

Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018)

Educational inclusion in secondary school. Research on academic productions in recent Argentina (2003-2018)

 **Pablo Germán Pastore**¹

Resumen

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación orientada a analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018) que conceptualizaron y problematizaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. El estudio sistemático de una base conformada por 51 artículos de autores basados en instituciones argentinas, publicados en revistas académicas argentinas y extranjeras especializadas en educación, permite dar cuenta de cómo se ha entendido y abordado el problema de la inclusión educativa en este contexto. Finalmente, nuestras conclusiones proponen la posibilidad de explorar nuevos caminos de investigación a partir del concepto de justicia educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; nivel secundario; investigación educativa; justicia educativa; educación inclusiva.

¹ Director Educativo en Fundación Reciduca (Buenos Aires, Argentina). Doctorando en Ciencias Humanas (UNSAM). Email: pablopastore@gmail.com

Abstract

This article presents the main results of a research aimed at analyzing the recent (2003-2018) academic production that theorized, problematized and studied educational inclusion in the secondary school level in Argentina, with the purpose of describing and understanding its main features and its evolution. The database for the study was made up of 51 articles from authors based on Argentine institutions and published in Argentine and foreign journals specialized in education; its systematic analysis allowed to account for how the problem of educational inclusion has been understood and addressed in this context. Finally, the conclusions propose the possibility of exploring new research paths based on the concept of educational justice.

Keywords: Educational inclusion; secondary school; educational research; educational justice; inclusive education.

1. Introducción

La preocupación académica por la "inclusión educativa" en el nivel secundario, en los términos en que hoy se expresa, resulta relativamente reciente y mantiene, a su vez, una relevancia preeminente. En la región latinoamericana, aparece entre los primeros temas de agenda de la investigación sobre políticas educativas en el nivel secundario (Montes y D'Agostino, 2019). Otro tanto sucede en el contexto argentino (Steinberg, 2018) en donde, a su vez, diferentes publicaciones hacen notar el uso polisémico del concepto, su utilización en carácter de eslogan en el discurso político, y su reproducción acrítica e inespecífica en el discurso académico (Camilloni, 2008; Gorostiaga, 2018; Narodowski, 2008; Ríos y Fernández, 2015). Esta situación en el campo académico sucede, por cierto, en un contexto societal nacional en el que se le ha dado una relevancia central al concepto desde el discurso político-pedagógico oficial, particularmente durante el período histórico comprendido por los tres gobiernos kirchneristas (2003-2015). Contexto en el que, a su vez, la escuela secundaria aparece fuertemente cuestionada y tensionada en su capacidad de hacer efectiva una educación de

calidad para todos (Tiramonti, 2004, 2009, 2011); y en el que, también, la continuidad de las exclusiones a nivel cuantitativo y cualitativo orienta las reflexiones y las prácticas de distintos agentes del ámbito educativo — funcionarios, académicos, docentes— con la intencionalidad de mejorar la situación educativa nacional, en el marco de un enfoque de derechos y de la obligatoriedad de la escuela secundaria, instaurada por la Ley de Educación Nacional (2006).

La investigación cuyos resultados se presentan aquí resumidos² se propuso analizar —desde un enfoque de metainvestigación (Mainardes, 2018)— las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina reciente (2003-2018)³ que conceptualizaron y problematizaron la inclusión educativa en el nivel secundario, a fines de caracterizar y comprender sus principales rasgos y su evolución. Entre nuestros objetivos específicos contamos: a) identificar los principales núcleos conceptuales del debate académico; b) identificar consensos y disensos en la producción teórica; c) observar la evolución histórica del debate; d) distinguir entre posiciones teóricas hegemónicas y subalternas; e) identificar las principales dimensiones de la escolaridad implicadas en el análisis y f) identificar posibles dimensiones analíticas inexploradas o escasamente desarrolladas hasta el momento (vacancias).

La estructura de este artículo se organiza en dos apartados centrales y un apartado final de conclusiones. En el primer apartado se presenta esquemáticamente una historización y contextualización de la circulación del concepto de inclusión

² La investigación fue realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina. La tesis de maestría puede consultarse en: <http://hdl.handle.net/10469/16319>

³ El recorte temporal obedece, por una parte, al entendimiento de la existencia de un nuevo tiempo político y social que se abre en la Argentina en 2003 marcado por particulares manifestaciones de la "nueva cuestión social" luego de la crisis acontecida en los años 2001-2002 y el inicio del ciclo político kirchnerista, gestión que toma como bandera las consignas de inclusión social y educativa. La decisión de llegar hasta el año 2018 corresponde a la voluntad de realizar un aporte que considere el estado actual de la producción científica (al momento de realizado el trabajo). Por otra parte, el período es a su vez coincidente con el impulso del concepto de "inclusión educativa" desde los organismos internacionales (UNESCO – UNICEF) y comprende en su interior la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) como cristalización jurídica de un proceso de reforma del sistema educativo nacional que marca particularmente al nivel secundario con la prescripción de su obligatoriedad.

educativa en el plano político y académico nacional. El segundo apartado es donde presentamos la metodología y los resultados de la investigación realizada. En las conclusiones sintetizamos los hallazgos y nos damos espacio para pensar una alternativa posible en el desarrollo teórico cambiando los términos de la discusión y explorando nuevos caminos para la investigación educativa.

2. La inclusión educativa en la agenda pública

La agenda de la "inclusión educativa" resulta relativamente reciente y ha sido movilizadora en el plano político internacional por un actor central: la UNESCO. Acedo y Operti (2012), distinguen cuatro grandes perspectivas que, superpuestas y contradictorias, han articulado la construcción y desarrollo del concepto de inclusión educativa en los últimos setenta años. En primer lugar, una perspectiva de derechos humanos encuentra su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En segundo lugar, la noción de inclusión como respuesta a estudiantes con "necesidades especiales" cuyo origen se remonta a la "Conferencia Mundial de Educación para Todos", realizada en Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994). Una tercera idea de inclusión surge del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000), expandiendo el rango de los grupos de estudiantes considerados en situación de marginalidad e incorporando la problemática de la calidad educativa, como concepto estrictamente vinculado al logro de la inclusión y la noción de equidad como fundamento complementario de los abordajes focalizados. Finalmente, una cuarta perspectiva originada en el documento "Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all" (UNESCO, 2005) la comprende como "eje transformacional del sistema educativo en su conjunto" (Acedo y Operti, 2012). Aparece aquí la idea de atención a la diversidad⁴ como categoría central que

⁴ "La diversidad (...) hace referencia a diferencias que no son cuantificables, que no se pueden expresar en más o en menos. Son diferencias cualitativas. La diversidad se materializa –por ejemplo- en ser de nacionalidades diferentes, por el género, la etnia o las preferencias culturales. No es más ni es menos, sólo es diferente" (López, 2016, p.39). "Es importante reparar que no se utilizan las palabras diferencia y diversidad como sinónimas. Diferencia apunta a la variedad entre cosas de una misma especie, y diversidad significa, además, abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas (Real Academia Española, 1998). Por lo tanto, en educación; atención a la diversidad da cuenta de la necesidad de respetar creencias religiosas, etnias, ideologías, etc. y

empezará a estar asociada con el logro de la inclusión. Esta última perspectiva contribuye a la evolución de la agenda teórica y política, desde una concepción centrada en la atención de categorías y grupos específicos a una visión más holística que entiende que todas las escuelas deberían ser inclusivas con independencia de los contextos y población atendida. El más reciente acuerdo político internacional registrado es el Compromiso de Cali (2019) en donde los delegados manifiestan:

Compartimos la definición de inclusión como un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. (UNESCO, 2019, p. 1)

En Argentina, Aguerrondo (2008), Kaplan (2006) y Terigi (2009) fueron las referentes convocadas durante la década de 2000 por organismos gubernamentales —UNESCO la primera, Ministerio de Educación de la Nación y OEA, las segundas— para la construcción conceptual de la inclusión educativa. Para Aguerrondo (2008) la cuestión de la inclusión está presente desde los orígenes de los sistemas educativos modernos. La autora expresa claramente que la inclusión educativa no acaba en la ampliación del acceso, sino que implica también la garantía de posibilitar aprendizajes significativos. Retoma de Braslavsky (1985) la distinción entre tres tipos de “marginación educativa”: a) “marginación por exclusión total” (no acceso); b) “marginación por exclusión temprana” (abandono escolar, desgranamiento); c) “marginación por inclusión” (fragmentación y segregación educativa). Aguerrondo considera a la inclusión como base de un “nuevo paradigma educativo”, lo que implica distintos planos de acción y reflexión: político-ideológico (educación como derecho); epistemológico (teorías de la complejidad); pedagógico (didáctica); institucional (ampliando el “sistema escolar” hacia otros espacios como posibles “entornos de aprendizaje”).

Por otro lado, según Terigi (2009), “la inclusión educativa, condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, alcanza hoy significados amplios

diferencia se refiere a las cualidades personales que se manifiestan en más o en menos en cada sujeto social” (Lamas Ladaga, 2006, p.55).

pero precisos” (p.17), que resume en un listado de cinco ítems que traduciremos así: a) que todos los niños y niñas en edad escolar asistan a instituciones escolares que aseguren ciertas condiciones básicas de calidad; b) que se asegure a todos una formación común, sin discriminación alguna; c) que esa formación no imponga una cultura única autorizada, sobre las singularidades y las culturas locales; d) que no se produzcan condicionamientos sobre las posibilidades de continuidad educativa de los estudiantes tras finalizar el nivel secundario; y e) que el Estado se ocupe de remover las barreras para el acceso y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Al mismo tiempo es relevante destacar que la preocupación por la “inclusión” surge en un contexto político-económico de nuevas exclusiones y creciente desigualdad (Montesinos, 2012). La cuestión de la inclusión se construye como problema en cuanto se ponen de manifiesto y se visibilizan los procesos de exclusión social⁵. En la Argentina observamos, particularmente en la década de los ‘90, el pasaje hacia un modelo de “valorización financiera” y “modernización excluyente” (Svampa, 2005). Es así que entendemos importante comprender la instalación del problema de la “inclusión educativa” en la agenda pública en un contexto sociohistórico particular, no únicamente como una “imposición” o “mandato” de las dirigencias políticas, sino también como resultado de la demanda social de los grupos excluidos y organizaciones que asumen su representación (Tenti Fanfani, 2003).

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

⁵ El concepto de “exclusión social” posee su propia trayectoria en el campo de las ciencias sociales y no será objeto de este trabajo. Para una buena reseña de esta trayectoria vinculada al concepto de inclusión educativa ver Camilloni (2008).

persiguen “la igualdad” y “la inclusión” educativas (Oreja Cerruti, 2016; Ríos y Fernández, 2015). Particularmente, la escuela secundaria procesa en este período histórico las consecuencias de una última “explosión de acceso” (Rivas, 2010), devenida en “masificación” que la coloca en tensión directa con su reconocido origen selectivo, lo que dispuso a los planificadores a revisar y transformar su formato institucional para cumplir con el mandato de la obligatoriedad⁶ en concordancia con la Ley de Educación Nacional (2006).

3. La inclusión educativa en el discurso académico

Nuestro estudio se enmarca en el enfoque de metainvestigación, cuyo propósito es identificar características, tendencias, vacancias y obstáculos en el desarrollo de un campo o problema de conocimiento mediante el estudio sistemático de las producciones de sus investigadores. A diferencia de los estudios de revisión, estados del arte o estados de conocimiento, la metainvestigación se orienta específicamente al progreso disciplinar en el campo o problema abordado (Mainardes, 2018). La muestra se limitó a publicaciones realizadas en revistas académicas especializadas en educación⁷. La decisión de priorizar las publicaciones en revistas académicas se basa en que “constituyen el medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares” (Gorostiaga et al., 2018, p.155), aunque también debe reconocerse que implica un sesgo hacia la investigación más académica y hacia los investigadores situados en universidades. La base de revistas académicas relevada se construyó tomando como referencia el trabajo de Gorostiaga et al. (2014) y entendiendo por revistas académicas a aquellas que declaran implementar procesos de selección en base a criterios científicos para la aceptación de artículos. Esta base original se actualizó en función de los objetivos de la investigación y hallazgos en el proceso de identificación de artículos. En el caso de las revistas nacionales, este proceso resultó

⁶ Ver resoluciones Consejo Federal de Educación N° 79, 84 y 86 de 2009.

⁷ Lo que excluye: revistas académicas de ciencias sociales y humanas no especializadas en educación, libros, capítulos de libros, ponencias, tesis y otras producciones como informes elaborados por y para organismos especializados.

en la exclusión de siete⁸ y en la incorporación de tres⁹ revistas respecto de la base original de los autores. En el caso de las revistas extranjeras, se excluyeron, por su especificidad disciplinar, catorce¹⁰ y se añadió una¹¹. La base de estudio quedó conformada, entonces, por un total de 52 revistas académicas especializadas en educación, 25 nacionales y 29 extranjeras. Cabe señalar que, si bien esta selección de revistas provee una fuente válida de acceso a las producciones del campo de la investigación educativa en Argentina, no puede considerarse necesariamente representativa de dicho campo, en tanto las revistas extranjeras analizadas cubren un porcentaje muy pequeño del universo y habiendo quedado excluidos otros medios de publicación. El listado total de revistas relevadas se encuentra en Anexo.

El proceso de detección de artículos se realizó mediante la revisión de las bases de archivo disponibles en los sitios web de cada revista y, cuando estos no estuvieron disponibles, en repositorios como REDALYC, SCIELO y DIALNET. Se utilizó también el buscador de la Base de Producción de Conocimiento sobre Educación Secundaria en Argentina elaborada por UNICEF y FLACSO. La identificación de los artículos se orientó, a su vez, por los criterios definidos a partir de los objetivos de la investigación: a) fechados entre el año 2003 y el año 2018; b) de autores pertenecientes a una institución académica nacional; c) que ubican su análisis en el nivel secundario de la "educación común" en el marco del

⁸ Las revistas nacionales excluidas fueron: Pensamiento Universitario y Revista Argentina de Educación Superior (se ocupan de otro nivel educativo); Alternativas. Serie: Historia y prácticas pedagógicas y Revista Argentina de Educación (no se registran publicaciones en el período histórico estudiado); Premisa; Revista de Enseñanza de la Física y Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (por su especificidad disciplinar).

⁹ Las revistas nacionales incorporadas fueron: *Itinerarios Educativos*, *Polifonías* y *Revista Latinoamericana de Política y Administración Educativa*.

¹⁰ Revistas extranjeras excluidas: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*; *Revista Interuniversitaria*; *International Higher Education* y *Revista de la Educación Superior* (se ocupan de otro nivel educativo); *Historia da Educação*; *Revista Brasileira da História da Educação*; *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*; *Enseñanza de las Ciencias*; *Historia de la Educación*; *Infancia y Aprendizaje*, *Revista de Psicodidáctica*; *Revista del Profesorado*; *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* y *Paedagogica Historica*.

¹¹ Revista extranjera incorporada: *Revista Educação Especial* (si bien se dedica a la modalidad de educación especial, el artículo identificado no se circunscribe a esta modalidad y resulta relevante por lo que se opta por incorporar la revista).

sistema educativo formal¹²; y d) que abordan el problema de la "inclusión educativa".

Mediante los procedimientos anteriormente mencionados, logramos delimitar un corpus de 51 artículos (39 en revistas nacionales y 12 en revistas extranjeras) aplicables a nuestros criterios y objeto de estudio. Para su análisis se utilizó una técnica de fichaje basada en una serie de preguntas guía. Así, en la lectura y análisis de cada artículo se buscó distinguir: a) si se realiza o adopta una definición sobre "inclusión educativa"; b) qué categorías conceptuales aparecen asociadas o contrapuestas a la inclusión educativa; c) si se acuerda o discute con textos de otros autores y, d) desde qué dimensiones de la escolaridad se aborda el tema. Posteriormente al proceso de fichaje, se elaboró una serie de "etiquetas de análisis" que sirvieron para identificar y asociar distintos textos. A los fines de facilitar la exposición y la lectura, este apartado se organizará en función de los ejes de análisis empleados.

3.1. Conceptualizaciones de inclusión educativa en las producciones estudiadas

Encontramos diez producciones académicas ocupadas específicamente en el análisis conceptual de la inclusión educativa. En líneas generales, los autores se ocupan de realizar "análisis críticos" de los discursos dominantes, más que de contribuir al esclarecimiento conceptual de la inclusión educativa. Son más bien "tímidos" los esfuerzos por apropiarse y reconstruir las definiciones dominantes que son cuestionadas. A continuación, repasamos sintéticamente los artículos que consideramos de mayor relevancia dentro de este conjunto. El primer artículo, siguiendo un orden cronológico, es el de Dussel (2004), que plantea que la noción de inclusión es uno de los principios fundantes de la escuela moderna, remontando su estudio a sus orígenes, particularmente en el territorio argentino, y

¹² Durante el curso de la investigación nos encontramos con producciones relevantes que se ocupan de la conceptualización de la inclusión educativa o del estudio de las políticas de inclusión educativa sin restringirse exclusivamente al nivel secundario ni otro nivel en particular. Debido a su relevancia, se optó por incorporar estas producciones a la base, por lo que este criterio fue actualizado en la práctica.

adoptando una perspectiva crítica. La autora expresa que en este proceso histórico la noción de inclusión ha estado ligada fuertemente a la de igualdad entendida como "homogeneización". La definición de la inclusión implica la demarcación de límites entre un adentro y un afuera, entre un "nosotros y los otros", así como la expectativa de asimilación de esos otros en el "nosotros" que hegemoniza el proyecto educativo. Esto implica una "violencia constitutiva" en los procesos de inclusión. Cuatro años después encontramos la publicación de Narodowski (2008) quien resulta ser el único autor que se ocupa de profundizar en una conceptualización propia sobre la inclusión educativa recuperando los desarrollos teóricos de Fraser (2000). Sobre su propuesta volveremos en las conclusiones de este artículo. Camilloni (2008), por otra parte, realiza primero una historización del concepto de "exclusión" en las ciencias sociales para marcar, al igual que Dussel, la construcción "espacial" de los términos inclusión/exclusión: "la exclusión, exige que se precise cuál es el espacio demarcado desde el cual se puede hablar de exclusión o de inclusión" (p.4). También problematiza los efectos de poder de quienes desde una posición central ("los incluidos") pueden definir a *quiénes*, en *qué* y *cómo* se incluye; en relación a quienes permanecen en la periferia ("los excluidos") a la espera de que definan por ellos. Se pregunta en qué medida la inclusión está dirigida a proteger a los excluidos o a proteger a los incluidos de los primeros. Posteriormente Sinisi (2010) realiza una breve historización del concepto en el contexto local asociándolo a la retórica política y cuestionando los alcances de su aplicación en las prácticas educativas concretas. Su trabajo cuestiona lo que desde el discurso político-educativo oficial se presentó como un cambio de paradigma desde la "integración" a la "inclusión". Años más tarde, Diez et al. (2015) desarrollan un análisis del discurso político y académico en torno a la inclusión. Parten de ratificar la vigencia y uso polisémico de las categorías inclusión y exclusión, destacando su sentido político. En la reconstrucción histórica, reconocen la relevancia de las definiciones conceptuales elaboradas por la UNESCO, posteriormente adoptadas en el plano local de modo "altamente polisémico". Luego de ocuparse del discurso político, los autores realizan un llamado de atención explícito al campo de la investigación educativa en

tanto reconocen en los investigadores una responsabilidad ético-política en el uso, producción y circulación de los conceptos, considerando su carácter performativo. Desde este lugar, plantean una serie de preguntas con las que buscan interpelar a la comunidad académica. Finalmente, Amar et al. (2015) analizan la apropiación del concepto de "inclusión educativa" en el plano local a partir de la recontextualización del discurso pedagógico promovido por la iniciativa de Educación para Todos liderada por UNESCO. En su posicionamiento acuerdan con la perspectiva crítica respecto del ejercicio de poder y la "violencia constitutiva" de los procesos de inclusión, que se traduce en una relación asimétrica de "compensación" entre el sujeto que incluye y la "víctima" que es objeto de la política de reparación. Asimismo, cuestionan las relaciones de poder "centro-periferia" en lo que plantean como una posible "contradicción" entre las iniciativas de inclusión impulsadas desde los organismos internacionales y las consecuencias de exclusión y desigualdad producidas por el sistema de relaciones político-económicas entre los mismos países. Plantean la necesidad de superar o al menos revisar la "pertinencia y vigencia" del significante "inclusión" y las categorías asociadas de "equidad", "igualdad de oportunidades" y "diversidad" que reconocen presentes en los "discursos neoliberales"; proponiendo en cambio pensar en términos de "justicia social", "igualdad", "emancipación y subjetividad política", aunque esta propuesta aparece apenas esbozada y no desarrollada.

Ahora bien, ¿qué sucede en el conjunto de artículos que no se ocupa especialmente de la discusión conceptual? Si bien hemos podido encontrar casos puntuales en donde aparece alguna referencia teórica explícita (mayormente a textos de la UNESCO u otros organismos oficiales), lo que observamos en la mayoría de las publicaciones marca un panorama que va desde el uso polisémico hasta una presencia tácita e indefinida de la "inclusión educativa". Un ejemplo de la imprecisión conceptual se observa en el uso intercambiable e indiferenciado del término "inclusión educativa" con otros como "integración" (Aparicio, 2009; Gluz y Rodríguez Moyano, 2018; Jouandón et al., 2015; Tuñón y González, 2012; Vassiliades, 2015;) o "inclusión escolar" (Carranza y Kravetz, 2010; Gutiérrez y Danieli, 2012; Sinisi, 2010; Vecino, 2016) en un mismo artículo. No obstante, la

polisemia no resulta ser el común denominador: en la mayoría de los artículos estudiados, el concepto de "inclusión educativa" asume un carácter de "sobrentendido" (Diez et al., 2015), mostrando una presencia indefinida sobre la que parece existir un consenso pasivo. Los autores no explicitan una definición ni se referencian en definiciones de terceros.

Otro es el panorama cuando analizamos las categorías conceptuales asociadas y contrapuestas a la concepción de inclusión educativa. Aquí podemos notar que existen consensos importantes en los autores. A pesar de no adoptar una definición explícita, una proporción importante de los artículos analizados asocia la inclusión educativa con el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes. En similar medida, varios autores la asocian con la categoría de "derecho". Como categorías contrapuestas aparece más claramente la de "exclusión", así como diversas referencias a la "selectividad" o también la "meritocracia". El "fracaso escolar" (indicadores de repitencia, abandono, etc.) y la "falta de aprendizajes" también se contraponen a la idea de inclusión. Por su parte, la fragmentación, la segregación y la desigualdad educativa aparecen como conceptos contrapuestos, como se desarrollará más adelante.

3.2. La inclusión como "tensión y desafío"

De distintos modos, directa o indirectamente, el problema de la inclusión educativa es planteado por varios de los autores en términos de "tensión y desafío" para la escuela secundaria, encontrándose su contraparte en un mandato, legal y social, que obliga a las instituciones educativas a dar una respuesta. Por cuestiones de espacio, en este artículo nos ocuparemos de los dos problemas más relevantes y presentes vinculados a la inclusión educativa en clave de "tensión y desafío": formato escolar (Terigi, 2008) y segregación educativa (Veleda, 2012).

En relación al primer problema, Ríos y Fernández (2015) sostienen que para lograr inclusión educativa es importante reformar las formas organizativas y la cultura institucional de la escuela secundaria. Vázquez (2011), por su parte, entiende que no alcanza con la (necesaria) transformación de la materialidad

(organizativa) del formato escolar, sino que es necesario además construir una "cultura institucional inclusiva", algo en lo que también parecen coincidir Carranza y Kravetz (2010). Para Misuraca et al. (2018), a su vez, toman una política inclusiva de evaluación de los aprendizajes requiere de reformas en las condiciones institucionales y, en particular, de la concentración de horas y cargos docentes. La relación entre formato, conocimiento e inclusión es trabajada también por Alderete (2012), quien recupera la crítica a la tradición disciplinaria y fragmentaria del currículum oponiendo la perspectiva de la complejidad. Por otra parte, tras analizar el caso del Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral en la provincia de Córdoba, Castro y Kravetz (2012) explicitan las tensiones que supondría la incorporación de alguna de las características de esta modalidad organizacional a la escuela común y se preguntan si indefectiblemente las iniciativas de inclusión y las innovaciones al formato escolar tradicional quedarán reducidas a experiencias acotadas, focalizadas y expresadas en términos de proyectos y programas.

Asimismo, una importante cantidad de autores identifica un desafío para la inclusión, o, también, una contracara problemática de los efectos de las iniciativas de inclusión, en la reconocida fragmentación del sistema educativo y la consecuente segregación educativa. Dentro del corpus de producciones estudiado, Facciola y Suárez (2018) investigan sobre los procesos de inclusión educativa en dos escuelas de barrios populares en relación con la segregación territorial del alumnado, concluyendo que la inequidad social se expresa al interior del sistema educativo. Los sujetos se encuentran "confinados en circuitos diferenciados" (Montesinos, 2012) en donde la socialización se da entre "semejantes" y a "distancia" de los otros (Nuñez, 2014). Otro conjunto de autores reflexiona sobre las dinámicas institucionales en la producción y reproducción de la segregación educativa (Garino, 2013; Gutiérrez y Uanini, 2015; Juarros y Cappellacci, 2010).

3.3. La inclusión como clave de la política (socio)educativa

En un tercer eje de análisis, nos ocupamos de aquellos artículos cuyo tema de estudio son las políticas de inclusión educativa. Agrupamos los artículos

identificados en dos grupos: los primeros realizan análisis macro políticos a nivel nacional y los segundos se ocupan específicamente de estudiar la implementación de políticas en territorios definidos.

En el primer grupo encontramos posicionamientos más o menos críticos respecto de los alcances y deudas de las políticas de inclusión educativa. Ríos y Fernández (2015) se ocupan de las diferentes normas y políticas educativas para el nivel secundario en el período 2003-2015 "con miras a contribuir al debate respecto de su impacto democratizador e inclusivo" (p.39). Como conclusión general de su análisis argumentan que, si bien las leyes y políticas del período intentan una diferenciación respecto de aquellas implementadas en la década anterior (1990), algunos de los objetivos propuestos permanecen incumplidos. En segundo lugar, Oreja Cerruti (2016) realizó un relevamiento y análisis documental de los programas para los niveles de enseñanza obligatoria impulsados por el MEN entre 2003 y 2013 y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave, para en una segunda instancia estudiar el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Entre los hallazgos de su labor investigativa destaca: a) el carácter flexible y ad hoc de las propuestas que finalizan una vez atendido el problema objeto de intervención, sin compromisos a futuro; b) el mantenimiento incuestionado de la distribución de responsabilidades en la administración de la educación y la estructura del financiamiento educativo legada por la reforma de los '90; c) la fragmentación educativa perpetuada, y d) la conformación de un nuevo "sentido común" que buscó instalarse como superador y "restaurador de derechos". Luego, Riquelme et al. (2018) concentran su análisis en la persistencia de las diferencias provinciales y de la desigualdad social en la "atención educativa" y especialmente en la "deuda social educativa". Otro conjunto de autores que se ocupa de analizar las políticas educativas del período son Migliavacca et al. (2016) quienes sostienen que las iniciativas de inclusión, impulsadas desde los organismos internacionales como el Banco Mundial, tienen el propósito de revertir el factor de riesgo que, según estos mismos organismos, representan los jóvenes "excluidos" para la "governabilidad" de los países. Tuñón y González (2012) investigan sobre la capacidad de las políticas de transferencia de ingresos no

contributivas “en la inclusión de más adolescentes en la educación secundaria” y concluyen que “durante la primera década del siglo XXI no se ha logrado profundizar una mayor inclusión en la educación secundaria”, entendiendo por “inclusión” estricta y exclusivamente la tasa de escolarización (p.35).

Dentro del segundo grupo de artículos, dirigido al estudio de la implementación de las políticas en los territorios, Meléndez y Yuni (2017) indagan en la manera en que directivos y equipos técnicos de la Provincia de Catamarca “interpretan y recrean el texto” de las políticas de inclusión socioeducativa, concluyendo que: a) el posicionamiento de los actores escolares entrevistados se configura “en torno a la valoración del trabajo, el esfuerzo individual y el imaginario de la movilidad social basada en el mérito y sacrificio personal” (p.60); b) el sentido de reconocimiento de derechos que las políticas promueven entra en conflicto en cuanto los actores escolares “interpretan a estas políticas como una injusticia deslegitimadora de la lógica escolar” (p.61) y c) “las mediaciones e interpretaciones de los actores escolares respecto al texto y el discurso de las políticas, no se apoyan en un conocimiento técnico-profesional, sino en una suerte de sentido común escolar” (p.62). Por otra parte, Castro y Kravetz (2012), como ya se señaló, analizan particularmente el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación Laboral de la Provincia de Córdoba, aunque también destacan la implementación de los Planes de Mejora Institucional; mientras que Carranza y Kravetz (2010) se ocupan de estudiar las representaciones de directores y docentes de escuelas secundarias sobre las orientaciones de las políticas educativas, encontrando en éstos “falta de credibilidad” sobre los discursos políticos. También de Córdoba se ocupan Novick de Senén y Olmos (2014) diferenciando tres momentos históricos en la implementación de programas socioeducativos que analizan a nivel nacional y provincial y empleando el término inclusión como “palabra clave” para caracterizarlos. Bersanelli (2008), por su parte, da cuenta de su gestión como responsable de la Dirección de Educación Inclusiva dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de la Pampa. Centrándose en la Provincia de Santa Fe, Nemcovsky (2014) entiende que las políticas de inclusión educativa aparecen dirigidas particularmente a

determinadas poblaciones juveniles asociadas a esta concepción de "vulnerabilidad", funcionando como estrategias de contención social y gobernabilidad de los territorios.

3.4. La inclusión desde la "experiencia escolar"

Finalmente, encontramos un conjunto importante de producciones que abordan el problema de la inclusión educativa desde la "experiencia escolar". Así, desde un enfoque de investigación cualitativa, Gutiérrez y Danieli (2012) abordan los procesos de inclusión promovidos desde las políticas a partir del análisis de los sentidos y contenidos que adquieren los procesos de transmisión escolar desde la perspectiva de los alumnos, mediante el análisis de trece entrevistas realizadas en una escuela secundaria de Córdoba. El artículo aporta al entendimiento de cómo los sentidos construidos en la escuela a partir de los procesos de transmisión contribuyen a la naturalización y reproducción de procesos de exclusión, tanto en el discurso oficial institucional emitido por autoridades pedagógicas como en la incorporación de este discurso por parte de los alumnos "exitosos" que pueden atribuir, de esta forma, los "fracasos" de sus pares a características individuales, invisibilizando las responsabilidades sistémicas. El discurso oficial institucional, interiorizado, así, por los alumnos en función de su capacidad de apropiación y respuesta al mismo, funciona con efectos conservadores. En otro artículo, Vecino (2016) trabaja sobre las representaciones y prácticas clasificatorias en la distribución y explicación de los sentidos de la experiencia escolar en escuelas en contextos de vulnerabilidad del conurbano bonaerense. Busca constituir su aporte al estudio de los procesos de inclusión educativa a partir de la perspectiva de los estudiantes, para quienes, sostiene, la escuela tiene efectivamente sentido(s). Foglino et al. (2008), por su parte, realizan una contribución interesante al estudiar la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de grupos urbanos en condiciones de pobreza, entendiendo su configuración en relación con las miradas que reciben y lugares que les son asignados. En tanto "últimos en llegar", la presencia de estos jóvenes se constituye como una presencia inédita. Como "primeros en transitarla" sus experiencias se inscriben como novedad y distinción

dentro de su contexto familiar y extraescolar. Finalmente, siendo "recién llegados" constituyen un desafío y a veces un problema para la institución escolar puesto que no se ajustan a "los que siempre estuvieron". El trabajo de Paulín (2014) aporta, en tanto, un análisis de los procesos de discriminación generados por los mismos jóvenes escolarizados y que atentan contra los procesos de inclusión. En el caso estudiado, esta discriminación se da entre los "negros" y los "chetos", en donde los primeros son los "forasteros" para los segundos, los "establecidos" como alumnos "legítimos". Estos discursos juveniles aparecen reforzados por docentes de la escuela, quienes expresan afinidad por "los nuestros" ("establecidos"). Las disputas adquieren la forma de luchas por el "reconocimiento" (Fraser, 2000). En este sentido, los "forasteros" pueden traducir sus "estigmas en emblemas" como estrategia de resistencia. Finalmente, Gluz y Rodríguez Moyano (2018) se ocupan de las experiencias de quienes quedan "fuera" de la institución escolar y la distancia entre las categorías oficiales de calificación estadística ("abandono interanual") respecto de las representaciones que los mismos jóvenes tienen sobre sus trayectorias escolares, más complejas y dinámicas que lo que dichas categorías convierten en estados estancos.

Si bien los jóvenes resultan el actor central sobre el cual ponen el foco las publicaciones relevadas, también hay referencias a la experiencia escolar en los procesos de inclusión desde el rol docente. El artículo de Lamas Ladaga (2006) resulta interesante en tanto expone la demanda de clarificación conceptual del signifiante "inclusión educativa" por parte de los docentes encuestados y, en simultáneo, su actitud "poco favorable" a las propuestas político-pedagógicas vinculadas a la inclusión educativa, actitud probablemente asociada a la misma falta de claridad conceptual percibida en dichas propuestas. Los encuestados demandan información, formación y condiciones materiales para una efectiva inclusión. Foglino et al. (2008) construyen tres modos docentes hipotéticos, basados en sus representaciones sobre los alumnos y su posicionamiento profesional: a) un primer grupo de docentes para quienes el trabajo en las escuelas que reciben a alumnos en situación de pobreza es un escalón necesario, no deseado pero inevitable, en el ingreso a la carrera laboral en el sistema

educativo; siendo la expectativa que este paso sea transitorio hacia un contexto "mejor"; b) un segundo grupo docente resignado a desarrollar su tarea en dichas condiciones, sin expectativas de cambio; y c) un tercer grupo que elige activamente ejercer en estos contextos escolares y participar de procesos de inclusión. En este sentido, el trabajo de Díaz (2013) resulta significativo por ser el único escrito "en primera persona", en tanto la autora reflexiona sobre su propia experiencia docente en una escuela secundaria en contexto de pobreza. Más recientemente, Vezub y Garabito (2017) distinguen tres tipos de identidades docentes vinculadas a los procesos de inclusión educativa: un primer tipo, favorable a las políticas y procesos de inclusión; un segundo tipo, de identidades defensivas, en repliegue y rígidas; y, en un lugar intermedio, las "identidades estables".

El trabajo de Guevara (2016, p.1), a diferencia de los anteriores, busca indagar sobre la experiencia de inclusión educativa desde las familias, estudiando sus estrategias para hacer efectiva la escolarización de los jóvenes. Destaca que las familias en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica deben sortear dificultades económicas para poder enviar a sus hijos a la escuela¹³, pero lo hacen con altas expectativas, a veces "apostando" por algunos de sus vástagos "más prometedores". Más allá de sus aportes singulares, esta publicación resulta relevante en tanto se preocupa por traer al actor "familia" a la agenda de investigación sobre procesos de inclusión educativa en el nivel secundario, ya que lo reconoce como poco presente, muchas veces incluso ninguneado o invisibilizado.

Un último conjunto de artículos analizado aborda la experiencia escolar desde la "convivencia" y, en este marco, la reconfiguración de la normativización de las relaciones al interior del espacio escolar, en donde cobran particular relevancia los derechos y obligaciones que se atribuyen a cada parte (Oriente, 2009). En el caso de la escuela secundaria bonaerense que estudia Vecino (2016), la concepción de los estudiantes sobre la norma no está asociada a un proceso de

¹³ Asociadas al "costo de oportunidad" de la escolarización al restringirse la participación de los niños en tareas de cuidado o laborales.

construcción democrática que los incluya, primando su carácter punitivo más que regulatorio y concentrándose específica y exclusivamente en la conducta de los estudiantes. Por su parte, la concepción que sostienen los docentes de esta escuela supone a los jóvenes como sujetos proclives a la desviación, es decir, a la transgresión de las normas. Según la autora, esta perspectiva adultocéntrica de la convivencia escolar representa un riesgo para la inclusión educativa. Particularmente relevante resulta la figura normativa de la "expulsión" por representar una situación límite en donde se visibiliza con mayor claridad la tensión entre inclusión y normalización. El vínculo con los estudiantes y en particular su reconfiguración bajo la forma de "acompañamiento a las trayectorias" aparece también en el trabajo de Arias et al. (2018) como factor destacado para entender los procesos de inclusión en clave de convivencia.

4. Conclusiones

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

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, diremos que la ausencia de un desarrollo conceptual complejo de la inclusión educativa en las producciones estudiadas nos permite coincidir con aquellos autores que expresan que este concepto tiende a usarse en calidad de "eslogan", "comodín" y "contraseña", que ha tendido a vaciarse de contenido. Esta vacancia pareciera ser también producto de la falta de diálogo teórico, tanto al interior del campo nacional, como hacia su

exterior, en relación con los desarrollos teóricos internacionales. Lo anterior se traduce en la ausencia de una construcción acumulativa de conocimiento: no se observa una clara evolución de la discusión a través del tiempo, sino más bien aportes desarticulados e inconexos de autores con una participación esporádica y, en la amplia mayoría de los casos, restringida a una única aparición. Se ha encontrado un único aporte conceptual propositivo relevante (Narodowski, 2008), que no ha sido retomado, ni referenciado siquiera, por ninguna de las producciones posteriores. Por otra parte, los planteos críticos y denunciadores de esta vacancia se agotan en una crítica desprovista de propuestas teóricas alternativas.

Asimismo, el abordaje del problema de la inclusión educativa muestra puntos de encuentro con otra serie de debates fundamentales que hacen a las "tensiones y desafíos" actuales de la escuela secundaria. Destacamos la cuestión del formato escolar, con una gramática que se mantiene inmutable para la gran mayoría de experiencias que configuran la "educación común" y también el problema de la configuración de circuitos de segregación educativa. La lectura del problema de la inclusión educativa desde el análisis de las políticas (socio)educativas resulta en una confirmación de la centralidad del concepto, tanto para dotar de sentido a las políticas como para sus múltiples interpretaciones. Acá se constata la persistencia de la indefinición conceptual como signo dominante y la carencia de propuestas que puedan interpelar consistente y eficazmente al ámbito de la decisión política. Por último, el estudio del problema de la inclusión educativa desde las experiencias escolares de los actores que las producen y reproducen en su vida cotidiana (alumnos, educadores y familias) resulta valioso para aportar a una perspectiva de complejidad, para deconstruir los grandes relatos que pierden de vista lo real-concreto que sucede en los territorios.

Dicho esto, y retomando el problema de la ausencia de una construcción compleja, dialógica y acumulativa de conocimiento teórico sobre el concepto de inclusión educativa, y, por tanto, la reproducción acrítica de un discurso dominante; nuestra intención final es imaginar un diálogo entre el único intento propositivo de definición identificado y las críticas al discurso dominante.

La definición propuesta por Narodowski (2008), dice así:

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

De esta definición, nos parece central concentrarnos en las últimas palabras, que nos remiten a Fraser (2000) y, con esta autora, al concepto de justicia. Siguiendo a Fraser, la comprensión y el abordaje de las injusticias contemporáneas requiere considerar simultáneamente las dimensiones de redistribución y reconocimiento, aun cuando este ejercicio presente escenarios dilemáticos. A su vez, las soluciones "transformadoras" ante las injusticias "reducen la desigualdad social sin por ello crear clases estigmatizadas de gente vulnerable, que sea percibida como destinataria de una generosidad especial" (p.147) e implican una reestructuración de los sistemas (económico-políticos y culturales) que las generan.

Nos preguntamos: ¿Por qué nos encontramos pensando y actuando en términos de "inclusión educativa" y no más bien de "justicia educativa"? ¿Qué procesos habilita e inhabilita la discusión planteada en el marco polisémico del concepto de "inclusión educativa"? ¿Funciona el concepto de "inclusión educativa" como un legitimador del sistema educativo y orden económico-político y cultural en donde se pretende "incluir"? Si hablar de "inclusión educativa", como plantean varios de los autores críticos de este concepto, nos remite irremediabilmente a los efectos de poder de quienes desde una posición central ("los incluidos") pueden definir a quiénes, en qué y cómo se incluye; en fin, a una "violencia constitutiva" fundada en una relación de desigualdad; si con Rinesi (2015) pensamos: a) en el lugar del sujeto —"somos sujetos de derechos pero objetos de inclusión" (p.23)—, b) que la noción de derecho supone una relación igualitaria entre los sujetos de derecho, mientras que la idea de inclusión parte de una situación de desigualdad

y, c) que mientras la inclusión se manifiesta en el plano empírico (acceso a...), la idea de derecho se manifiesta en un plano teórico en donde se reclama generalmente lo que de hecho no se tiene.; la noción de derecho, ¿no nos remite nuevamente al plano de la justicia?

Ahora bien ¿es el concepto de justicia educativa lo suficientemente potente para plantear una alternativa superadora al concepto de inclusión educativa? Aguilar Nery (2015) señala que "el concepto de justicia educativa parece ir ocupando un espacio protagónico en los discursos de la transición del siglo XX al XXI, no sólo en Latinoamérica sino en otros puntos del globo" (p.128) y se ocupa del estudio de la formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina. En un trabajo posterior, aborda la historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica, reconociendo escasos antecedentes de producción conceptual y distinguiendo, tras una etapa de "emergencia", apenas dos producciones teóricas relevantes en Argentina, tres en España y seis en México (Aguilar Nery, 2016). De todos estos trabajos, Aguilar Nery destaca el de los argentinos Veleda et al. (2011), quienes proponen un modelo de justicia educativa sostenido en siete principios complementarios en donde "las nociones de redistribución y reconocimiento de Fraser (2006) se erigieron como la columna vertebral" (Veleda et al., 2011, p.15). Si bien estos autores proponen un "modelo" orientado a la acción nos encontramos aquí, nuevamente, con el problema de una categoría conceptual en construcción y la ausencia de una definición precisa (Aguilar Nery, 2015).

Claro está que estas reflexiones no buscan negar la importancia de reconocer, identificar y remover las barreras para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Los desarrollos asociados a la actual concepción de inclusión educativa promovida por la UNESCO resultan, en este aspecto, relevantes para la construcción de la justicia educativa. Sin embargo, en tanto se continúe identificando, discriminando o, aun, priorizando grupos vulnerables, la trampa clasificatoria permanece vigente; y, en los hechos, observamos que las políticas de inclusión educativa se han desarrollado, en buena medida, a través de la fragmentación del sistema. El concepto de "inclusión", en tanto delimita

fronteras, reproduce lógicas de "distinción". Entendemos necesario, entonces, pensar con categorías que nos permitan superar (o como propone Fraser "atenuar") este dilema y, partiendo de los antecedentes teóricos mencionados, continuar el desarrollo de una perspectiva de justicia educativa que, como indican Veleda et al. (2011), conciba a la educación como un derecho humano pero en la cual, también, "los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias" (p.73), considerando tanto la redistribución como el reconocimiento.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. y Opertti, R. (2012). Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación Para Todos. En X. Rambla (Ed.), *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 61- 80.
- Aguilar Nery, J. (2015). Formación y Desarrollo del Concepto de Justicia Educativa en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 127-143.
- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-14.
- Alderete, A. (2012). Escuelas secundarias: formato, conocimientos e inclusión. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 169-181.
- Amar, H., Tello, C., Bianchi, G. y Asprella, G. (2015). Las relaciones entre "Educación e Inclusión Social" en Argentina y Brasil: las apropiaciones específicas de algunos debates e ideas educativos de la trama discursiva internacional circulante. *Revista Educação Especial*, 28(53) 557-568.
- Aparicio, P. (2009). Los jóvenes y la lucha por la inclusión educativa, social y laboral en Argentina. *Diálogos Pedagógicos*, 14, 53-71.

- Arias, A., Di Leo, P. y Galli, G. (2018). Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 13, 151-175.
- Bersanelli, S. (2008). La Gestión Pública para una Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 58-70.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO – Grupo Editor Latinoamericano.
- Camilloni, A. R. W. de (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, 2(1), 1-12.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. *Políticas Educativas, Porto Alegre*, 3(2), 40-55.
- Castro, A. y Kravetz, S. (2012). Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. *Políticas Educativas*, 6(1), 73-89.
- Díaz, M. (2013). Educación inclusiva y violencia escolar: límites y desafíos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10, 1-9.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33-39.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Facciola, M. y Suárez, A. (2018). Escuelas secundarias parroquiales en barrios precarios: Segregación residencial e inclusión educativa. *Diálogos Pedagógicos*, 32, 72-94.
- Fogolino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6, 227-243.

- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". *New Left Review*, 0, 126-155.
- Garino, M. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 8, 203-217.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162), 1-27.
- Gorostiaga, J., Nieto, G. y Cueli, F. (2014). Un acercamiento al campo argentino de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 247-270.
- Gorostiaga, J. (2018). La problematización de las políticas de obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en la investigación reciente. En V. Dabegnino, T. Vinacur y M. Krichesky (Comps.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 149-161). Buenos Aires: EUDEBA.
- Gorostiaga, J., Funes, M. y Cueli, F. (2018). Las revistas académicas: entre la supervivencia y la consolidación. En J. Gorostiaga, M. Palamidessi, C. Suasnábar y N. Isola (Coords.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (pp. 155-177). Buenos Aires: Aique.
- Guevara, B. (2016). Educación secundaria en contextos de pobreza. experiencia cotidiana y estrategias de escolarización de las familias. *Cuadernos de Educación*, 14, 1-13.
- Gutiérrez, G. y Danieli, M. (2012). Tensiones y desafíos de la inclusión educativa en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10, 1-14.
- Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2, 28-37.

- Jouandón, M., Pallicer, R., Pinedo, C. y Tevez, Emilio (2015). La "inclusión" y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 51-55.
- Juarros, M y Cappellacci, I. (2010). La oferta de nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. *Revista del IICE*, 28, 189-207.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Lamas Ladaga, A. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 51-66.
- Mainardes, J. (2018). Meta-research in the field of education policy: conceptual and methodological elements. *Educar em Revista*, 34(72), 303-319.
- Meléndez, C., y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis educativa*, 21(1), 55-63.
- Migliavacca, A., Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. *Revista del IICE*, 40, 67-82.
- Misuraca, M. R., Szilak, S. M. y Barrera, K. A. (2018). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 279-303.
- Montes, N. y D'Agostino, V. (2019). *Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019*. Disponible en <https://bit.ly/3g6n7aG>
- Montesinos, P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218.
- Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. Disponible en <https://bit.ly/3dPl6gC>

- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 149-162.
- Novick de Senén González, S. y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la argentina y en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 12, 1-13.
- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, 35-52.
- Oreja, Cerruti, M. (2016). Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015). *Polifonías Revista de Educación*, 8, 140-168.
- Orienti, N. (2009). Escuela Secundaria Obligatoria. Los docentes frente al desafío de construir nuevas formas de disciplinamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4, 137-153.
- Paulín, H. (2014). "Gente negra" y "gente cheta" en la escuela: disputas por el reconocimiento en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Educación*, 12, 1-14.
- Rinesi, E. (2016). La inclusión como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Buenos Aires: Crujía, Fundación La Salle Argentina, Stella.
- Ríos, L. y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2, 38-46.
- Riquelme, G. C., Herger, N. y Sassera, J. S. (2018). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: Entre la distribución ilusoria, la

- modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(158), 1-49.
- Rivas, A. (2010): *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- Sinisi, Liliana (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Steinberg, C. (2018). *Estado del arte de la investigación en políticas educativas de la educación secundaria en la Argentina: 2003-2017*. Buenos Aires: FLACSO.
- Svampa, S. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11-33). Buenos Aires: Altamira, IIPE-UNESCO, Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial y FLACSO.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario y Buenos Aires: Homo Sapiens y FLACSO.

- Tuñón, I. y González, M. (2012). Efecto de las políticas de transferencias condicionadas en la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(4), 33-53.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3myJS8F>
- UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/2Rjnog9>
- Vassiliades, A. (2015). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa en Argentina. *Perfiles Educativos*, 37(150), 158-170.
- Vázquez, S. (2011). De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6, 213-229.
- Vecino, L. (2016). La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 19-43.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, Embajada de Finlandia y UNICEF.
- Vezub, L. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140.

Anexo I

I.I Listado de revistas argentinas relevadas

| Revista | Universidad / Institución |
|---|-----------------------------------|
| Actas Pedagógicas | Univ. Nacional del Comahue |
| Alternativas. Serie: Espacios Pedagógicos | Univ. Nacional de San Luis |
| Anuario de Historia de la Educación | Soc Arg. de Historia de la Ed. |
| Archivos analíticos de Política Educativa (Ex Revista de PE) | Univ. de San Andrés |
| Archivos de Ciencias de la Educación | Univ. Nacional de La Plata |
| Boletín de Antropología y Educación | Univ. de Buenos Aires |
| Contextos de Educación | Univ. Nacional de Río Cuarto |
| Cuadernos de Educación | Univ. Nacional de Córdoba |
| Diálogos Pedagógicos | Univ. Católica de Córdoba |
| Educación, Lenguaje y Sociedad | Univ. Nacional de La Pampa |
| Espacios en Blanco | Univ. Nacional del Centro PBA |
| Itinerarios Educativos | Universidad Nacional del Litoral |
| Krinein | Univ. Católica de Santa Fe |
| Páginas | Univ. Nacional de Córdoba |
| Pilquen Sección Psicopedagogía | Univ. Nacional del Comahue |
| Polifonías | Universidad Nacional de Luján |
| Praxis Educativa | Univ. Nacional de La Pampa |
| Propuesta Educativa | FLACSO |
| Revista de Educación | Univ. Nacional de Mar del Plata |
| Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación | Univ. Nacional de Rosario |
| Revista del Departamento de Ciencias de la Educación | Univ. Nacional de Tucumán |
| Revista del IICE | Univ. de Buenos Aires |
| Revista del IRICE | Instituto Rosario de Inv. en CE |
| Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias | Univ. Nacional del Centro PBA |
| Revista Latinoam. de Política y Administración Educativa | Univ. Nacional de Tres de Febrero |

I.II Listado de revistas extranjeras relevadas

| País | Revista |
|--------|---------------------------------------|
| Brasil | Cadernos de Pesquisa |
| Brasil | Educação Especial |
| Brasil | Educação e Pesquisa |
| Brasil | Educação e Realidade |
| Brasil | Educação e Sociedade |
| Brasil | Educação em Revista |
| Brasil | Educar em Revista |
| Brasil | Políticas Educativas |
| Brasil | Pró-Posições |
| Brasil | Revista Brasileira de Educação. |
| EEUU | American Educational Research Journal |
| EEUU | Anthropology & Education Quarterly |

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

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2020

Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2021



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)