

VIII Jornadas de Investigación en Educación

Área Educación del Centro de Investigaciones. Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades.

Córdoba. Octubre de 2013

Título: Escuela Secundaria y Políticas de Inclusión: Un relación en construcción.

Autoras: Silvia Kravetz, Vanesa López y Laura Muiño.¹

Resumen:

En este trabajo se formulan algunas conceptualizaciones acerca de la inclusión e igualdad educativa y de otros conceptos relacionados, en el marco de un proyecto de investigación que aborda los procesos de implementación de las políticas educativas nacionales y provinciales destinadas a posibilitar la inclusión educativa en las últimas décadas. Desde esta perspectiva, el equipo ha trabajado y trabaja sobre las sucesivas reinterpretaciones y traducciones que se producen a la hora de materializar las políticas. En esta ponencia se intentan poner en tensión las recientes políticas y ciertas conceptualizaciones que operan como fundamento de las mismas para puntualizar algunas restricciones que se presentan en las escuelas secundarias para su cumplimiento.

Presentación:

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Las políticas de inclusión educativa”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba para el periodo 2012-2013. Participa de la línea de trabajo del equipo, que desde hace más de diez años centra su labor en el análisis de los procesos de implementación de políticas educativas nacionales y provinciales, en particular aquellas destinadas a las transformaciones impulsadas para la educación secundaria .

En los años últimos cinco años, y en particular a partir de los debates y de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el interés del equipo se ha focalizado en el análisis de

¹ Las autoras agradecen los aportes de Jorgelina Yapur, integrante del equipo.

aquellas iniciativas tendientes a posibilitar la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria obligatoria, como así también en el estudio de aquellas estrategias que los organismos gubernamentales y las escuelas despliegan – en especial sus directivos - para su cumplimiento. En ese recorrido, el equipo ha visualizado la necesidad de abordar y debatir los significados y alcances que construyen los actores acerca de la inclusión educativa en las instituciones educativas, los posicionamientos teóricos que los sustentan como así también los alcances de otros conceptos potentes que se relacionan con la idea de inclusión tales como la justicia social y educativa entre otros. Entre otras cuestiones, interesa en esta etapa que comenzamos a transitar recientemente, aproximarse a la concepción de inclusión educativa que portan los directivos de escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba y ponerlas en tensión con algunas perspectivas teóricas sobre la temática.

En esta exposición nos proponemos presentar y relacionar dos planos de análisis: uno de ellos, se refiere al posicionamiento del Estado Nacional y los nuevos sentidos del discurso educativo en relación a las políticas orientadas a garantizar la igualdad social y específicamente educativa. El segundo, recupera aportes teóricos en relación a la igualdad, justicia social, equidad por su estrecha vinculación con la temática planteada. A lo largo del trabajo, procuramos conjugar estos planos de análisis, para intentar dar cuenta de cómo estas políticas se tensan, se abordan y dialogan con las problemáticas educativas del nivel secundario.

Es importante explicitar en el marco de este trabajo que, si bien esta ponencia puede parecer una reflexión teórica en si misma, forma parte de un proceso necesario iniciado por el equipo y aún no concluido, que implicó la construcción de acuerdos conceptuales a partir de los cuales desarrollar el trabajo de investigación..

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

A partir del año 2003 el estado argentino asume una posición crítica respecto de las políticas neoliberales de los años '90, recuperando progresivamente su capacidad regulatoria; por ende, la política social va adquiriendo un lugar central en la agenda pública.

El Estado Nacional viene desplegando desde entonces, un conjunto de medidas que intentan abordar de manera integral las problemáticas sociales vinculadas con los derechos ciudadanos relativos a la identidad de los sujetos, el acceso a los servicios básicos tales como educación, alimentación, salud, libertad de expresión sin discriminación de género, etc. Al respecto podemos decir que el concepto de inclusión es un concepto que connota de sentido a las diferentes políticas - entre ellas las educativas- es decir que estas últimas se formulan teniendo presente este principio.

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

Es importante destacar aquí, que en este marco se ha asumido el rendimiento en el nivel secundario como problema, y como tal su abordaje constituye una política de estado. Este posicionamiento implica e interpela al propio sistema educativo como responsable de los procesos que despliegan los estudiantes, Así, cuestiones propias del sistema tales como la gestión, organización, propuesta de enseñanza y propuesta curricular - variables que habrían contribuido a incrementar los problemas de rendimiento y fracaso en este nivel de enseñanza- se transforman en cuestiones a abordar desde las políticas educativas. Desde la perspectiva de trabajo del equipo, es posible advertir que la idea de inclusión atraviesa con esta u otras denominaciones las políticas a las que se hacía referencia y que se encuentra presente en los documentos ministeriales y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación.² En ese sentido, parece interesante analizar los supuestos o principios, vinculados con los conceptos de justicia social e igualdad que las sustentaron, de cómo el concepto de inclusión connota de sentido a las diferentes iniciativas.

Los conceptos, los autores y el formato escolar.

² Ver: Resoluciones CFE 88, 93, 103, 188 y otras , años 2006-2012

Francois Dubet realiza interesantes aportes en relación a las concepciones de justicia social que subyacen a los modelos de “Igualdad de Oportunidades” e “Igualdad de Posiciones” que él mismo propone. Respecto al modelo de la Igualdad de Posiciones (Dubet, 2011:26) el autor plantea que ese modelo se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos. Este modelo apunta a lograr que las posiciones estén más cerca unas de otras a costa de que la movilidad social no sea ya una prioridad de los estados. Se trata de reducir la brecha entre las diferentes clases sociales. Desde esta perspectiva, la igualdad escolar presupuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común, preparar a cada uno para el puesto laboral o profesional que le era asignado en el orden social. La igualdad es ante todo la unidad de la oferta escolar. La concepción de igualdad no atendía a la igualdad de oportunidades, buscaba aproximar las diferentes condiciones escolares sin trastocar la estructura social y sus jerarquías. Este modelo se sostiene en una concepción de justicia conservadora: quienes se encuentran formando parte del sistema (asalariados, propietarios) son quienes se ven beneficiarios según Dubet “... la igualdad de las posiciones resulta favorable a una vasta clase media, estratificada a su vez, que es la que se siente amenazada cuando el crecimiento ya no garantiza mas aquella solidaridad de la cual es la primera beneficiaria. (...) son sus hijos los que hacen los estudios más largos y más rentables, al mismo tiempo que se benefician de la gratuidad del sistema escolar. (.....) Los integrantes de estas clases son quienes se ven beneficiarias o de los servicios de salud, laborales y otros, mientras que las otras clases tienen derecho sólo al servicio mínimo. “ Dubet, 2011:36)

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

producidas por el funcionamiento de la economía y de la libertad de cada uno” (Ob.cit.2011:53).

Respecto a la contribución del Sistema Educativo a la justicia social, Dubet expresa que para promover la justicia educativa será necesario reconocer la desigualdad de condiciones sociales con la que los sujetos acceden al sistema educativo. En tal sentido el autor sostiene que una escuela justa no puede dedicarse tal como lo viene haciendo, a seleccionar a los estudiantes en base a criterios meritocráticos³, de acuerdo al **principio de la igualdad de oportunidades**. En tal sentido y considerando a las desigualdades sociales como condicionantes del éxito escolar de los sujetos, Dubet (2005) plantea la necesidad de pensar en escuelas que prioricen otras formas de igualdad, tales como la igualdad distributiva, la igualdad social y la igualdad individual de las oportunidades.

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

Bajo el **principio de la igualdad social de oportunidades**, se propone desplazar el criterio del mérito de la escolaridad obligatoria para dar paso a la **constitución de un currículum que garantice a todos un bien común**. En tal sentido sostiene que “...antes de que comience la selección meritocrática, una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común con independencia de las lógicas selectivas” (Dubet, 2005:58).

Al volver la mirada a nuestro país, advertimos que en la actualidad la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, plantea la necesidad de transformar y dar nuevo sentido a las funciones jerarquizadoras y selectivas adjudicadas históricamente a este nivel;

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

por ende se torna necesario definir lo que la escuela debe garantizar obligatoriamente a todos los alumnos. Es decir, desde esta perspectiva en la escuela obligatoria, debe prevalecer la adquisición de un curriculum común, priorizando este objetivo por sobre el de la selección y especialización. Esta nueva función conferida al nivel medio de enseñanza, genera un choque para con su configuración tradicional, su gramática y su formato escolar. Para que esta finalidad logre concretarse y materializarse en las instituciones educativas, se torna imprescindible producir una mutación, transformación de los mecanismos escolares a través de los cuáles se ha promovido la clasificación y diferenciación de los estudiantes tales como: los sistemas de formación (homogeneidad de los trayectos), sistemas de promoción (por año o ciclo aprobado), evaluación (por criterios meritocráticos) y organización del contenido escolar (atomización curricular con base en las disciplinas científicas y la progresiva especialización),etc.

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

Otro grupo de reivindicaciones en torno a la justicia social, radica en la proclama por **políticas de reconocimiento**. Estas políticas, se encuentran orientadas a paliar las injusticias sustentadas en la falta de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural característica de nuestras sociedades. Fraser dirá que aquí el objetivo, es la constitución de un mundo que acepta, reconoce y respeta la diferencia y diversidad cultural. Teniendo en cuenta estos dos tipos de políticas, la autora sostiene que la solución para la injusticia económica, es algún tipo de reestructuración política – social y la solución para la injusticia cultural, es algún tipo de cambio cultural o simbólico.

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

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

En relación a las concepciones anteriormente mencionadas podemos decir que las políticas sociales/educativas de la última década en Argentina se han orientado y /o inclinado a responder a las reivindicaciones de justicia social de grupos cuyas demandas han sido postergadas y a garantizar la igualdad de oportunidades, con una connotación diferente, relativizando el mérito de los individuos como factor central en el éxito o fracaso de los alumnos, reconociendo por un lado que factores sociales, culturales, económicos son centrales en las posibilidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo y por otro, que variables propias del sistema educativo tales como organización, funcionamiento, modos de administración tienen su incidencia en las posibilidades de trayectoria escolar de los alumnos. Se pueden advertir señales claras en la serie de políticas que se han implementado orientadas a abordar las problemáticas sociales desde una perspectiva integral de las mismas. Medidas tales como la Asignación Universal por Hijo sancionada en 2009, entre otras, tienen una incidencia directa en la posibilidad de acceso y permanencia en la escuela. Otras iniciativas complementarias como la Ley de protección a los derechos de la infancia (2006) Ley de Educación Técnico Profesional (2005) Ley de Financiamiento Educativo (2005), Ley de educación sexual integral (2006), Ley Nacional de Educación (2006), Programa Conectar Igualdad se orientan hacia el mismo objetivo.

Se puede reiterar, como ya se señaló que el modelo de la igualdad de oportunidades que sostuvo a la escuela moderna, basado en el éxito y posibilidades individuales de los alumnos, - donde las posibilidades de los sujetos para transitar por las instituciones educativas y sortear razonablemente las exigencias era lo que estaba en cuestión- resulta hoy cuestionado si se analizan las dimensiones y aspectos que atienden las políticas actuales y los programas que de ellas se desprenden.

La responsabilidad pasa de ser individual a colectiva en lo que al campo educativo se refiere; por ejemplo, el problema del fracaso escolar pasa a ser una cuestión y responsabilidad del Estado, así como la inclusión de los sujetos en el sistema en tanto sujetos de derecho. Todas las medidas desplegadas, en el marco de las leyes anteriormente mencionadas y en los programas específicos como el Plan Fines, los programas de Becas, el Programa de Inclusión/Terminalidad para Adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba⁴, que acompañan y ayudan a sostener a las políticas educativas y viceversa, estarían poniendo en cuestión, según Dubet, la concepción de justicia mas frágil que existe, que es la justicia social basada en el mérito. Darían cuenta, según Senen González, de la recuperación de la capacidad de intervención del estado y repolitización de las políticas públicas entre ellas las educativas. Así lo expresa la autora: "... empezó a pensarse acerca del sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política "(Senen González, 2008:55) así como también del reconocimiento de la educación como derecho social.

Escuela Secundaria e Inclusión Educativa

En Argentina, la escuela secundaria se constituye como tal ligada a mecanismos de selección con la pretensión de destinar un trayecto escolar específico para formar a las elites dirigentes, ya sea que continuaran con estudios universitarios, que ocuparan puestos

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

de trabajo en los ámbitos de la burocracia estatal o bien que se incorporaran en puestos intermedios y de conducción en los ámbitos privados de la economía. (Tiramonti, 2012). En este sentido, puede decirse que la inclusión no fue ni objetivo ni preocupación del nivel secundario en sus momentos de diseño y consolidación. Más bien, es pertinente expresar que en el formato escolar de la escuela secundaria caracterizado por un núcleo duro compuesto por: "...la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo..." (Ziegler, S. 2012: 72) se encuentra su esencia selectiva. De este modo, la escuela secundaria se convierte en algo extraño para adolescentes, cuyas familias no tienen trayectoria con respecto a la escolaridad, el acceso a los saberes de la cultura no está previsto en el repertorio de prácticas familiares y la vida cotidiana se desarrolla motivada por la preocupación de conseguir el sustento diario.

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

Una primera aproximación a la idea de inclusión educativa se vincula a lo asistencial, que supone la provisión a través de la escuela de algunas cuestiones básicas como son el alimento (comedores escolares), la administración de vacunas y otras acciones orientadas a la prevención de la salud, la detección y derivación en situaciones de vulneración de los derechos de jóvenes y adolescentes, entre otras. Si bien se reconoce que estas no son funciones propias de la escuela en su especificidad, se consideran importantes

como condiciones mínimas a asegurar por parte del Estado. Pueden ser administradas en la escuela, y son condición necesaria para avanzar hacia otros niveles de inclusión.

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

Podemos realizar además una tercera aproximación recuperando las investigaciones señalan que la rigidez del formato escolar de la escuela secundaria impide a muchos alumnos poder concretar dicha posibilidad, por lo cual se ligan al concepto de inclusión pedagógica algunas experiencias que intentan variar ciertos aspectos de dicho formato. Concretamente, la inclusión estaría refiriendo a las posibilidades de tensar el formato escolar tradicional, a fin de ofrecer mejores condiciones para lograr mediaciones accesibles entre los alumnos y los saberes. Cuando se habla de “mediaciones accesibles” se hace referencia a formas de enseñanza diferentes que puedan relacionarse con sus motivaciones, intereses y maneras de expresión. Como ejemplo de intentos de variación al formato escolar de la escuela secundaria, pueden mencionarse las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires o el PIT en la provincia de Córdoba.

De este modo, hablar de inclusión en relación a lo pedagógico implica avanzar algunos pasos, en distancia y profundidad, para preguntarse acerca de la calidad de aprendizajes que los alumnos que transitan la escuela secundaria pueden adquirir. En este sentido, la inclusión educativa como objetivo de las políticas públicas contemporáneas nos obliga a pensar en la cuestión pedagógico-didáctica como un aspecto constitutivo de dichas políticas. Inclusión significa entonces, que todos los adolescentes y jóvenes puedan ingresar a la escuela secundaria, se queden en ella durante todo el trayecto estipulado para la misma, y que puedan egresar habiéndose vinculado con contenidos educativos de valor cultural reconocido.

Mariano Narodowski postula a la inclusión como prerequisite de la calidad educativa, en tanto “...un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo...” (Narodowski, M. 2008). De este modo, no es posible hablar de una educación de calidad si existen una cantidad importante de escuelas dedicadas a sostener una función asistencialista sin poder cumplir con los objetivos básicos de transmisión de los saberes necesarios que constituyan a todos los adolescentes en herederos que se integran al ejercicio de la ciudadanía plena.

Esta definición enunciada bajo el supuesto de la igualdad de derechos de todos los sujetos se altera/ se tensiona en función de las características del formato escolar de la escuela secundaria, en cuya matriz se naturaliza la exclusión de quienes no pueden adaptarse a las exigencias de la institución escolar. En este sentido, es ineludible incorporar a la reflexión que la idea de que inclusión y obligatoriedad requieren de las modificaciones al formato escolar tradicional de la escuela secundaria. (Ziegler, S. 2012)

Si recuperamos finalmente los aportes de Flavia Terigi también es posible pensar en una manera de definir “inclusión educativa”, ampliando el significado de exclusión en educación “...a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2004), los aprendizajes elitistas (Connell, 1997) y los de baja relevancia” (Terigi, F. 2010: 75)

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

A modo de cierre

La escuela secundaria en nuestro país se encuentra ante la oportunidad histórica de revertir sus marcas fundacionales e incluir a todos los adolescentes, a partir del impulso otorgado por la Ley de Educación Nacional que determina la obligatoriedad para todo el

trayecto. Esta definición implica la puesta en marcha de un proceso de cambio complejo que supone la definición de una normativa general que regule todo el sistema y también la asignación y distribución justa de los recursos entre las provincias y las escuelas. Asimismo, para que ese cambio sea posible, resulta indispensable que las instituciones educativas acepten la idea de que es necesario modificar los dispositivos y procesos institucionales a fin de albergar a los nuevos sujetos de una manera justa, es decir pudiendo brindar a los jóvenes educación y no solamente contención.

El desafío histórico para la escuela secundaria requiere de un cambio en el núcleo mismo de lo escolar, ya que es necesario poder incorporar en el análisis las características de los nuevos adolescentes, desmontar el curriculum de colección que le quita significatividad y potencia al conocimiento, revisar las formas organizativo-administrativas de los cargos docentes por hora cátedra, entre otros. Estas necesidades urgentes que parecen demasiadas, pueden ser toleradas y pensadas “todas juntas y al mismo tiempo” por quienes seguimos sosteniendo, desde diferentes niveles, que la escuela aun en contextos de individualismo, de ausencia del Estado como dador de sentido, de pleno estallido de las instituciones y la consecuente pérdida del lazo social, significa para muchos jóvenes “...el lugar de lo posible, aquel que aun cuenta con la potencia para quebrar un destino casi innombrable...”. (Nicastro, S. 2005)

Ante la pregunta sobre el sentido de la escuela secundaria se pueden ensayar diversas respuestas, pero la que aparece como más significativa es aquellas que reconoce que han de incluirse experiencias educativas absolutamente heterogéneas que requieren propuestas pedagógicas diferentes, creativas, que contemplen los beneficios de los entornos globales pero también las características de los contextos los particulares de cada institución. En este punto, aparece la gestión educativa entendida desde un sentido político como el gobierno de la escuela, gobierno en tanto se es capaz de estructurar diferentes posibilidades para la experiencia y el trabajo de alumnos y docentes, como condición de posibilidad para la creación de alternativas.

En esa línea, el análisis preliminar de las entrevistas realizadas a algunos directivos de escuelas secundarias urbanas, permite reafirmar la centralidad del director en la

materialización de acciones destinadas a incluir en el sentido más generoso del término. Las primeras lecturas también exhiben una diversidad de posicionamientos de los directivos frente a las políticas de inclusión. En algunos casos están atravesadas por visiones asistencialistas que colisionan con las perspectivas que privilegian la educación como derecho social, en otros, prevalecen las miradas de aceptación y resignación sobre los estudiantes, de sus posibilidades y restricciones para aprender lo que refuerzas las biografías anticipadas.

Pero simultáneamente, es posible señalar que estrategias destinadas a la inclusión – en los sentidos antes señalados- son el resultado de la tarea impulsada por los directivos convencidos de la justicia de estas políticas, más que el efecto de un posicionamiento del colectivo docente. En el camino de construcción de la inclusión social y educativa, la tarea que despliegan quienes conducen las escuelas se instala una vez más en un lugar protagónico, cada vez más alejado del perfil técnico profesional y cada vez más atravesado por las exigencias político-pedagógicas.

Bibliografía

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

DUBET, Francois (2011) “Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades” Siglo veintiuno, editores, Bs As,

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

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

NARODOWSKI, Mariano. (2008) .La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cam en Educación, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 19-26, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. España

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

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

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

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

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. Año 17. Junio 2008. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

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

TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. En: Revista Quehacer Educativo. Número 100

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

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