más numerosos —aunque todavía marginales dentro del conjunto— los planteos críticos y denunciadores de esta vacancia, la contracara es su “impotencia”, en tanto se agotan en una crítica desprovista de propuestas teóricas alternativas; lo que en la práctica lleva a que tampoco sean tenidas en consideración por el discurso dominante, que continúa su reproducción. En efecto, los autores argentinos que resultan más referidos participan del discurso oficial, en tanto se expresan en medios de publicación de organismos gubernamentales internacionales y/o nacionales (Aguerrondo, 2008; Kaplan, 2006; Terigi, 2009).

Por otra parte, el abordaje del problema de la inclusión educativa muestra puntos de encuentro con otra serie de debates fundamentales que hacen a las “tensiones y desafíos” actuales de la

escuela secundaria. En primer lugar, la cuestión del sentido mismo de la escuela, tanto desde un punto de vista macropolítico, en la producción y reproducción del orden social, como en un nivel micropolítico, en trayectorias singulares, en los discursos y prácticas, de los actores que conforman la “comunidad educativa”. Aquí, la polisemia del concepto se expresa más problemáticamente en las interpretaciones y reinterpretaciones personales e institucionales. Luego, la cuestión del formato escolar, a esta altura tal vez “sobrediagnosticada” pero, en contrapartida, subinstrumentada, con una gramática que se mantiene inmutable para la gran mayoría de experiencias que configuran la “educación común”. Los intentos de transformación del formato se encuentran prontamente con el problema de la fragmentación del sistema educativo y la configuración de circuitos de segregación educativa ¿Están condenadas las experiencias de innovación y cambio a ser programas y proyectos piloto que alcanzan a una porción limitada del vasto y complejo sistema educativo? Si la inclusión educativa requiere de la transformación de un formato excluyente, pero sus variaciones configuran escolaridades desiguales y fragmentadas, ¿dónde se halla la salida del laberinto? En cuarto orden, la cuestión del falso dilema—pero, a la vez, problema práctico — de la conjugación entre inclusión y calidad sólo puede empezar a resolverse desde aquellas posturas que comprenden que ambos son términos indisociables (Pascual y Albergucci, 2016), es decir, que entienden la calidad educativa como aquella que promueve “el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, con aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven” (UNESCO/OREALC, 2007, pp. 27-28).

Adicionalmente, la lectura del problema de la inclusión educativa desde el análisis de las políticas públicas (socio)educativas resulta en una confirmación de la centralidad del concepto, tanto para dotar de sentido a las políticas como para sus múltiples interpretaciones. Acá se constata la persistencia de la indefinición conceptual como signo dominante y la carencia de propuestas que puedan interpelar consistente y eficazmente al ámbito de la decisión política. Por último, el estudio del problema de la inclusión educativa desde las experiencias escolares de los actores que las producen y reproducen en su vida cotidiana (alumnos, educadores y familias) resulta valioso para aportar a una perspectiva de complejidad, para deconstruir los grandes relatos que pierden de vista lo real-concreto que sucede en los territorios. Sin embargo, su limitado alcance se torna también poco productivo desde el punto de vista de la incidencia política.

Dicho esto, y retomando el problema de la ausencia de una construcción compleja, dialógica y acumulativa de conocimiento teórico sobre el concepto de inclusión educativa, y, por tanto, la reproducción acrítica de un discurso dominante; el esfuerzo de las próximas páginas, estará puesto en imaginar, intentar, un diálogo entre el único encuentro propositivo de definición identificado y

las críticas al discurso dominante. La definición propuesta por Narodowski (2008), recordemos, dice así:

incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (p. 22)

De esta definición, nos parece central concentrarnos en las últimas palabras que nos remiten a Fraser (2000) y, con la autora, al concepto de justicia ¿Es el concepto de justicia lo suficientemente potente para plantear una alternativa superadora al concepto de inclusión? ¿Por qué la propuesta de la UNESCO y los gobiernos asociados nos llevan a hablar en términos de “inclusión educativa” y no de “justicia educativa”? Si hablar de “inclusión educativa”, como plantean varios de los autores críticos de este concepto, nos remite irremediabilmente a los efectos de poder de quienes desde una posición central (“los incluidos”) pueden definir a *quiénes*, en *qué* y *cómo* se incluye; en fin, a una “violencia constitutiva” fundada en una relación de desigualdad ¿no será acaso el concepto de “justicia educativa” una forma de superar esta trampa? ¿no será acaso habilitante de un planteo de la discusión en otros términos? Si con Rinesi (2015) pensamos: a) en el lugar del sujeto —"somos sujetos de derechos pero objetos de inclusión" (p.23) —, b) que la noción de derecho supone una relación igualitaria entre los sujetos de derecho, mientras que la idea de inclusión parte de una situación de desigualdad y, c) que mientras la inclusión se manifiesta en el plano empírico (acceso a...), la idea de derecho se manifiesta en un plano teórico en donde se reclama generalmente lo que de hecho no se tiene. La noción de derecho, ¿no nos remite nuevamente al plano de la justicia?

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, pp. 72-73) proponen un camino en este sentido, un modelo de justicia educativa sostenido en siete principios complementarios:

- (1) El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano (...).
- (2) El principio (...) que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias. (3) El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento (...)
- (4) El principio de las capacidades de acción en libertad (...)
- (5) El principio de contextualización, basado en la idea de justicia “comparativa” (...)
- (6) El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la

organización estatal de la gestión de la educación. (7) El principio de participación social (...).

Aguilar Nery (2016), por su parte, plantea una historia conceptual del concepto de justicia educativa en Iberoamérica a partir de la comparación de tres países: Argentina, España y México. El autor sostiene que

la presencia del concepto de justicia educativa en Iberoamérica deviene como un dispositivo para registrar “injusticias”, es decir, diagnósticos negativos en torno a la distribución de aprendizajes o de escolaridad, derivadas de condiciones sociales percibidas como más desiguales y creciente pobreza, y **también para entrar a la discusión de un campo educativo desgastado conceptualmente**, buscando disputar el escenario a otros conceptos y renovar cierto optimismo sobre el poder de cambio de las escuelas y la educación. (p.6, el destacado es nuestro)

En su trabajo reconoce escasos antecedentes de producción conceptual, encontrándose, tras una etapa de “emergencia”, apenas dos producciones teóricas relevantes en Argentina, tres en España y seis en México. De todos estos trabajos, reconoce en el anteriormente citado de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) la propuesta más elaborada. El otro autor argentino identificado es Tedesco (2012, citado en Aguilar Nery, 2016).

Claro está que estas reflexiones no buscan negar la importancia de reconocer, identificar y remover las barreras para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los desarrollos asociados a la actual concepción de inclusión educativa promovida por la UNESCO resultan, en este aspecto, relevantes para la construcción de la justicia educativa. Por otra parte, en tanto continúan identificando, discriminando o, aun, priorizando grupos vulnerables, incluso cuando los criterios de vulnerabilidad se fueron ampliando y flexibilizando a nuevas poblaciones; la trampa clasificatoria permanece vigente; y, en los hechos, observamos que las acciones dirigidas desde esta concepción de inclusión se han desarrollado, en buena medida, a través de la fragmentación del sistema. El concepto de “inclusión”, en tanto delimita fronteras, reproduce lógicas de “distinción”.

Finalmente, no deberíamos descuidar la reflexión contextualizada. ¿Por qué el sistema escolar produciría algo contrario a lo que produce el sistema social, político-económico? Con Tenti Fanfani (2007) decimos “sin la escuela no se puede; la escuela sola no puede”. Una propuesta política educativa orientada en el sentido de construcción de justicia educativa no puede concebirse ni realizarse escindida de una política económica (distribución primaria de la riqueza socialmente generada) y social (distribución secundaria) orientada en la misma dirección.



A fines de profundizar y desarrollar lo que aquí se presenta, futuras investigaciones podrían ampliar la base de estudio incorporando aquellos medios de producción de conocimiento que han quedado excluidos por razones de viabilidad: informes, revistas académicas no especializadas en educación, libros, capítulos de libros, ponencias, tesis de maestría y doctorado. Se podría también ampliar la perspectiva realizando un estudio comparado que considere el desarrollo de la producción académica en otros países de la región en el mismo período histórico. Por otra parte, resultaría interesante profundizar el desarrollo teórico en torno al concepto de justicia educativa y explorar su potencialidad y potencia para resignificar la discusión. En este sentido, resulta fundamental nutrirse de los desarrollos teóricos a nivel internacional, al tiempo que no se descuide la necesidad de asumir desarrollos y posicionamientos propios y acordes al contexto local.

## **Referencias bibliográficas**

A fines de facilitar la búsqueda de referencias optamos por distinguir entre un listado de “bibliografía consultada” y un segundo listado de “corpus de artículos estudiado”. En algunas ocasiones, los artículos estudiados, recién analizados en el tercer capítulo, se usaron también como bibliografía citada en los primeros capítulos del trabajo.

### **Bibliografía consultada**

- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación Para Todos. En Rambla (editor) *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, p. 61- 80, jan./mar.
- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-14.
- Barilá, M. y Cuevas, V. (2017). Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión. En *Pilquen Sección Psicopedagogía*, 14(1), 11-23.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). “La inclusión educativa en la argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro”. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. UNESCO. Buenos Aires.
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion)*. Madrid: FUHEM y OEI.
- Borzese, D. y Botinelli, L. (2005). Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes. Algunos datos para la reflexión y la acción. En Krichesky, M. (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* (pp. 113-136). Buenos Aires: Noveduc.

- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO – Grupo Editor Latinoamericano.
- Cardini, A. (2018). La fabricación de conocimiento orientado a la política en Argentina. Un recorrido por los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009). En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 21-57). Buenos Aires: Aique.
- Duk, C. (2008). *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Santiago de Chile: HINENI.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, (0), 126-155.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, M. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143.
- Gorostiaga, J., Nieto, G. y Cueli, F. (2014). Un acercamiento al campo argentino de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), 247-270.
- Gorostiaga, J. (2015). La investigación sobre Política Educativa en Argentina. Un análisis de artículos académicos. En *Olh@res*, 3(2), 47-64.
- Gorostiaga, J. (2018). La problematización de las políticas de obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en la investigación reciente. En Dabegnino, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comps.). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 149-161). Buenos Aires: EUDEBA.

- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (2018). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Buenos Aires: Aique.
- Gorostiaga, J., Funes, M. y Cueli, F. (2018). Las revistas académicas: entre la supervivencia y la consolidación. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 155-177). Buenos Aires: Aique.
- Isola, N. (2014). Algunas notas sobre la profesionalización académica de la Educación. En *Trabajo y Sociedad*, (22), 123-139.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires. UNESCO.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kligman, C. y Kanje, N. (2014). Avances en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (1), 113-124.
- Lastra, K. y Suasnábar, C. (2018). Las políticas de Ciencia y Tecnología en el período 2000-2010 y su impacto en la investigación educativa. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 79-100). Buenos Aires: Aique.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. En *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52.
- Mancebo, Ma. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina.
- Mancebo, Ma. E. y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. En *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, (25)30, 117-138.

- Miranda, Estela (2016). ¿Investigadores y/o técnicos en política educativa? El dilema de origen. En *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(2), 430-450.
- Misuraca, M. R., Szilak, S. M. y Barrera, K. A. (2017). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 279-303.
- Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4561/ev.4561.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4561/ev.4561.pdf)
- Montes, N. y D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. Recuperado de: [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte Nancy%20Montes.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20Nancy%20Montes.pdf)
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la Escuela Secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075-1092.
- Nóbile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 187-210.
- Oxfam (2016). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: [https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file\\_attachments/reporte\\_iguales-oxfambr.pdf](https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf)
- Ocampo, A. (2016). “Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva” en *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Ocampo, Aldo (2016) págs. 24-89.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. En *Boletín Redipe*, 8 (3), 66-95.

- Palamidessi, M., Gorostiaga, J. y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. En *Perfiles Educativos*, 36(143), 49-66.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J. y Aberbuj, C. (2018). La producción de conocimiento orientado a la política en centros de política, organismos internacionales y centros académicos. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 21-57). Buenos Aires: Aique.
- Pascual, L. y Albergucci, M. (2016). La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. En Brener, G. y Galli, G. (comps). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 69-84). Buenos Aires: Crujía, Stella, Fundación La Salle Argentina.
- Piovani, J. y Salvia, A. (coords.). *La Argentina en el Siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rinesi, E. (2016). La inclusión como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Buenos Aires: Crujía, Stella, Fundación La Salle Argentina.
- Rivas, A. (2010): *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- Sendón, M. A. (2011): El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Steinberg, C. (2018): *Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017*. Buenos Aires: FLACSO.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304.

- Suasnábar, C. e Isola, N. (2018). Las fronteras “borrosas” de los intelectuales-expertos en educación: Notas (provisorias) sobre los avatares del campo educativo argentino en los últimos 30 años. En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 209-237). Buenos Aires: Aique.
- Svampa, S. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11-33). Buenos Aires: Altamira, IPE-UNESCO, Fundación OSDE.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. En *Espacios en Blanco*, (20), 57-79.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2010a). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En Terigi, F. (coord.). *Segmentación urbana y educación en América Latina* (pp. 21-28). Madrid: OEI.
- Terigi, F. (2010b). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. En: *Revista Secundaria en el Bicentenario*, Marzo, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. En *Revista del IICE*, (33), 27-46.
- Tessio Conca, A. y Giacobbe, C. (2014). Debates teóricos en torno a la inclusión educativa. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*.

- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial - FLACSO.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens y Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2016). Investigación y políticas educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional. En *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(2), 398-414.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial - FLACSO.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro". Conclusiones y Recomendaciones de la 48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Cie). Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa)
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.



Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Viñao Frago, A. (2003): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata

Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En Natale, L. (coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.

### **Corpus de artículos estudiado**

Alderete, A. (2012). Escuelas secundarias: formato, conocimientos e inclusión. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7), 169-181.

Amar, H., Tello, C., Bianchi, G., Asprella, G., (2015). Las relaciones entre “Educación e Inclusión Social” en Argentina y Brasil: las apropiaciones específicas de algunos debates e ideas educativos de la trama discursiva internacional circulante. En *Revista Educação Especial*, 28(53) 557-568.

Aparicio, P. (2009). Los jóvenes y la lucha por la inclusión educativa, social y laboral en Argentina. En *Diálogos Pedagógicos*, (14), 53-71.

Arias, A., Di Leo, P. y Galli, G. (2018). Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria. En *Polifonías Revista de Educación*, (13), 151-175.

Avila, O. (2016). Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. En *Cuadernos de Educación*, (14), 1-14.

Bersanelli, S. (2008). La Gestión Pública para una Educación Inclusiva. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 58-70.

Bottini, M. y Rinaudo, L. (2016). Constitución subjetiva en la adolescencia: escuela media, meritocracia y procesos de exclusión-inclusión. En *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 21-28.

Brígido, A. y Ríos, G. (2014). Posibilidades y límites de la escuela en la inclusión de los adolescentes. En *Cuadernos de Educación*, (12), 1-15.

- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. En *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 3(2), 40-55.
- Castro, A. y Kravetz, S. (2012). Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. En *Políticas Educativas*, 6(1), 73-89.
- Cazas, F. (2018). ¿Para los “herederos” o para los “des-heredados”? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual. En *Revista de Educación*, (13), 73-86.
- Díaz, M. (2013). Educación inclusiva y violencia escolar: límites y desafíos. En *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, (10), 1-9.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. En *Boletín de Antropología y Educación*, (9), 33-39.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Facciola, M. y Suárez, A. (2018). Escuelas secundarias parroquiales en barrios precarios: Segregación residencial e inclusión educativa. En *Diálogos Pedagógicos*, (32), 72-94.
- Feldman, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. En *Revista de Educación*, (14.2), 129-146.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. En *Cuadernos de Educación*, (6), 227-243.
- Garino, M. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 203-217.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162), 1-27.

- Guevara, B. (2016). Educación secundaria en contextos de pobreza. experiencia cotidiana y estrategias de escolarización de las familias. En *Cuadernos de Educación*, (14), 1-13.
- Gutiérrez, G. y Danieli, M. (2012). Tensiones y desafíos de la inclusión educativa en la escuela secundaria. En *Cuadernos de Educación*, (10), 1-14.
- Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (2), 28-37.
- Jouandón, M., Pallicer, R., Pinedo, C. y Tevez, Emilio (2015). La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión. En *Boletín de Antropología y Educación*, (9), 51-55.
- Juarros, M y Cappellacci, I. (2010). La oferta de nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. En *Revista del IIICE*, (28), 189-207.
- Lamas Ladaga, A. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. En *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 51-66.
- Meléndez, C., y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. En *Praxis educativa*, 21(1), 55-63.
- Mercado, P. (2018). Aprendizaje, inclusión, Neurociencias. ¿Perspectivas que complementan o disocian la relación sujeto-situación educativa?. En *Revista Páginas*, (10), 1-13.
- Migliavacca, A., Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. En *Revista del IIICE*, (40), 67-82.
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 9-32.
- Misuraca, M. y Szilak, S. (2013). La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión. En *Polifonías Revista de Educación*, (2), 11-32.
- Montesinos, P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218.

- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), 149-162.
- Nosei, C. (2005). Retención escolar y calidad educativa. del dilema al problema. En *Práxis Educativa*, (9). 61-69.
- Novick de Senén González, S. y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la argentina y en Córdoba. En *Cuadernos de Educación*, (12), 1-13.
- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), 35-52.
- Oreja, Cerruti, M. (2016). Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015). En *Polifonías Revista de Educación*, (8), 140-168.
- Orienti, N. (2009). Escuela Secundaria Obligatoria. Los docentes frente al desafío de construir nuevas formas de disciplinamiento. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), 137-153.
- Orienti, N. (2010) ¿Qué profesores necesita esta escuela? Notas en torno a la formación docente universitaria de cara a las exigencias que plantea una escuela secundaria para todas/os. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5), 153-171.
- Paulín, H. (2014). “Gente negra” y “gente cheta” en la escuela: disputas por el reconocimiento en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Cuadernos de Educación*, (12), 1-14.
- Pereyra, A. y Guemureman, S. (2015). Frente al límite del enfoque de derechos: la educación como política de prevención social del riesgo. En *Revista del IRICE*, (28), 13-35.

- Ríos, L. y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (2), 38-46.
- Riquelme, G. C., Herger, N., & Sasserá, J. S. (2018). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: Entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(158), 1-49.
- Sinisi, Liliana (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? En *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11-14.
- Tuñón, I. y González, M. (2012). Efecto de las políticas de transferencias condicionadas en la inclusión educativa. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(4), 33-53.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. En *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027.
- Vassiliades, A. (2015). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina. En *Perfiles Educativos*, 37(150), 158-170.
- Vázquez, S. (2011). De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 213-229.
- Vecino, L. (2016). La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. En *Polifonías Revista de Educación*, (8), 19-43.
- Vezub, L. y Garabito, M. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. En *Políticas Educativas – Campinas*, 2(1), 1-12.

## Anexo I

### I.I Listado de revistas argentinas relevadas

Revista	Universidad / Institución	Base
Actas Pedagógicas	Univ. Nacional del Comahue	No
Alternativas. Serie: Espacios Pedagógicos	Univ. Nacional de San Luis	
Anuario de Historia de la Educación	Soc Arg. de Historia de la Ed.	
Archivos analíticos de Política Educativa (Ex Revista de PE)	Univ. de San Andrés	
Archivos de Ciencias de la Educación	Univ. Nacional de La Plata	
Boletín de Antropología y Educación	Univ. de Buenos Aires	
Contextos de Educación	Univ. Nacional de Río Cuarto	
Cuadernos de Educación	Univ. Nacional de Córdoba	
Diálogos Pedagógicos	Univ. Católica de Córdoba	
Educación, Lenguaje y Sociedad	Univ. Nacional de La Pampa	
Espacios en Blanco	Univ. Nacional del Centro PBA	
Itinerarios Educativos	Universidad Nacional del Litoral	
Krinein	Univ. Católica de Santa Fe	
Páginas	Univ. Nacional de Córdoba	
Pilquen Sección Psicopedagogía	Univ. Nacional del Comahue	
Polifonías	Universidad Nacional de Luján	
Praxis Educativa	Univ. Nacional de La Pampa	
Propuesta Educativa	FLACSO	
Revista de Educación	Univ. Nacional de Mar del Plata	
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	Univ. Nacional de Rosario	
Revista del Departamento de Ciencias de la Educación	Univ. Nacional de Tucumán	No
Revista del IICE	Univ. de Buenos Aires	
Revista del IRICE	Instituto Rosario de Inv. en CE	
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	Univ. Nacional del Centro PBA	
Revista Latinoam. de Política y Administración Educativa	Univ. Nacional de Tres de Febrero	

### I.II Listado de revistas extranjeras relevadas

País	Revista	Base revisada	A
Brasil	Cadernos de Pesquisa	Completa	
Brasil	Educação Especial	Completa	
Brasil	Educação e Pesquisa	Completa	
Brasil	Educação e Realidade	Completa	
Brasil	Educação e Sociedad	Completa	
Brasil	Educação em Revista	Completa	
Brasil	Educar em Revista	Completa	
Brasil	Políticas Educativas	Completa	
Brasil	Pró-Posições	Completa	
Brasil	Revista Brasileira de Educação.	Completa	
EEUU	American Educational Research Journal	Completa	
EEUU	Anthropology & Education Quarterly	Completa	
EEUU	Comparative Education Review	Completa	

España	Revista Complutense de Educación	Completa
España	Revista de Educación	Completa
España	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa	Completa
España	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Completa
España	Revista Española de Educación Comparada	Completa
Gran Bretaña	British Educational Research Journal	Completa
Gran Bretaña	Comparative Education	Completa
Gran Bretaña	Compare	Completa
Gran Bretaña	Journal of Curriculum Studies	Completa
Gran Bretaña	Journal of Education Policy	Completa
México	Perfiles Educativos	Completa
México	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Completa
México	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	Completa
México	Revista Mexicana de Investigación Educativa.	Completa
Internacional	International Review of Education (UNESCO)	Completa
Internacional	Revista Iberoamericana de Educación (OEI).	Completa
		Total