

OTROS TEXTOS

- **Panorámicas de la desigualdad en la Argentina del siglo 21**
- **La inclusión Socioeducativa como responsabilidad institucional**
- **Dificultades de lectura y escritura en la secundaria**

La inclusión socioeducativa, responsabilidad hoy ineludible de los Estados, tiene ya una larga historia de debates y políticas. En este volumen, se exponen sintéticamente las principales discusiones y precisiones conceptuales en torno a esa problemática y se presenta un panorama de los distintos niveles de aplicación de las políticas, programas y estrategias orientadas a la ampliación de derechos a través del sistema educativo.



www.invelec-conicet.gob.ar

PROYECTO UE - Estrategias para la inclusión socioeducativa

Conceptos y políticas de inclusión socioeducativa. Un estado de la cuestión

N° 3 Conceptos y políticas de inclusión socioeducativa. Un estado de la cuestión



N°3

El objetivo central del proyecto “Estrategias para la inclusión Socioeducativa”, que ejecuta el INVELEC, es el diseño y puesta a prueba de estrategias didácticas capaces de contribuir a la ampliación de derechos de sectores sociales vulnerabilizados, a través del sistema educativo, y que puedan incorporar como insumos resultados de las investigaciones de los miembros del Instituto.

Para estos fines, se han seleccionado, dentro de las complejas y multidimensionales problemáticas que involucra la inclusión socioeducativa, cuatro ejes: Construcción de ciudadanía; Alfabetizaciones; Literatura y construcción de subjetividades; Identidad y autoconcepto. Sin dejar de tomar en cuenta que diversas transversalidades cruzan entre dos o más de estos ejes, el proyecto ha incorporado, para cada uno de ellos, un/a becaria/o, entre cuyas funciones se encuentra la de poner al día el estado de la cuestión sobre su eje respectivo.

Esta/os cuatro becaria/os, en su primer año de trabajo, han producido el estado del arte en torno a la inclusión socioeducativa en general que se publica en este volumen.

ESTADO DE LA CUESTIÓN



Número 3



ESTADO DE LA CUESTIÓN



Número 3

**Conceptos y
políticas de inclusión
socioeducativa. Un
estado de la cuestión**

MARINA FILIPPI - PAOLA GONZÁLEZ SORIA
ESTEFANÍA MANSILLA - RODRIGO SCROCCHI
(INVELEC, CONICET/UNT)

Conceptos y políticas de inclusión
socioeducativa : un estado de la cuestión /
Ana Estefanía Mansilla ... [et al.]. - 1a
ed. - Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : CONICET - Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas ,
2019.
80 p. ; 17 x 12 cm.

ISBN 978-950-692-160-6
1. Educación. 2. Inclusión Social. I. Mansilla,
Ana Estefanía
CDD 379.26

Publicado por -----, INVELEC
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA

Impreso en,
Fjhyj 2250/52, CABA,
en el mes de.....de 20....

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los
titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes,
la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o
procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723
Impreso en la Argentina.

Índice



Presentación

p.9

1° PARTE

Inclusión socioeducativa y escuela. Conceptos generales

p.15

2° PARTE

Políticas y programas de inclusión socioeducativa

p.49

Presentación

Esta colección tiene por objetivo difundir y, sobre todo, poner a disposición de quienes se encuentran comprometida/os en el trabajo educativo, conocimiento valioso para la inclusión socioeducativa, recogido y/o producido en el marco del proyecto "Estrategias para la inclusión socioeducativa", que el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET/UNT), viene ejecutando desde abril de 2017.

El Proyecto, financiado por el CONICET como Proyecto de Investigación y Desarrollo de Unidades Ejecutoras (Proyecto UE 009), tiene como objetivo general el de contribuir a la formulación y aplicación de estrategias didácticas en el sistema educativo que permitan la ampliación del acceso al ejercicio de los derechos de los sectores sociales vulnerabilizados. No se trata, consecuentemente, sólo del derecho a la educación, sino de todos los derechos que les corresponden a los seres humanos y que apuntan finalmente al derecho más fundamental a alcanzar una vida digna y plena. Somos conscientes de que la inclusión socioeducativa, así entendida, es multidimensional y multivariada. Por ese motivo, en el INVELEC nos hemos concentrado en cuatro ejes dentro de los cuales entendemos que nuestros campos disciplinarios pueden realizar aportes significativos: Construcción de ciudadanía, Alfabetizaciones, Identidad y autoconcepto, Literatura y construcción de subjetividades.

Durante el primer año de ejecución del proyecto, con el fin de sentar las bases para el trabajo colectivo propuesto a lo largo del proyecto, cuatro becarios/os se dedicaron a recoger y analizar la literatura previa sobre el tema así como información sobre la naturaleza y destino de los programas y políticas orientados por esta problemática. El presente volumen recoge los resultados de esta búsqueda. Una primera parte sintetiza las discusiones conceptuales pertinentes. En la segunda, se analizan cuestiones específicamente relacionadas con las políticas y programas, con ilustraciones de los distintos niveles de aplicación. En conjunto, constituye una síntesis que ofrece un rico marco introductorio para la/os interesado/as en el tema, razón por la cual lo ponemos aquí a disposición pública.

Dr. Ricardo J. Kaliman
Director científico PUE 009
Estrategias para la inclusión socioeducativa

ω
 γ

Podreb = $\frac{1}{2}$ mas en carret

CONCEPTOS Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Publicaciones del Proyecto UE

El Proyecto "Estrategias para la inclusión socioeducativa" (PUE CONICET 009), que ejecuta el INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, CONICET/UNT), tiene como objetivo general contribuir a la formulación y puesta a prueba de estrategias didácticas en el sistema educativo que permitan la ampliación del acceso al ejercicio de los derechos de los sectores sociales vulnerabilizados.

Inclusión socioeducativa y escuela. Conceptos generales



En este documento nos enfrentamos al desafío de recopilar marcos conceptuales y antecedentes de prácticas concretas de inclusión socioeducativa en nuestro país. Es el resultado de la consulta bibliográfica y la participación en talleres desarrollados por estudiosa/os de los temas relevantes, en el curso de la primera etapa del proyecto “Estrategias para la inclusión socioeducativa”. Uno de los objetivos centrales de esta instancia fue precisamente la recopilación de los debates teóricos y conceptuales así como de las experiencias concretas de esfuerzos por la ampliación de derechos de sectores sociales *vulnerabilizados* a través del sistema educativo, terreno en el cual el proyecto aspira a realizar sus contribuciones.

Organizamos la información, en la primera parte, en

torno a preguntas que orientarán la lectura, intentando cubrir distintos aspectos conceptuales de la inclusión socioeducativa. En la segunda parte nos concentraremos en los análisis de las propuestas ensayadas por diferentes políticas y programas educativos.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INCLUSIÓN SOCIAL?

Debates: de la Igualdad-Exclusión a la Desigualdad-Inclusión

El correr del nuevo milenio y la aparición de las nuevas tecnologías han producido cambios ya no sólo en la restructuración de los sistemas y el conocimiento sino también en las relaciones sociales en todo el mundo (Subirats, 2010). En este contexto y tal vez sólo tibiamente latente en todos los proyectos de formación de las naciones modernas, el imperativo de los esfuerzos por la *inclusión social* se ha vuelto cada vez más consciente, persistente y declamado en las políticas públicas, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, y hoy forma parte ineludible de las responsabilidades asignadas a los Estados (Therborn, 2015). Dentro de los debates académicos podemos distinguir formas o tipos de conceptualizaciones para entender las distintas situaciones por las cuales atraviesan los sujetos respecto de sus recursos materiales y simbólicos para el desarrollo de una vida

plena, desde el histórico y muy utilizado concepto de *pobreza* hasta los conceptos más contemporáneos como *exclusión* o *desigualdad*. Es importante destacar que cada término tiene una importancia conceptual según qué y cómo se quiera analizar. Al ser muy abundantes las categorías de análisis sobre la temática a tratar, será necesario delimitar cuál es nuestro objeto de estudio para así poder utilizar y problematizar los términos de manera apropiada. La cuestión de la *desigualdad -igualdad* y la *exclusión -inclusión* social ha acaparado los debates modernos, dejando de lado el término *pobreza*, que, si bien sigue teniendo importancia y utilizándose en el ámbito de las políticas públicas, muestra serias limitaciones para el análisis y la comprensión de los fenómenos que intentamos analizar en las dinámicas de las sociedades posmodernas.

A pesar de sus problemas teóricos y cierta arbitrariedad en las fronteras que traza, la pobreza permite describir, clasificar y focalizar intervenciones en un grupo determinado, mientras que esto es más complejo al utilizar sólo las nociones de desigualdad o exclusión social. Resulta más fructífero plantearse la complementariedad entre dichas nociones, según si el objetivo es describir fenómenos, diseñar políticas o analizar procesos. (Kessler, 2011, p.5)

En este sentido, Gonzalo Saraví (2006) también analiza esta alternativa al concepto de pobreza dentro del nuevo escenario ya que la exclusión, al ser un fenómeno multidimensional y procesual, exige otra perspectiva que “permita trascender la instantaneidad característica de los estudios tradicionales sobre pobreza, y que lleve a deshilvanar la madeja de desventajas que se entretajan y retroalimentan en las trayectorias biográficas” (p.87).

Dentro de estos debates pensamos que es necesario destacar la amplitud de un concepto sobre el cual ahondaremos brevemente, el término *igualdad*. Uno de sus usos más recientes puede localizarse en la bibliografía de François Dubet (2012). Este autor plantea un espacio social donde conviven tanto la igualdad de oportunidades como la igualdad de posiciones. Por un lado, dirá que la primera, la de las oportunidades, se asemeja al nuevo término de *meritocracia*, que puede definirse como la posibilidad de todos de alcanzar cualquier tipo de posición en función del principio del “mérito”. No se busca en este sentido cuestionar las desigualdades previas, sino generar esquemas para que todos por igual tengan la misma posibilidad, sin poner en crisis la posición social que ocupe cada uno. Por otro lado, la igualdad de posiciones busca la reducción de las desigualdades ligadas a la pertenencia a cierta posición dentro de la estructura social. Invita a reducir

las desigualdades que están asociadas a las posiciones sociales ocupadas por distintos individuos.

Si bien esta teoría es contemporánea y marca algunos de los debates actuales respecto de la temática, en el contexto europeo rastreamos que las discusiones de mediados del siglo XX sobre la problemática, sus fuentes y factores, hacen alusión fundamentalmente al concepto de *exclusión social*. Dos corrientes surgen a propósito de esto: una, unitaria o republicana, encarnada particularmente en la escuela francesa, tuvo un gran desarrollo a fines de la década de los '80 y aportó a las políticas públicas y de empleo del Estado Benefactor francés de los años '90; la otra es el producto de diferentes críticas a este modelo, y se enmarca en una posición multidimensional o por esferas.

A la primera corriente se la ubica en un estado nacional altamente centralizado como el francés, con un profundo compromiso social y económico "que pareciera exigir a cambio la asimilación de las diferencias regionales, étnicas y religiosas, dentro de una concepción unitaria de la ciudadanía y la nacionalidad" (Silver, 1996, citado en Kessler, 2011, p.6). Es importante destacar que a partir de esta primera noción unitaria se pudieron homogeneizar situaciones en función de la visibilidad de ciertos grupos excluidos. Pero esta posición encontró sus limitaciones en la dicotomía que plantea entre incluidos-excluidos y si bien logró generalizarse y visibilizar a es-

tos grupos, no sirvió para un análisis más profundo sobre las causas y la multiplicidad de factores que afectan a los que integran estos núcleos.

Con el avance y críticas a la postura anteriormente relatada se plantea otra forma de abordar la temática, es decir una segunda corriente, que lleva la mirada a las distintas esferas. Esta posición multidimensional, proveniente de los aportes de la Organización Internacional del Trabajo¹, es la que nos servirá para explicar los procesos vividos no sólo en América Latina, sino a nivel mundial en las últimas décadas, donde ya no es posible hacer esta división tajante entre incluidos y excluidos, debido a que muchos se encuentran en posiciones intermedias o en esferas dentro de parámetros de inclusión, pero excluidos de otras:

La visión pluralista permite entonces sortear una de las limitaciones del concepto: la separación dicotómica entre incluidos y excluidos. En efecto, en el caso de muchos países latinoamericanos es innegable la persistencia de sectores totalmente excluidos pero el panorama actual muestra una complejidad mayor, en el que distintos sectores están excluidos de algunas esferas, pero permanecen incluidos en otras. (Kessler, 2011, p.8)

1 La OIT identifica en un primer momento tres esferas de exclusión: del trabajo, en el trabajo y de determinados bienes y servicios (Kessler, 2011).

Saraví (2006) sostiene que esta caracterización europea sobre la *exclusión social* es insuficiente para la complejidad de la realidad latinoamericana y arriesga que ésta siempre existió en este continente, por lo que no se puede, a diferencia del contexto europeo, encontrar un factor único que explique el proceso de exclusión. Caracteriza en el debate contemporáneo europeo tres factores de exclusión: pobreza y desigualdad; desempleo y precarización laboral; limitaciones o no cumplimiento de los derechos de ciudadanía. Pero al hablar del escenario de América Latina hace una salvedad: “En la mayor parte de los países latinoamericanos, los hogares con importantes deficiencias en sus condiciones de vida material solieron representar el grueso de la población; es decir, la pobreza y la desigualdad no pueden equipararse a la exclusión.” (Saraví, 2006, p.86). Esto sucede fundamentalmente porque en América Latina no se encuentra en la ruptura del lazo social un factor original como sí encuentran los teóricos en las realidades europeas².

2 En América Latina hay un nexo débil con el mercado de trabajo formal. Los empleos estables y protegidos son la excepción más que la regla. Desde el punto de vista de los derechos a la ciudadanía estos han sido con frecuencia un privilegio y nunca alcanzaron una extensión asemejable a la condición europea.

Dado el carácter multifiliatorio y parcial que caracterizó a la integración social en el contexto latinoamericano, encontrar un factor único y originario de este proceso puede resultar una tarea infructuosa, e incluso fútil. Frente a la falta de derechos sociales, los pobres contaban con la comunidad, la familia e incluso las relaciones clientelares; frente a un mercado de trabajo poco dinámico, el cuentapropismo y el sector informal eran un espacio de refugio; frente a la pobreza, las estrategias de sobrevivencia, las redes de reciprocidad, o las organizaciones vecinales constituían un respaldo; y así los ejemplos podrían multiplicarse. La particularidad de la exclusión social en América Latina, que al mismo tiempo se constituye en la principal dificultad analítica, consiste en que se da sobre un trasfondo de profunda pobreza y desigualdad, de extendida precariedad laboral, de limitada ciudadanización. (Saraví, 2006, p.86)

Siguiendo esta línea, este autor hace una caracterización general del concepto *exclusión social* influenciado por la obra de Robert Castel, quien es uno de los pioneros en analizar estos temas en Francia. Dirá que el concepto de exclusión social hace referencia fundamentalmente a la desafiliación social y pérdida de membresía de los sujetos,

situaciones que surgen a partir del debilitamiento y pérdida de los lazos sociales que mantienen y definen las condiciones de pertenencia a una sociedad (Saraví, 2006).

En su libro, *La metamorfosis de la cuestión social* (1997), Castel indaga sobre la situación histórica del asalariado francés para así explicar los nuevos fenómenos de exclusión en la etapa posindustrial. A grandes rasgos analiza la relación del individuo con el trabajo y cómo este funciona como el articulador social fundamental. Castel innova en el concepto de *desafiliación social* en reemplazo de la exclusión social, con el que busca explicar las situaciones que se producen actualmente ante la falta de trabajo, proceso propio del siglo XX marcado por el auge del neoliberalismo económico. Propone este reemplazo ya que el concepto de *desafiliación* infiere una pérdida y debilitamiento de los lazos sociales fundamentales para el desarrollo del sujeto. Arteaga Bottello (2008) analiza esta propuesta conceptual en la obra de Castel y enmarca a la vulnerabilidad como un fenómeno dinámico, no estático. Así, el sujeto puede encontrarse en distintas zonas de vulnerabilidad. Esta es la base de la crítica al concepto de exclusión social y la propuesta de su reemplazo por la *desafiliación*.

La decisión para utilizar el término desafiliación radica en que el concepto de exclusión parecería reflejar, para Castel, una inmovilidad y designar en cierta medida un estado o diversos estados de privación, y con ello soslayarse los procesos que generan esos estados de privación. Además, el término exclusión provoca la sensación de referirse a una sociedad que al parecer está dividida en dos: los que se encuentran afuera –los excluidos– y los que se localizan dentro –los incluidos–, como si no existieran matices de afiliación en función de los distintos niveles y escalas del orden y de la estructura social. (Arteaga Botello, 2008, p.164-165)

Esta propuesta muestra una dinámica y sinergia entre los conceptos de vulnerabilidad y desafiliación. La desafiliación se configura como el factor resultante de un proceso de vulneraciones en las trayectorias de los sujetos. Castel ve en la desafiliación un recorrido diverso y accidentado de vulnerabilidades, y es uno de los impulsores de la *multidimensionalidad* para el análisis de estos temas, ya que entiende a estos fenómenos como procesos dentro de los cuales influyen una amplia serie de factores.

...Cuando se habla de desafiliación se tiene como objetivo visualizar no tanto una ruptura sino un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad –esa zona inestable que mezcla la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad–, lo que permite, además, subrayar la relación de disociación con respecto de algo, apreciándose el hecho de que un individuo puede estar vinculado, por ejemplo, más estrechamente con las relaciones sociales y menos con las estructuras institucionales de trabajo. (Arteaga Botello, 2008, p.165)

Para Kessler lo rescatable del término *exclusión social* en nuestro país es haberles dado visibilidad a esos núcleos duros de exclusión³, ya sea territoriales o grupos que viven una dificultad mayor para el alcance de los estándares mínimos.

Se trata de personas sumidas en un grado máximo de exclusión ya que a sus carencias materiales se suma una escasa organización política social, en la medida en que se encuentran alejados de los espacios públicos con visibilidad nacional, donde sus voces, demandas o protestas puedan hacerse escuchar. (Kessler, 2011, p.10)

3 Afroamericanos, pueblos originarios, núcleos duros de exclusión espacio-territoriales

Algunos autores se focalizaron sobre el concepto de exclusión social en el marco de la nueva urbanidad que viven nuestras ciudades latinoamericanas del siglo XXI. Aquí se centra Ziccardi (2008), quien trata de analizar cómo, en nuestro continente, el espacio territorial influye como un factor clave de exclusión. Este fenómeno encuentra una de sus causas en las grandes crisis de migración interna que, como producto de la aplicación de políticas liberales a partir de los años 70 en adelante, provocaron grandes concentraciones periurbanas donde se centran las nuevas marginalidades del siglo XXI.

Estos nuevos fenómenos ocupan gran parte de la bibliografía científica de los últimos años, permitiendo analizar que, si bien cada país tiene sus propias características, en general los países latinoamericanos tienen semejanzas en cuanto a los núcleos visibles de exclusión. Desde mediados de los años 90 hasta comienzos del siglo XXI, se ha evidenciado un proceso propio de nuestro continente que se explica, en gran parte, por la hegemonía de políticas neoliberales durante las últimas décadas, sin dejar de tener en cuenta que históricamente han existido factores determinantes productores de exclusión como son la ruralidad, el indigenismo, la vejez, etc.

América Latina. Disyuntivas en torno a la desigualdad

En pos de un armado epistemológico más apropiado a nuestra realidad en América Latina, la conceptualización se desarrolló sobre la *desigualdad social*:

Mientras la idea de exclusión social gana centralidad en el debate social y político en los países europeos, en América Latina es en torno a la desigualdad que se está centrando el mayor interés de académicos y actores sociales de diverso tipo. Razones de peso no faltan: amén del escándalo-so privilegio de ser la región más desigual del planeta, la situación de desigualdad en la región ha sido históricamente muy alta y durante los años noventa habría aumentado (Kessler, 2011, p. 10).

Este fenómeno aqueja históricamente a nuestro continente, el cual no es el más pobre del planeta, pero sí el más desigual. Hoffman y Centeno (2004) plantean a través de datos que la desigualdad es un problema estructural en las sociedades latinoamericanas. El coeficiente de Gini, aplicado para medir la desigualdad social, es alto tanto en la región en general como al considerar cada país por separado. Esto se explica debido a la acumulación de desventajas históricas y las condiciones impuestas por los modelos económicos

hegemónicos a partir de los años 90:

América Latina, a la que llamamos «el continente invertido», no sólo por su contorno semejante a una pirámide invertida, sino porque la asignación de bienes, servicios y oportunidades básicas se encuentra igualmente desequilibrada [...] La distribución desigual no es un tema nuevo, ni un producto de las últimas décadas, aunque hay evidencias que indican que las políticas neoliberales han contribuido al aumento de la desigualdad. (Hoffman y Centeno, 2004, p.98-99)

Saraví (2006) también aporta a esta idea de preeminencia del concepto de desigualdad en el escenario latinoamericano, ya que los marcos teóricos y las condiciones fácticas para los estudios de este tipo difieren claramente del escenario europeo. Esto ocurre fundamentalmente debido a que la desigualdad social en América Latina es el resultado de procesos de acumulación de viejas y nuevas desventajas.⁴

En el caso de América Latina, los estudios pione-

⁴ Se refiere a las condiciones estructurales productoras de desigualdad (precarización laboral, ruralidad) sumando a los nuevos fenómenos propios de la etapa histórica que vivimos (individualización).

ros sobre exclusión social no lograron mostrar una clara diferenciación con los enfoques tradicionales sobre pobreza y precarización laboral y esto impidió un análisis recabado sobre las realidades de los países. Mientras los problemas que marca el ideario de *igualdad*, para los europeos son entendidos por la *exclusión social*, en América Latina el nudo se centra en la *desigualdad*, la cual encuentra su solución tentativa en la *inclusión social*.

En este sentido es destacable cómo en nuestro continente, en el marco del desarrollo de políticas públicas dirigidas a los sectores desaventajados, se ha optado en los últimos años por la positiva de los términos, por lo cual el concepto utilizado como eje ha sido el de *inclusión social* (Kessler, 2011). Podemos decir que la *inclusión social* refiere a los esfuerzos de las sociedades modernas por contrarrestar una amplia gama de exclusiones, que incluyen tanto la segregación de las diversidades subalternas como la falta de acceso a la satisfacción de ciertos derechos, o la condena estructural de actores sociales a reproducir las condiciones de vida limitadas e incluso degradantes de los sectores sociales en que han venido al mundo (Estivill, 2003; Karsz, 2004; Saraví, 2006).

Estos conceptos no son ajenos a otros términos, algunos con gran bagaje y literatura como lo son *marginalidad*, y otros nuevos como la *vulnerabilidad social* o como se ha caracterizado actualmente la

vulnerabilización de los sujetos. En América Latina el término comúnmente usado para marcar este proceso fue el de *marginalidad*, la cual es caracterizada como un fenómeno dinámico, fluctuante y no estático. Este término tuvo gran desarrollo en los países latinoamericanos, fundamentalmente a mediados del siglo XX, para referirse a los grandes núcleos de pobreza generados en las urbanidades a partir de las migraciones internas concurrentes en esos años (Rodríguez Giles, 2011).

Estas situaciones, que definen a los sectores sociales que se conocen como *vulnerabilizados* y no simplemente “vulnerables”, ya que sus condiciones de vida son el resultado de procesos históricos y no propiedades que los sujetos porten en sí (Loyo y Calvo, 2009), forman parte fundamental de los procesos de exclusión y desigualdad. La vulnerabilización aqueja a vastos sectores de las poblaciones urbanas de nuestro continente y nos aproxima a una definición terminológica respecto de los conceptos a utilizar para el desarrollo de nuestra investigación. Flavia Terigi (2009) retoma el concepto y lo explica de la siguiente manera:

La condición que nos ocupa, “vulnerabilizados”, es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad. Es decir, entonces,

que los grupos no son vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales. (p.17)

Lo que relaciona a esta diversidad y gama de conceptos es que todos buscan problematizar sobre las dificultades intrínsecas (factores simbólicos y culturales) y extrínsecas (factores políticos y sociales) que atraviesan los sujetos para sobrevivir y poder desarrollarse dentro de las esferas y ámbitos en los que les toca existir.

¿Por qué hablamos de inclusión socioeducativa?

El concepto de inclusión educativa se remonta a comienzos de la década de 1990, cuando en la Conferencia anual de la UNESCO en Tailandia, los países anglosajones proponen emprender mecanismos para garantizar una educación de calidad para todos (no exclusivamente para aquellos que tienen necesidades educativas especiales), ampliando el espectro de quienes eran beneficiarios de estas políticas. Ya en 1994, en la Declaración de Salamanca, se habla

de “educación inclusiva”, concepto que se aborda desde múltiples disciplinas. La inclusión en el ámbito escolar estaba destinada a solucionar la exclusión de grupos que se alejaban de los modelos dominantes, y que se correspondían con la disidencia respecto a cuatro categorías: clase social, diferencias culturales, género y discapacidades (Parrilla Latas, 2002). Hablar de inclusión *socioeducativa* supone un abordaje de los problemas de exclusión desde una perspectiva que atiende particularmente a las diferencias de oportunidades que tienen que ver con diferencias de clase social. Las cuestiones de género, discapacidades o de grupos étnicos elaborarán sus propios sistemas conceptuales y diferentes respuestas, siendo todas estas categorías correspondientes a distintos tipos de vulnerabilidad social. A continuación, damos cuenta de una variedad de ejemplos que dan respuestas a esas categorías a nivel local. Así, algunas respuestas de las políticas educativas a los problemas de género dieron como resultado la implementación de escuelas diferenciadas para niños y para niñas, la posterior incorporación de personas de ambos sexos en esos mismos establecimientos o, en Tucumán, del Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas (CE-Trans). Como respuesta a cuestiones de discapacidad, se crearon establecimientos especializados en el tratamiento de personas con necesidades educativas especiales, pero también se procura la integración en

escuelas normales, con el apoyo de maestras y maestros integradores, que hacen un seguimiento y adaptación de los contenidos básicos a las posibilidades de los alumnos. Respecto a cuestiones étnicas, avanzamos hacia un paulatino reconocimiento y revalorización de nuestras lenguas originarias, generando propuestas educativas tales como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Por su parte, las limitaciones en el acceso a distintas ofertas académicas según clases sociales se reflejan en el cobro de matrículas y cuotas en instituciones privadas con o sin subvención estatal frente a las escuelas públicas y gratuitas estatales lo que, en algunos casos, se corresponde con posteriores limitaciones en el acceso a puestos laborales o a la posibilidad de continuar estudios superiores.

Sin lugar a duda, la inclusión educativa no basta para solucionar problemas estructurales que afectan la igualdad de oportunidades, ya que la vulnerabilización de ciertos sectores sociales es producto de *acumulaciones de desigualdades*, como la define Saraví (2006). Sin embargo, es fundamental ampliar la perspectiva para incluir la dimensión social en el concepto que desarrollamos, en el sentido explicado anteriormente, que trasciende lo meramente educativo. Por lo tanto, elegimos hablar de inclusión socioeducativa con el fin de abordar estas problemáticas de manera más global.

En este sentido, podemos considerar que los cam-

bios educativos no bastan para alcanzar niveles de inclusión necesarios. Tenti Fanfani (2009) considera que para construir una sociedad más igualitaria y más justa no basta con contar con una política educativa adecuada, sino que ésta debería estar articulada con políticas económicas y sociales que garanticen la provisión, “destinadas a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales”. Terigi (2014), por su parte, sostiene que la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos.

De manera complementaria, Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014) consideran que “cualquier reforma del régimen de bienestar que tenga como objetivo aumentar la equidad y las oportunidades de los más vulnerables permanecerá incompleta sin una profunda reforma del sector educativo” (p.317). Es decir, que las políticas sociales también se complementan con las políticas educativas.

Según Parrilla Latas (2002), el avance conceptual hacia la *inclusión socioeducativa* supuso el desarrollo de cinco marcos de referencia:

1. Una perspectiva ética de reconocimiento de los derechos humanos de igualdad y participación democrática que implica una sociedad con la obligación de garantizarlos;

2. una lectura social de la exclusión que busca las causas en la estructura social y no en las características particulares del individuo excluido, desmantelando los mecanismos excluyentes de una sociedad que tiene una visión negativa de la diferencia y ante la cual no brinda soluciones ni facilidades, haciendo a los excluidos los protagonistas de un cambio en el marco de pensamiento, acción y de relaciones políticas, sociales, educativas e interpersonales;
3. una perspectiva organizativa que hace hincapié en el papel de las instituciones escolares que deben transformarse para garantizar la inclusión;
4. una perspectiva comunitaria que considera la acción colaborativa de las organizaciones sociales en las que se enmarca la escuela y la construcción conjunta de mejoras en el interior de las instituciones, entre todos los miembros de la comunidad educativa;
5. y una perspectiva investigadora que fomenta la construcción de conocimiento como vehículo de emancipación, revalorizando las voces de los excluidos e incentivando la participación de todos los actores implicados en la educación.

¿En qué contexto emerge el concepto de inclusión socioeducativa?

Un escenario crítico

La educación para la inclusión surge en un contexto

de crisis de un sistema educativo que, como se viene observando, en toda América Latina se ha presentado como excluyente. Esta realidad educativa pasó por diversos procesos sociohistóricos, caracterizados por modelos de Estado⁵ y de gestión que erigían políticas económicas que hicieron mella en la educación, y que particularmente en nuestro país, dejaron un escenario desolador hacia finales del siglo XX y principios del siguiente. Este panorama es descrito sintéticamente, con énfasis en el caso argentino, por Surghi (2015):

La crisis del Estado de Bienestar a partir de la década del '70, con su posterior desguace y/o achicamiento, y en el marco de las distintas dictaduras militares instauradas en nuestra región; la puesta en práctica de teorías de corte liberal que acompañaron a los golpes de Estado, y como correlato de lo anterior, el paulatino aumento de la desocupación estructural hicieron evidente los referidos límites objetivos del sistema educativo argentino, desnaturalizándose, así, los principios de igualdad y homogeneidad sobre los que éste se había montado. Dicha crisis demostró que el campo de lo educativo era, en verdad, un espacio excluyente, negador de las diferencias y de la heterogeneidad sociocultural como así también profundamente diferenciado (y diferenciador); características todas que fueron solapadas bajo los aludidos principios de igualdad y libertad. (p.74)

Ante estas condiciones, una perspectiva interesante para comprender dichos avatares críticos es la del punto de vista de una sociología educacional, mencionada por Noro (2015) en las revisiones que hace sobre la crisis de la escuela moderna, y trabajada por numerosos autores (Tenti Fanfani 2003, 2007; Dussel, 2004; Dussel, Brito y Núñez, 2007). Este enfoque retoma y cuestiona la idea del mandato social de la escuela, analiza cómo éste ha sufrido cambios, fracturas, reordenamientos, y enmarca así el hecho educativo y la institución escuela dentro de “la cuestión social” (Tenti Fanfani, 2007).

Es en este marco de relaciones donde cobra sentido la palabra *crisis*, o siendo más específicos, la crisis de la escuela moderna, aquella que denota la existencia de una exclusión social más marcada, y que aparece como resultado del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas. Los debates en esta área se han centrado en la “pérdida del sentido” de la escuela, una idea divulgada desde los 90 como aquel “vacío” que “conspira contra el desarrollo de las personas y de la sociedad” (Tenti Fanfani, 1993), pero que tuvo mayor repercusión en nuestro país

5 Para profundizar en las características de los modelos de Estado, ver *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación* (Tenti Fanfani, 2007).

luego de la crisis social del 2001 y de las transiciones sufridas por la escuela media entre la Ley Federal de 1993 y la Ley Nacional de Educación del 2006, escenario donde los índices de pobreza y desocupación hacían repensar la utilidad de la escuela.

Con la obligatoriedad de la educación secundaria, impulsada por la Ley Nacional 26.206, se origina una mayor difusión y atención a las ideas vinculadas a la inclusión socioeducativa y a los problemas de la escuela media. En este nuevo escenario y ante las dificultades para delinear horizontes futuros, se abre la discusión acerca de los sentidos actuales de la escuela secundaria. Frente a una perspectiva extendida que diagnosticaba crisis y “pérdida de sentido”, el trabajo *Más allá de la crisis, visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria* de Dussel, Brito y Núñez (2007) invita a volver a pensar acerca de esta problemática. A partir de los relatos de alumnos y docentes de escuelas secundarias, nos convocan a revisar aquellas miradas que describen a la escuela, y a la escuela secundaria en particular, como institución “estallada”, “fragmentada”, “vacuada de contenidos” o “jaqueada” por múltiples demandas (Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006, citados en Dussel, Brito y Núñez, 2007).

En esta línea reflexiva, Dussel (2004) expresa que en el marco de la “crisis” de la escuela los docentes

tratan de responder a la acumulación de demandas formuladas por distintos sectores que exigen comportamientos del profesor que son reconocidos socialmente y, además, se les “encarga” la responsabilidad de revertir el cuadro de decadencia general. Sin embargo, en un panorama todavía abierto y no tan apocalíptico, los autores plantean que esa pérdida de sentido no es tan radical ya que es posible identificar en los relatos ciertos sentidos comunes atribuidos a la experiencia escolar (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En esta misma línea, otras investigaciones también discuten la pérdida de sentido de la escuela secundaria y encuentran que subsisten elementos en las representaciones de los alumnos, padres y docentes que dan cuenta de las marcas subjetivas del paso por la escuela que dotan de sentido a esta experiencia. Algunas de ellas encuentran que esos sentidos son compartidos (Dabenigno, Austral, y Goldenstein Jalif, 2009), y otras consideran que ellos no son comunes a todas las instituciones, sino que se encuentran sujetas a las propuestas pedagógicas de cada una de las escuelas (Moragues, 2007; Redondo y Martinis, 2006).

De esta manera, las voces de los actores comienzan a aparecer, resignificando miradas, evidenciando la importancia de tener en cuenta los otros significados acerca de los cuales es preciso reflexionar dentro de un marco complejo de actores y sectores que han

sido históricamente excluidos. Este punto es el que también Tenti Fanfani (2007) precisa cuando concibe la desigualdad como producción social, y muestra cómo las creencias y representaciones de los docentes y estudiantes no están distribuidas uniformemente en el campo social, sino que están condicionadas por el origen de clase y por los significados culturales que las prácticas tienen para cada grupo.

¿Cuáles fueron las respuestas de la escuela a la exclusión?

La expansión de la escuela secundaria tradicional en América Latina generó un ámbito en el que, aunque se siguen reproduciendo las desigualdades sociales, entendidas como la acumulación de viejas y nuevas desventajas que ponen en riesgo la integración social (Saraví, 2006), el ingreso a las escuelas de nuevos sectores sociales que hasta entonces habían sido excluidos de los circuitos educativos propuso un nuevo y desafiante panorama para las escuelas y todos los miembros de la comunidad educativa. La obligatoriedad de la educación media provocó la pérdida de su facultad de garantizar la movilidad social ascendente, reservada a los grupos privilegiados que podían acceder a ella.

Parrilla Latas (2002) organiza históricamente la respuesta escolar a la exclusión que se acentúa desde la

expansión de la globalización, determinando cuatro etapas, que en la práctica no aparecen tan separados ni representan un continuum lineal, sino que se superponen, e incluso conviven en los distintos momentos históricos que se analicen. Tomadas en conjunto, sin embargo, ayudan a conceptualizar los desafíos que enfrenta hoy en día el sistema educativo:

1. *Exclusión*. En sus orígenes, la escuela negaba el derecho a la educación de todo grupo que no tuviera las características de las clases dominantes (burguesía urbana blanca, con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar), ya que su función dentro de la sociedad era formar las elites.

2. Una segunda categoría agrupa las políticas de *segregación*. Se reconoce el derecho a la educación, incorporando los colectivos antes excluidos, pero se plantean circuitos diferenciados. Tal es el caso, por ejemplo, de las políticas focalizadas, que surgen en la década de los 90 y que planteaban trayectorias escolares técnica o propedéutica, según los objetivos de clases sociales; o de las escuelas diferenciadas para minorías étnicas y culturales, escuelas separadas para niños y para niñas, o escuelas especiales para estudiantes con discapacidades. Esta diferenciación reproduce el correlato social de jerarquización que considera a la cultura dominante como superior y cualquier “desviación” de su norma es considerado un rango de inferioridad que debe ser subsanado.

3. Las críticas al modelo de segregación dieron lugar a nuevas políticas, agrupadas bajo el concepto de *integración*, que se propusieron corregir las desigualdades provocadas por las políticas de segregación, incorporando a los grupos excluidos a la escuela ordinaria. El problema de estas políticas radicó en el hecho de que no se produjeron los cambios necesarios en la escuela para acoger a estos nuevos grupos, por lo que se produjo una integración física, pero no real. En general, las políticas tuvieron una tendencia "asimilacionista", al impartir la cultura dominante en las escuelas normales, tratando de fagocitar las diversidades. La escolaridad básica y obligatoria garantizó la igualdad de oportunidades en el acceso, pero no una transformación sustancial necesaria en las escuelas que abordara las problemáticas curriculares, organizacionales y de formación docente para afrontar los nuevos desafíos.

4. Finalmente, se plantea la *educación inclusiva* como respuesta a la exigencia de formar ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad, estableciendo como meta primordial de la educación las prácticas democráticas inclusivas, de todos. Estas medidas implican una reestructuración global de la escuela, como propone Ainscow (2002), y no sólo una

adaptación. En esta misma línea, Terigi (2014) sostiene que para restituir el derecho a la educación el desafío es involucrarse en políticas que cambien a la escuela, transformen las prácticas escolares en el sistema educativo regular y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa que son producidos por la misma acción de la escuela.

Se persigue el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos, luchando contra las barreras de aprendizaje de las diversidades. En este sentido, Echeita (2008) también define la educación inclusiva como una aspiración y valor primordial para todos los alumnos, garantizando su aprendizaje y rendimiento escolar de calidad, con significado y sentido para todos, que favorezca su sentido de pertenencia y defiendan la participación ciudadana para ejercer la democracia.

La inclusión educativa no propone un enfoque nuevo, sino una reorientación y corrección de las políticas de integración y una propuesta de enriquecimiento conceptual que fomenta la mejora escolar en pos de una construcción social de la educación que apunte a la formación de individuos participativos en la vida democrática y una mayor cohesión social y escolar, defendiendo la igualdad de oportunidades como bandera, derecho y obligación social, valorando las diferencias y no reprimiéndolas.

¿Qué persiguen las políticas de inclusión socioeducativa?

Tenti Fanfani (2009) analiza dos dimensiones de exclusión educativa, que vienen acompañadas de dos desafíos para las políticas educativas. Por un lado, lo que llama *exclusión tradicional*, es decir, estar fuera de la escuela, que supone políticas de incorporación a los excluidos de la escolarización obligatoria y ampliación de las oportunidades de escolarización. Por otro lado, la *exclusión del conocimiento*, que es más compleja, ya que supone políticas de desarrollo de conocimientos, competencias y valores que son considerados básicos y necesarios para el desarrollo de la autonomía y la inserción en la sociedad. En este sentido, considera que mejorar la calidad de los aprendizajes es una demanda de la sociedad.

En relación con esto, tenemos en cuenta los aportes de Terigi (2014), quien propone una ampliación del significado de la exclusión en educación incluyendo formas de estar en las escuelas pero sin acceder a la calidad de los aprendizajes. En este caso se refiere a formas de exclusión más sutiles como repitencias reiteradas de la población pobre, o la derivación de los chicos pobres a circuitos de recuperación en nombre de sus "dificultades de aprendizaje". Estas formas de exclusión operan en contra de la educación de calidad y se vinculan con lo que Tenti Fanfani

denomina exclusión del conocimiento.

Podemos analizar cómo las políticas educativas asumen el desafío de trabajar por la inclusión en esas dos dimensiones; inclusión en el acceso e inclusión como ampliación cultural (Instituto Nacional de Formación Docente, 2014).

En el caso de la inclusión en el acceso podemos decir que, en nuestro país, el acceso a la escuela ha ido aumentando históricamente⁶. Es resultado de un conjunto de políticas de Estado, del Estado Nacional y de los Estados Provinciales y Municipales.

Por ejemplo, como parte de las políticas de inclusión social, Argentina ha diseñado una serie de alternativas que, junto a otros países de América Latina, son parte de las medidas combativas contra la "ortodoxia neoliberal de los '90" (Gluz, 2015). Una de ellas es la Asignación Universal por Hijo (AUH), establecida por decreto presidencial en el 2009, año en el que también se acuerda el Plan Nacional de Educación

⁶ En el documento del Instituto Nacional de Formación Docente (2014) se incluyen datos que dan cuenta del incremento en el acceso a la educación en todos los niveles. También se pueden encontrar estos resultados en el Procesamiento PICT 2010-2254 en base a datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE-MEc (Años 1999 a 2010).

Obligatoria y otra serie de cambios institucionales necesarios como condición para garantizar el cumplimiento de la secundaria obligatoria establecida por la Ley 26.206, sancionada en el 2006. En el escenario crítico del país, esta medida viene a sustentar la puesta en marcha de los debates sobre la presencia del Estado en la cuestión social, concibiendo a la exclusión como un problema del cual debe hacerse cargo, como señala Gluz (2015):

La AUH como política social se articula con una serie de políticas educativas que al momento proponían en sus argumentos recuperar la centralidad del Estado que había sido cuestionada en el marco de la reforma educativa neoliberal de los '90. En nuestro país, al igual que en el resto de América Latina, los procesos de reforma del Estado basados en la descentralización y las políticas de ajuste fiscal condujeron al quiebre de las pretensiones universalistas que acompañaron la política educacional desde los orígenes. La aplicación de políticas focalizadas compensatorias fue la principal estrategia frente a las disparidades socioeconómicas del estudiantado en un contexto de marcada pauperización social. (p.51)

Es así como los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) surgen como un sistema

de protección social paralelo y complementario del sistema de seguridad social vigente vinculado al trabajo formal. En términos generales, se caracterizan por ser focalizados, y consisten en la entrega de un monto de dinero determinado a las familias o grupos específicos, exigiendo como contrapartida el cumplimiento de determinadas condiciones en materia de salud y educación. En el caso de la AUH, ésta es un derecho que les corresponde a los hijos menores de dieciocho años de las personas que se encuentran desocupadas, trabajan en la economía informal con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil, monotributistas sociales, trabajadores del servicio doméstico, trabajadores por temporada en el período de reserva del puesto o perciban alguno de los otros planes de las políticas sociales. Por otro lado, la inclusión como ampliación cultural se refiere a:

...que los/las niños/las y jóvenes que van a la escuela estén aprendiendo. (...) La inclusión con calidad está lograda si los/las niños/las y jóvenes se apropian de algún recorte cultural y si aprenden, a su vez, que eso que aprenden es un recorte cultural; que se los transmitimos porque tenemos algunas razones y, también, que hay otros recortes culturales más allá de lo que nosotros les podemos transmitir (Instituto Nacional de Forma-

ción Docente, 2014, p.7-8).

La implementación de políticas para la inclusión como ampliación cultural es más compleja que las de la inclusión como acceso, ya que está vinculada a la trayectoria escolar de cada alumno. No basta con que asistan a la escuela, sino que es importante también que en ese tiempo puedan aprender contenidos significativos según el contexto en el que viven, comprendiendo, además, que ese contenido no es el único que se puede aprender, sino que su selección responde a diferentes motivos.

Políticas y programas de inclusión socioeducativa



Las conceptualizaciones sobre la temática de inclusión socioeducativa reúnen una vasta bibliografía que permite analizar la problemática desde diferentes dimensiones. Una de ellas son las políticas educativas, importantes para saber qué intervenciones y gestiones se planearon y/o hicieron para beneficiar o garantizar las trayectorias escolares. En esta segunda parte del documento, nos aproximamos al tema a partir de las posturas de algunos autores que se refieren a distintas dimensiones de la exclusión educativa en relación con políticas educativas particulares.

De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos

El proceso de transformación de las políticas compensatorias que se implementaron en los '90 hacia las políticas de inclusión como ampliación de derechos de la primera década del siglo XXI implicó el paulatino reconocimiento de las particularidades de los estudiantes en detrimento de las políticas homogeneizadoras que imponían *una* cultura en la búsqueda de la *equidad*. Este cambio, además, significó la revalorización de las *trayectorias escolares* como punto de partida para el diseño de políticas educativas.

En la década de 1990, en América Latina, se produjeron reformas en el sistema educativo orientadas en dos direcciones. Por un lado, respecto a los contenidos, se produjeron transformaciones que tendían a unificar el currículo brindado en los distintos establecimientos con el fin de no promover circuitos institucionales diferenciados (Jacinto, 2009). El objetivo entonces era “mejorar la equidad”, lo que garantizaría una mayor cohesión e integración social.

Por otro lado, la propuesta apuntaba a la focalización en grupos, zonas e instituciones desfavorecidas. En este caso, nos podemos referir a las *políticas compensatorias*, que son aquellas que “discriminan

favorablemente a quienes tienen carencias y mayor vulnerabilidad (dar más a quienes tienen menos), en el supuesto de que este aporte conduce a resultados semejantes de alumnos con distintos orígenes” (Novick y Olmos, 2014, p.3). Mediante una *discriminación positiva* (Echeita, 2008) que tomaba en cuenta las condiciones de origen y la diversidad para superar las deficiencias entre distintos grupos, los esfuerzos se concentraban en lograr una articulación intersectorial con otros programas de desarrollo local presentes en esas zonas y las estrategias aplicadas tomaron la forma de becas para asegurar la retención escolar, mayor asistencia social, recursos y equipamientos y capacitación docente permanente y específica. Entendían que la oferta educativa homogénea generaba trayectorias y logros dispares, y es por esto que la focalización apuntaba a reforzar las trayectorias de los más desfavorecidos (Calvo, 2013).

En los primeros años de los 2000, se difunde una crítica a la focalización a través de la idea de un “universalismo básico” que hacía referencia a un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, pero que imponía la transmisión de *una* cultura, en detrimento de las particularidades de los estudiantes.⁷ En este contexto, el Estado asume un rol indelegable respecto a la distribución de

oportunidades educativas. Comienzan entonces a diseñarse políticas de inclusión, que entienden la igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida (acceso a distintas ofertas educativas) y en el punto de llegada (garantizar las condiciones de aprendizaje para lograr resultados similares). Según Tenti Fanfani (2009), las políticas de focalización tienen efectos negativos en las instituciones y en los actores del sistema educativo. Algunos de estos efectos son la estigmatización y etiquetamiento de ciertas instituciones que son favorecidas con estas políticas. Otro efecto negativo es la condescendencia pedagógica (adaptar la enseñanza a la medida de las posibilidades de los estudiantes de esas instituciones).

7 Martuccelli (2009) desarrolla las críticas al “universalismo culturalista”, que supuso “una política voluntarista de integración cultural que aportó, más allá de la alfabetización, a asegurar la transmisión selectiva de una lengua y de un conjunto de valores patrióticos. La penetración de lo universal en la historia pasó pues, en mucho, por la cultura.

En verdad, por su identificación con una cultura. La formación del ciudadano supuso la transmisión de una cultura racional, científica, universal, que se pretendía socialmente neutra y que debía reforzar el vínculo entre la Nación y la Razón.” Esto dio lugar a otra crítica: la de la reivindicación de las identidades y la negación del individualismo abstracto de la ciudadanía, en pos de un reconocimiento de los individualismos concretos (p.33).

Como consecuencia de las críticas a las políticas compensatorias, se produce una revalorización de derechos con creciente reconocimiento de la subjetividad de los individuos, así como de las obligaciones del Estado en relación con la inclusión social y educativa a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional del 2006 (Novick y Olmos, 2014). A partir de esta etapa, las políticas educativas se relacionan con la ampliación de derechos de los estudiantes, priorizando a los sectores más vulnerabilizados de la sociedad:

- 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 (Ley de Educación Nacional 26.206, Capítulo II, Artículo 11, Inciso E).
- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (Ley de Educación Nacional 26.206, Título V, Artículo 80).

Este modelo de políticas educativas de ampliación de derechos supera a las políticas compensatorias que tienen en cuenta las carencias pero no las diferencias, y rompen con el modelo hegemónico. Estas políticas proponen la diversificación de la oferta y el fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (Tenti Fanfani, 2009). El modelo considera que este tipo de políticas puede ofrecer mejores respuestas a las problemáticas de las escuelas y propone el desarrollo de estrategias cualitativas que puedan tener en cuenta a las diversas *trayectorias escolares* para desplegar acciones en las instituciones que respondan a todos los estudiantes. Aclaramos que, de igual manera, se trata de una política de focalización, como en el caso de las políticas compensatorias, pero esta diferenciación no es considerada negativa, vinculada al etiquetamiento y a la estigmatización, ya que no tiene como objetivo una homogeneización que tenga como patrón de refe-

rencia a una cultura en particular, sino que valora las diferencias y a todas las trayectorias escolares.

Las políticas educativas, de esta forma, tienen como objetivo abordar las nuevas demandas sociales: “garantizar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los grupos más vulnerabilizados de la región trayectorias escolares continuas, completas y en proyectos educativos que los preparen para vivir en sociedades cada vez más complejas y plurales.” (Terigi, 2014, p.1)⁸

Briscioli (2015), por su parte, considera que la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina a partir de la Ley N° 26.206 visibilizó las dificultades para incluir, es decir, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes a todos los adolescentes y jóvenes. En este sentido, podemos sostener que existen muchos desafíos pendientes para alcanzar la plena inclusión ya que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su *modelo institucional determinante*. La autora sostiene que ese modelo y su *matriz organizacional* es lo que se

8 En el artículo de Terigi (2014) se retoman los análisis y conclusiones de investigaciones de tres grupos de estudio que dirige o cuyo diseño y supervisión han estado a su cargo, sobre iniciativas estatales de políticas educativas en sectores sociales vulnerabilizados.

debe modificar para poder conseguir una verdadera inclusión y la pretendida universalización.⁹

Terigi (2014) reconoce que las políticas educativas de los últimos tiempos han significado un avance, pero se aplicaron bajo el supuesto de que si el cambio se da en el modelo organizacional, cambiaría el modelo pedagógico de las prácticas en las instituciones. Sin embargo, las políticas educativas siguen sin contestar la pregunta de cómo enseñar. Por lo tanto, al cambiar el modelo organizacional se plantea una pregunta, pero al no haber respuesta, solamente se traslada el modelo pedagógico que los docentes aprenden en su formación a los otros modelos organizacionales no estándares (por ejemplo: el plurigrado, multigrado, la clase de apoyo, taller, servicios de atención domiciliaria). Los docentes no están preparados para otros modelos, ya que aprenden un único modelo pedagógico en la formación. Tratando de resolver el problema se producen soluciones, pero son aisladas y no existe aún la respuesta macro-política.

9 En la tesis de Briscioli (2015) se estudia una propuesta alternativa para la realización del Nivel Secundario: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, y sus continuidades y rupturas con la matriz organizacional de la educación secundaria estándar.

El problema de la implementación de los programas y políticas educativas

Tenti Fanfani (2009) considera que los programas educativos tienen etapas de instalación, implementación e institucionalización, y en esas etapas adquieren determinadas particularidades según el “terreno institucional” donde se aplican. Opina que se debe estudiar a los programas como un proceso dinámico que se va haciendo a medida que se desarrolla en el terreno de las instituciones.

Esta característica de *dinamismo* hace que en muchos casos los resultados que se obtienen en las instituciones sean extremadamente diversos y que incluso en ciertos casos existan consecuencias no intencionales, no deseables, y hasta completamente opuestas en relación con los objetivos que formalmente se persiguen.

Los programas y las políticas educativas en su génesis y gestión tienen una considerable *autonomía relativa*. Cuando se instalan en las escuelas interactúan con otros programas y corren el riesgo de perder la identidad y autonomía que tenían en las instancias más jerárquicas del sistema educativo. Hay ciertas concepciones sobre las instituciones en las que se implementan los programas y políticas:

...se puede pensar que la escuela es una especie de "blanco" o "campo de aterrizaje" de muchas políticas y programas diseñados desde afuera y desde "arriba" (como suelen decir los actores institucionales o territoriales, los programas, al igual que las directivas, "bajan" a la escuela). Pero las escuelas no deben ser consideradas únicamente como campo de aterrizaje o como "blanco" de las políticas, sino como espacios donde se desarrollan procesos de negociación, articulación, diseño y producción de prácticas, donde los programas "que vienen del exterior" adquieren significaciones insospechadas, novedosas y diversas que es preciso conocer mejor. (Tenti Fanfani, 2009, p.47-48)

Tedesco (2014), por su parte, sostiene también que independientemente del tema que se aborde, los problemas educativos y las políticas que pueden definirse para enfrentarlos deben ser *integrales* y *sistémicas*. El carácter *integral* refiere a la necesidad de considerar las políticas educativas en el marco del conjunto de las políticas sociales. El carácter *sistémico* alude a la necesidad de diseñar las políticas educativas involucrando todos sus componentes, desde la infraestructura, el equipamiento, los salarios y la formación docente hasta la organización institucional y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Terigi (2014) propone analizar las políticas educa-

tivas según su alcance en términos de *intensidad* y *extensión*. La *extensión* hace referencia a la escala o alcance de la iniciativa en relación con la población potencial a recibir esa política. La *intensidad* describe tanto la profundidad de los cambios como la exigencia en el diseño y ajuste en el nivel institucional, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas. Frente a esta distinción considera que las políticas de baja intensidad en los cambios operan a favor de su relativa viabilidad y generalización; en cambio las experiencias de alta intensidad se diseñan pero tienden a mantenerse acotadas.

Es necesario abordar el desafío en el futuro: ampliar la escala y la intensidad de las políticas, que hoy no abarcan el conjunto de las poblaciones que es necesario atender, ni el conjunto de fenómenos que convergen en la producción de la exclusión. (Terigi, 2014, p.228-229)

El alcance de las políticas y programas educativos

Tomamos a continuación la clasificación de Mancebo (2011), quien presenta posibles vías de transformación para avanzar hacia una mayor inclusión partiendo de un análisis de los niveles *macro* (sistema en su conjunto), *meso* (en los centros educativos) y

micro (prácticas pedagógicas de los docentes con sus alumnos, que pueden ir gestando una verdadera pedagogía de la inclusión). Cabe aclarar que estos niveles no se manifiestan en la práctica de manera independiente, sino que pueden superponerse, o una misma estrategia puede afectar a más de un nivel. Además, el cambio en uno de los niveles necesariamente impacta en los otros en su funcionamiento real. Sin embargo, nos resultará instrumental en esta exposición para presentar ejemplos de experiencias concretas e introducir otras discusiones relevantes.

Nivel macro de análisis de políticas y programas

Un ejemplo de análisis de políticas en el nivel macro es el ofrecido por Jacinto (2009), quien clasifica dichas estrategias a realizar dentro de la oferta educativa regular, a través de modelos alternativos de escolarización y a través de la revalorización de la orientación para el trabajo, proponiendo una articulación entre los objetivos propedéutico y de formación profesional de la escuela secundaria.

El concepto de matriz organizacional de Terigi, por su parte, proporciona otro instrumento de análisis en este nivel. La autora da cuenta de las características del aula estándar: “el aula en la cual un maestro o

maestra tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños y niñas que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo." (2015, p.10) Asimismo, distingue este modelo institucional, "por defecto", del modelo pedagógico que surge dentro de aquél: la enseñanza graduada, simultánea, donde las cronologías de aprendizajes están unificadas. El saber pedagógico por defecto se refiere a que "en las aulas deben reunirse muchas personas para aprender lo mismo", lo que apoya el funcionamiento estándar del sistema. La problemática, como también lo señala Briscioli (2015), es que este modelo pedagógico genera importantes dificultades cuando se afronta el desafío de escolarizar a grupos de alumnos que no responden a las expectativas generadas "por defecto", como es el caso de los sectores más vulnerabilizados.

Este concepto se relaciona con lo que Tyack y Cuban (2000) denominan *gramática de la escolaridad*, es decir, todas aquellas reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción: las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, las prácticas de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, la separación del conocimiento en "temas", que han llegado a ser los rasgos necesarios de la escuela "auténtica" y es una operación tan automática que no es comprendida a conciencia por los actores de las instituciones.

Es importante notar que estas críticas, realizadas en un nivel macro, y por lo tanto, tienen perspectivas de aplicarse al diseño de políticas aplicadas en todo el país teniendo en cuenta todo el sistema educativo, apuntan sin embargo al mismo tiempo a modificar el modelo organizacional de la escuela estándar en los niveles meso de gestión institucional, así como pueden afectar directamente al nivel micro de relaciones en el aula.

Nivel meso de análisis de políticas y programas

Ya en el nivel meso, de la gestión institucional, Ainscow (2002) en su *Index for Inclusion* propone una “guía” para emprender el camino de lograr escuelas inclusivas. La gestión de la educación inclusiva implica una mirada holística y acciones aplicadas a todos los ámbitos de la vida escolar. Supone el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa en la reflexión acerca de sus propias experiencias, en el diseño, aplicación y monitoreo de estrategias que apunten a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Implica una mejora global de la escuela que apunta a un cambio de paradigma en la cultura escolar tendiente a la conformación de un clima de resolución de conflictos, pero también de análisis permanente y de par-

ticipación y compromiso de la comunidad educativa en su totalidad y en todos sus ámbitos (políticas, prácticas y culturas propias de cada institución). Otro ejemplo es el programa “Todos pueden aprender” de Duro y Kit (2007), que tiene como objetivo ofrecer estrategias innovadoras para fortalecer a las escuelas y que las acciones pedagógicas logren revertir desigualdades en el punto de partida de la experiencia educativa. La meta es promover el derecho a una educación de calidad para todos. Este programa promueve:

...intervenciones escolares, asistidas, reconocidas e impulsadas desde los sistemas educativos y con amplia participación de todas las personas y organizaciones involucradas, orientadas a: Prevenir que los alumnos y las alumnas repitan o recursen el año; Evitar que los alumnos y las alumnas que repiten o recursan, “repitan” el recorrido de actividades; Promover que los alumnos y las alumnas que repitieron o recursaron reparen y recuperen el desfasaje y el trauma que han sufrido. Todo ello con una aplicación consciente, monitoreada y cooperativa de estrategias didácticas y de organización institucional que mejore las oportunidades de aprendizaje procurando la promoción total de los alumnos y las alumnas. (p.46)

Nivel micro de análisis de políticas y programas

Por otro lado, en el nivel micro de las estrategias y los sujetos implicados en la relación pedagógica, Calvo (2013) sostiene que la formación docente es primordial para la constitución de un ambiente propicio para la participación y el aprendizaje en contextos vulnerabilizados, ya que debe responder a múltiples demandas, que exceden el mero manejo de su área del saber y su capacidad para comunicar, y que abarcan desde la capacidad de aprender y resolver situaciones diversas e inesperadas contando con recursos limitados, la capacidad de contextualizar y dar sentido a un currículum que a su vez debe seguir los lineamientos trazados por las políticas educativas, hasta la posibilidad de brindar contención psicoafectiva, e investigar y reflexionar sobre su propia experiencia. En el mismo nivel, Falconi (2004) realiza aproximaciones hacia las culturas juveniles y las causas por las que entran en conflicto con las instituciones escolares, lo que explicaría en parte por qué muchos jóvenes se sienten excluidos del sistema educativo.

Además, en el nivel micro, observamos el documento “Ideas para el debate pedagógico sobre trayectoria escolar. Igualdad, inclusión y trayectoria escolar 1” (2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Inclusión Educativa, que se focaliza

en la importancia de la confianza en el vínculo pedagógico, respondiendo a una mirada desde la heterogeneidad y la atención a las trayectorias escolares:

Una relación basada en la confianza es vital en el vínculo pedagógico, más aún al considerar el contexto actual, donde las formas en que la infancia se hace presente en nuestra escuela no es aquella que se daba por supuesta en la escuela tradicional. Hoy con frecuencia llegan a las aulas chicos que no tienen la edad correspondiente al grado, que trabajan, que viven con algún familiar adulto que no es su padre ni su madre, que se hacen cargo de sus hermanos, entre otras situaciones. Frente a esto -y justamente por esto- sostenemos la necesidad de confiar en las posibilidades de nuestros alumnos de aprender como condición para que el aprendizaje pueda tener lugar. Esa confianza es una apuesta a futuro, es apostar al otro antes de que actúe. Confiar en que nuestros alumnos van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros¹⁰. (p.12)

10 Para ampliar sobre el tema de la confianza en los vínculos pedagógicos se puede consultar Cornú, Laurence (2002).

En el caso de este documento, su objetivo es apoyar y fortalecer a las escuelas y a los maestros que buscan alternativas para hacerle frente al *fracaso escolar* y a la situación de los estudiantes que ven alterada o interrumpida su trayectoria escolar.

Otro ejemplo de un trabajo que se focaliza en el nivel micro es *La ventaja académica de Cuba* de Martín Carnoy (2016). El mismo realiza un análisis en aulas de tres países y concluye que en Brasil y Chile existen diferencias en el nivel de los contenidos y la intensidad de las tareas entre los alumnos procedentes de familias con bajos ingresos y aquellos que provienen de familias con mayores ingresos. En el caso de Cuba las diferencias fueron mucho menores, es decir que existe una menor desigualdad. Para analizar esta problemática el autor sostiene que es difícil disociar los efectos contextuales relacionados a la familia y a la comunidad del desempeño del profesor en las clases. Además, es difícil determinar si los profesores que dan clases a alumnos con bajos ingresos son menos capaces o si los maestros son capaces pero tienen expectativas más bajas sobre niños de grupos sociales vulnerabilizados.

Este último ejemplo toca un factor crucial a la hora de pensar las estrategias de inclusión socioeducativa: el de la incidencia de las representaciones que los docentes tienen de los estudiantes de sectores sociales vulnerabilizados. Un aporte interesante so-

bre la incidencia de estas representaciones de los profesores en la calidad de aprendizajes significativos en sus alumnos es la de Román (2003). La autora sostiene que

la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar. (p. 114)

Conclusiones

Este documento aspira a sintetizar las reflexiones y debates sostenidos en torno a la inclusión socioeducativa. Es importante destacar que estos debates son relativamente nuevos, anclados dentro del marco particular de los años '90 a partir de la aplicación de políticas que ampliaron las brechas de desigualdad y exclusión social. La resignificación de conceptos en la búsqueda de sentidos propios es una constante en nuestro continente latinoamericano, donde las sociedades en general, y el sistema educativo en particular, tienen dinámicas propias muy fluctuantes en periodos cortos de tiempo.

Entendemos a la inclusión *social* como un fenómeno multidimensional y procesual que hace referencia a los esfuerzos de las sociedades modernas por contrarrestar una amplia gama de exclusiones, vulneraciones sistemáticas y desigualdades que las aquejan. Por lo tanto, la vulnerabilidad sería el resultado de múltiples procesos históricos y no de propiedades que los sujetos portan en sí mismos, y es por esto que nos referimos a sectores sociales *vulnerabilizados* y no simplemente “vulnerables”.

La inclusión *educativa*, por su parte, se refiere al abordaje de las problemáticas en relación a las limitaciones en el acceso a una educación de calidad que, en algunos casos, se corresponde con posteriores limitaciones en el acceso a puestos laborales o a la posibilidad de continuar estudios superiores. Sin embargo, consideramos que la inclusión educativa no basta para solucionar problemas estructurales que afectan a nuestras comunidades. Es por esto que es fundamental ampliar la perspectiva para incluir la dimensión social en el concepto que desarrollamos. Por esta razón, elegimos hablar de inclusión *socioeducativa* con el fin de abordar estas problemáticas de manera más global y con un enfoque integral e interdisciplinario.

La inclusión *socioeducativa* implica garantizar una educación de calidad para todos, con significado, que favorezca su sentido de pertenencia y defien-

da la participación ciudadana para ejercer la democracia, luchando contra las barreras de aprendizaje de las diversidades. Supone superar las dos dimensiones de la exclusión propuestas por Tenti Fanfani (2009): la *exclusión tradicional*, que es estar fuera de la escuela, y la *exclusión del conocimiento* que entendemos junto a Terigi (2014) como las formas de estar en las escuelas pero sin acceder a la calidad de los aprendizajes. Es por esto que se trabaja por la inclusión en el acceso y por la inclusión como ampliación cultural.

Una inclusión socioeducativa efectiva implicaría, entonces, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes a todos los adolescentes y jóvenes. Aunque los objetivos son claros, hay muchos desafíos pendientes para alcanzar la plena inclusión, ya que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su “modelo institucional determinante”.

Es fundamental remarcar que es el Estado el responsable de generar las condiciones en las cuales los actores y las instituciones puedan producir el ámbito de enseñanza adecuado para garantizar la plena inclusión socioeducativa, ya que es este un derecho de la niñez y la adolescencia.

Las temáticas de inclusión, junto con el paradigma de ampliación de derechos, marcaron agenda en los últimos años y hasta el día de hoy existen investi-

gaciones que buscan explorar sus impactos, siendo este un campo abierto sobre el cual se seguirá trabajando con el objetivo de hacer nuevos aportes para lograr una real inclusión socioeducativa.

Bibliografía



Ainscow, Mel (2002). *Understanding the development of inclusive schools. Some notes and further reading*. Ayuntamiento de Elche, España: Concejalía de Educación.

Arteaga Botello, Nelson (2008). “Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel”, en *Sociológica* (México), 23 (68), 151-175.

Briscoli, Bárbara (2015). “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares”, en *Propuesta educativa*, 43, 148-151.

Calvo, Gloria (2013). “La formación de docentes para la inclusión socioeducativa”, en *Páginas de Educación*, 6 (1), 19-35. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es

Carnoy, Martin (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

Castel, Robert (1995). “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, en *Archipiélago*, 21, 27-36.

Castel, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Cornú, Laurence (2002). “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en Frigerio, Graciela (comp.) *Educación; rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Dabenigno, Valeria; Austral, Rosario y Goldenstein Jalif, Yamila (2009). “Valoraciones de la educación media de estu-

diantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires”, ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación: Miradas desde y hacia América Latina, agosto de 2009. Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación del GCBA.

Dubet, Francois (2012). “Los límites de la igualdad de oportunidades”, en *Nueva sociedad*, (239), 42-50.

Duro, Elena y Kit, Irene (Coords.) (2007). *Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Asociación civil educación para todos.

Dussel, Inés (2004). “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en Tedesco, Juan Carlos (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 85-115.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Nuñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Echeita Sarrionandia, Gerardo (2008). “Inclusión y exclusión educativa. ‘Voz y quebranto’”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>

Estivill, Jordi (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo.

Falconi, Octavio (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”, en *Kairós Revista de Temas Sociales*, 8 (14). Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Octavio-falconi.pdf>

Gluz, Nora (2015). “Jóvenes, Asignación Universal por Hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina”, en *RELAPAE Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (2), 2, 47-58.

Hoffman, Kelly y Centeno, Miguel Angel (2004). “El continente invertido: desigualdades en América Latina”, en *Nueva Sociedad* (193), 97-118.

Jacinto, Claudia (2009). #Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”, artículo para Debate 7 de SITEAL, *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. IIPe-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal090501.pdf>

Karsz, Saúl (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, España: Gedisa.

Kessler, Gabriel (2011). “Exclusión social y desigualdad ¿Nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”, en *Laboratorio*, 24, 4-18.

Loyo, Aurora; Calvo, Beatriz y Gómez, Claudia (2009). *Centros de transformación educativa*. México D. F. (México)-Madrid, España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Mancebo, María Ester (2011). “La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional”, ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III de Extensión de la FHCE y de la UdelaR. Recuperado de: www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/.../Ponencia%20GT%2021%20Mancebo.pdf

Mancebo, María Ester; Carneiro, Fabricio y Lizbona, Alexandra (2014). “La educación ¿un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)”, en *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4 (2), 295-323.

Martuccelli, Danilo (2009). “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas”, en Tenti Fanfani (comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.

Moragues, Mariana (2007). *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes*. Tesis de maestría. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Noro, Jorge Eduardo (2015). “Diez críticas y razones de la crisis de la escuela moderna. Aportes para el debate”, en *Crisis de la escuela moderna. Críticas y razones*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/236217500/273-CRISIS-DE-LA-ESCUELA-MODERNA-CRITICAS-Y-RAZONES>

Novick de Senén González, Silvia y Olmos, Alicia (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 (12).

Parrilla Latas, Ángeles (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Redondo, Patricia y Martinis, Pablo (Comps.) (2006). *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.

Román, Marcela (2003). “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, en *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.

Rodríguez Giles, Ana Inés (2011). “Problemas en torno a la definición de la marginalidad”, en *Trabajos y comunicaciones*, (37), 203-219.

Saraví, Gonzalo (2006). “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina”, en *Perfiles latinoamericanos*, 14 (28), 83-116.

Subirats, Joan (Dir.) (2010). *Ciudadanía e inclusión social. El tercer sector y las políticas de acción social*. Madrid, España: Fundación Esplai.

Surghi, Mauro (2015). “Escuela, fragmentación social e inclusión educativa. Una reflexión sociológica acerca de los desafíos actuales de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa”, en *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*, vol. 5 (5), año IV.

Tedesco, Juan Carlos (2014). *Educación y desigualdad en América Latina. Aportes para la agenda post 2015*. Santiago, Chile: UNICEF, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Tenti Fanfani, Emilio (1993). *La escuela vacía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Tenti Fanfani, Emilio (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editor Altamira.

Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, Emilio (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión”, en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, (1507), 44-49.

Terigi, Flavia (Coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid, España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Terigi, Flavia (2014). “La inclusión como problema de las políticas educativas”, en Feijoo, M.C., y Poggi, M. (Coord.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. 217-234.

Terigi, Flavia (2015). “Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica”. Módulo 0 de la Especialización Docente de Nivel Superior: Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Therborn, Göran. (2015). *La desigualdad mata*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Tyack, David y Cuban, Larry (2000). “Por qué persiste la gramática de la escolaridad”, en *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF, México: Fondo

de Cultura Económica.

Ziccardi, Alicia (2008). “Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI”, en Ziccardi, Alicia (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores-Clasco Corp. 9-33.

Normativa y Documentos oficiales

Instituto Nacional de Formación Docente (2014). “Clase 04: Políticas socioeducativas: inclusión-ampliación cultural. Marco Político: Problemas, Estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas”. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Inclusión Educativa (2007). *Ideas para el debate pedagógico sobre trayectoria escolar. Igualdad, inclusión y trayectoria escolar 1*.

