

## POLÍTICAS DE “INCLUSIÓN”, CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Nora Gluz  
IDH-UNGS/ IICE-UBA  
[gluzn@yahoo.com.ar](mailto:gluzn@yahoo.com.ar)

Inés Rodríguez Moyano  
FSOC-UBA  
[inesrmoyano@gmail.com](mailto:inesrmoyano@gmail.com)

Soledad Yapura  
IDH-UNGS  
[svyapura@gmail.com](mailto:svyapura@gmail.com)

**RESUMEN:** Las denominadas “políticas de inclusión” cobran fuerza en Argentina, en el periodo de los gobiernos kirchneristas (2003-2015), que junto a otros países de la región, promovieron un cambio de rumbo en las políticas sociales a partir de la crítica a los postulados del Consenso de Washington. Desde los documentos oficiales, las mismas pretendieron revertir las intervenciones estatales características del gobierno neoliberal precedente, en especial, aquellas vinculadas a la lógica “asistencial” y al reduccionismo economicista sobre las condiciones de vida, a través de normativas y programas que recuperan el discurso de la igualdad como eje vertebrador de las políticas.

En este escenario la exclusión del sistema educativo de los sectores más desfavorecidos de la población se fue configurando como un tema de agenda en tanto la intervención pública se fue articulando en torno a la denominada “Nueva Escuela Secundaria”. Un atributo central de este proceso es que el discurso público asume la responsabilidad por las trayectorias escolares de estos nuevos grupos sociales que se integran más recientemente al nivel.

El presente trabajo analiza los sentidos acerca de la inclusión escolar que construyen los docentes de escuelas secundarias bonaerense en función de las concepciones acerca de los factores conducentes a la exclusión, en el marco de las nuevas demandas laborales suscitadas por los imperativos de inclusión y débiles transformaciones en las condiciones de la estructura del puesto de trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** condiciones en la estructura del puesto de trabajo.

## 1. Introducción

En el presente trabajo analizamos los sentidos acerca de la inclusión escolar que construyen los docentes de escuelas secundarias bonaerense en función de las concepciones acerca de los factores conducentes a la exclusión, en el marco de las nuevas demandas laborales suscitadas por las denominadas “políticas de inclusión”.

Estas políticas cobran fuerza en Argentina, en el periodo de los gobiernos kirchneristas (2003-2015), que junto a otros países de la región, promovieron un cambio de rumbo en las políticas sociales a partir de la crítica a los postulados del Consenso de Washington.

Desde los documentos oficiales, las denominadas políticas de inclusión pretendieron revertir las intervenciones estatales características del gobierno neoliberal precedente, en especial, aquellas vinculadas a la lógica “asistencial” y al reduccionismo economicista sobre las condiciones de vida, a través de normativas y programas que recuperan el discurso de la igualdad como eje vertebrador de las políticas.

En este escenario la exclusión del sistema educativo de los sectores más desfavorecidos de la población se fue configurando como un tema de agenda en tanto la intervención pública se fue articulando en torno a la denominada “Nueva Escuela Secundaria”.

Un atributo central de este proceso es que el discurso público asume la responsabilidad por las trayectorias escolares de estos nuevos grupos sociales que se integran más recientemente al nivel. Se pasa de la preocupación por el proceso de ingreso y retención en función de las características de los estudiantes -centralmente de la pobreza económica- y de intervenciones que priorizaron la distribución de recursos materiales como aconteciera en los ´90; hacia las condiciones institucionales en que se desarrolla el acto pedagógico. Nos proponemos entonces, analizar las principales transformaciones del período destinadas a superar los procesos de exclusión social y escolar de los jóvenes, el modo como afectaron las condiciones de producción del trabajo docente y, en estas coordenadas, los modos de apropiación de los imperativos de inclusión de profesores de escuela secundaria del conurbano bonaerense,

Las reflexiones aquí vertidas se basan en los resultados de la investigación llevadas adelante en el marco de los proyectos “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”, (IDH-UNGS) que articula con el UBACyT “Políticas públicas y democratización de la educación.

Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana”<sup>1</sup>. El trabajo de campo fue desarrollado en cuatro instituciones pertenecientes a dos territorios de alta vulnerabilidad social de la provincia de Buenos Aires (Distrito A y B de aquí en adelante) e incluyó entrevistas entre directivos, docentes y funcionarios<sup>2</sup> involucrados en políticas de inclusión en la escuela secundaria de la cartera educativa y de otros organismos públicos que articulan con dicha política (nacional y provincial).

3

## **2. Las políticas de inclusión y las condiciones de trabajo docente en las escuelas secundarias bonaerenses.**

En el periodo que se extiende desde el año 2003 al 2007 se sancionaron un conjunto de leyes que guiaron las políticas educativas y que enfatizaron nociones de igualdad e inclusión enmarcadas en el cumplimiento de derechos sociales. Entre las más relevantes podemos señalar la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (26.061, año 2005), la Ley de Educación Nacional (26.206, año 2006) que deroga a la Ley Federal de Educación (LFE) y constituye un cambio de rumbo en el campo educativo (Feldfeber y Gluz, 2011), y por último, la Ley de Educación Provincial (13.688, año 2007). En dichas normativas se puede observar una revalorización de los derechos, que plasma en los fines y objetivos de la política educativa. La LEN lo expresa en términos de *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”* (Capítulo II, artículo 11, inciso “e”), cristalizando el cuestionamiento a la tradición selectiva de la escuela secundaria al tiempo que se establece su obligatoriedad.

En este marco se abre el debate sobre los planes de estudio, el puesto de trabajo docente y la definición del régimen académico de las instituciones.

Estas orientaciones materializan en un Plan Nacional de Educación Obligatoria<sup>3</sup> mediante la Resolución N°79/09 del Consejo Federal de Educación<sup>4</sup>. Allí se definen las

---

<sup>1</sup>El primero se encuentra bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber. Esta última investigadora dirige además el proyecto UBACyT.

<sup>2</sup>También se entrevistaron estudiantes pero no se incluye en este trabajo la sistematización de dicho relevamiento.

<sup>3</sup>Plan propuesto por El Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Equidad y Calidad orientado a la continuidad de acciones en marcha en todo el territorio

principales estrategias para incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, basadas en mejorar la calidad de la oferta educativa. Proponen por un lado, mejorar las condiciones materiales a través de la provisión de recursos como becas, útiles y textos escolares. Por otro, y en vista a mejorar las trayectorias escolares, disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono definen entre sus líneas de acción, el impulso de acciones de apoyo escolar, la revisión de normas de promoción y acreditación, la implementación de estrategias para regularizar trayectorias escolares, promoviendo la articulación entre niveles a fin de favorecer el pasaje entre los mismos. El plan señala como condición central avanzar en la mejora de las condiciones laborales, el desarrollo profesional y con ello la revisión del trabajo docente, para fortalecer el carácter político de su responsabilidad en la transmisión de saberes y construcción de ciudadanía (Plan Nacional de educación Obligatoria, 2009). En este marco, las transformaciones institucionales previstas para la escuela secundaria tienen lugar en paralelo a nuevas políticas de formación permanente y el desarrollo del trabajo docente, y subrayan la responsabilidad ético y política de los agentes de la educación pública, de gestión estatal y privada, que junto con la transmisión de saberes disciplinarios, incluyan la creación, el cuidado y el fortalecimiento de espacios escolares democráticos, sus vínculos y relaciones intra y extraescolares, como integrante de un equipo docente y de una institución educativa (Res. CFE N° 79/09).

Sin embargo, estos cambios se pusieron en práctica centralmente a través de los Plabes de Mejora Institucional (PMI), creados mediante la Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”, y concebidos como un instrumento para orientar y direccionar el conjunto de acciones y decisiones relativas a la organización institucional y pedagógica de la nueva escuela secundaria.

Para poder llevar adelante el acompañamiento de las trayectorias escolares la normativa propuso la construcción de la nueva institucionalidad a través de proyectos que son

---

nacional y la implementación de nuevas líneas que priorizan y conforman una agenda política e institucional. Busca integrar las políticas nacionales, provinciales y locales, en vistas de los desafíos de la educación obligatoria (en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades) y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios (Plan Nacional de educación Obligatoria, 2009).

<sup>4</sup> Organismo que decide y coordina la política educativa a nivel nacional. Está formado por una Asamblea General, un Comité Ejecutivo y una Secretaría General. Son miembros del CFE el Ministro de Educación de la Nación (presidente del CFE), las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país, y tres representantes del Consejo de Universidades.

---

elaborados por cada escuela secundaria, tanto de gestión estatal como gestión privada, en función de la problemática identificada<sup>5</sup> y con recursos adicionales girados a las escuelas para ponerlos en marcha a través de la compra de insumos necesarios y pago de horas cátedra por fuera de la legislación laboral docente en vigencia.

La nueva escuela secundaria obligatoria, de seis años de duración, se puso en marcha en la provincia de Buenos Aires desde el 2007. Aquí también las políticas se orientaron a transformar las dinámicas selectivas y expulsivas del nivel, priorizando el denominado proceso de “conformación de escuelas” que garantizó la unificación de la secundaria en un único establecimiento; la ampliación de la oferta y su localización en zonas donde ésta era inexistente o insuficiente-principalmente en zonas rurales, de islas y en los barrios más pobres de conurbano e interior-, la redefinición de los contenidos y orientaciones del nivel y la modificación de la organización escolar a través de la creación de nuevos formatos temporo-espaciales en experiencias a baja escala como los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Asimismo, cabe distinguir la aplicación del nuevo régimen académico (resolución 587/2011) que contempla una serie de mecanismos tendientes a disminuir los altos niveles de fracaso escolar. Estos incluyen transformaciones en el sistema de calificaciones y promoción y un mayor seguimiento de los procesos de aprendizajes de los alumnos a través de informes parciales que permitan intervenir a tiempo y reforzar la enseñanza. Finalmente, el proceso iniciado hacia la regularización de los concursos de directivos que desde la dictadura militar no se habían retomado y la creación para esos procesos de regularización de cargos directivos de jornada completa fueron aspectos sustantivos de cambio de la nueva política educativa.

Estas significativas transformaciones institucionales se llevaron adelante sosteniendo idénticas condiciones en la estructura del puesto de trabajo. Los profesores continuaron asentados sobre las horas cátedra frente a alumnos; excepto para aquellos que obtuvieran horas adicionales vía su participación en los PMI. En esos casos, se trató de horas contratadas sin formalización laboral.

---

<sup>5</sup> El diseño de los PMI se operativiza a partir de la transferencia de recursos nacionales en coordinación con las provincias, para que todos los establecimientos educativos de las jurisdicciones instrumentaran soluciones a la problemática del acceso, la permanencia y el egreso, basadas en la aplicación de formatos académicos alternativos o en la variación de los formatos académicos tradicionales.

En tanto las condiciones de trabajo docente regulan directa o indirectamente las prácticas de enseñanza (Martínez Bonafé, 1998), Frente a estas condiciones objetivas de baja transformación, nos preguntamos por la posición docente frente a los imperativos de inclusión educativa. Entendemos la posición docente como la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar; es decir, los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Vassiliades, 2011). En este caso, focalizamos sólo la perspectiva respecto de los procesos de inclusión escolar.

6

### **3. Las posiciones de los docentes frente a los problemas de la exclusión educativa**

A partir de las entrevistas a profesores desarrolladas, se distinguen tres concepciones acerca de los procesos de exclusión que sufren los jóvenes y que subyacen en las apreciaciones docentes respecto del potencial aporte de la escuela a la integración social y su responsabilidad frente a la escolarización.

En primer lugar una perspectiva individualizante de los procesos de exclusión, que restringe la capacidad de incidir desde lo político pedagógico en procesos de integración. En segundo lugar, una perspectiva dicotómica que superpone inclusión con obligatoriedad. Por último, una mirada más compleja y multicausal que reconoce los diferentes procesos conducentes a la vulneración de derechos y la necesaria integralidad de las acciones necesarias para su superación.

#### **3.1. La perspectiva individualizante**

La perspectiva individualizante se expresa en dos líneas diferentes. Por un lado, aquella que considera a las características personales, la debilidad y/o incapacidad de los sujetos como la explicación sobre la situación en que se encuentran. Se trata de una construcción propia del discurso neoliberal, que promueve la igualdad de oportunidades como estrategia privilegiada de intervención (Dubet; 2015). Por otro lado, un proceso de psicologización que combina la singularización de los que padecen la exclusión con la victimización y frente a la cual “el lugar de escucha” aparece como método central de pacificación/control social. Impedidos de cambiar las condiciones por las que sufren, la escucha garantiza la proximidad con los sufrientes, los dota de legitimidad a la vez que psicologiza las relaciones sociales (Fassin, s/f).

Se trata de dos acepciones que aunque diferentes, naturalizan o al menos consideran inevitable esa condición como un “estado” de los sujetos dependiente de su carácter, de su experiencia personal en esa condición. Pero estas diferencias no son menores. Aunque en ambos casos las causas quedan veladas, en la perspectiva individualista meritocrática se trata de que el sujeto construya sus propias “salidas” (y se los responsabiliza de no encontrarlas), en el otro, se acompaña el sufrimiento por la falta de posibilidades para transformar esas condiciones pero se evita la culpabilización (de allí el reemplazo por la victimización).

En este último caso, las preocupaciones se centran en la ayuda personal, próxima, en ganar confianza para que expresen sus padecimientos

*“...mira, nosotros cuando detectamos alguna problemática el primer paso es tratar de charlar con el pibe que el pibe se abra, porque siempre hay que ver el lado del chico no, que el pibe se abra y nos comente que le pasa y en qué medida nosotros lo podemos ayudar, eso es directamente, como gracias a dios ahora contamos con un gabinete, entonces hay muchas de las problemáticas que se canalizan a través del gabinete, la mayoría [...] a nosotros nos demanda mucha energía física pero además de física mucha demanda intelectual, mucha demanda intelectual, porque nosotros para hacer todo este trabajo que yo te dije tenemos que estar con todas las pilas a full para detectarlo después toda la energía que hay que poner para hablar con ese chico, para derivarlo para hacerle el seguimiento, no se terminó acá en la conversación de hoy, mañana, pasado la semana que vienen, el mes que viene, el año que viene, seguimos sobre ese chico, nos vamos pasando los datos entre nosotros (preceptora D, Distrito B)*

La escucha como actitud de intervención frente a la exclusión también puede enhebrarse con las actividades necesarias para garantizar la escolarización. En este caso, los procesos de aprendizaje requieren como condición de posibilidad una actitud casi terapéutica propia de esta psicologización de los procesos sociales. El uso de los Planes de Mejora Institucional para construir espacios que promuevan la escucha expresa esa perspectiva. En palabras de una de las docentes responsables de este espacio:

*(...) ella planteo un taller de teatro, porque vio cuestiones de expresión de los chicos que quería mejorarlas de alguna manera. [...] lo puso como una alternativa para que los chicos se puedan expresar por ahí de otra manera y conocer otros tipos de lenguaje, pero me paso que se disparo para el lado psicológico, mucha catarsis, familiar, así como que todas hablaban juntas al mismo tiempo las chicas todas querían contar sus problemáticas[...] uno está con los chicos, si no les das un apoyo en algo en realidad lo que estás haciendo es apoyar la parte emocional afectiva, de grupo, las situaciones que surgen en el grupo, problemáticas” (Preceptora y Profesora de PMI, Distrito B)*

En estas voces se manifiesta una preocupación por las problemáticas “emocionales/afectivas” con las que llegan los jóvenes a la escuela. De este modo la escucha y el apoyo afectivo se convierten en una parte fundamental de su tarea, en detrimento de la tarea de transmisión de saberes significativos. Tenti Fanfani (2003)

alerta contra el riesgo de caer en un “demagogismo juvenil y adolescente”, en la cual la contención hacia la cultura joven no se acompañe por el desarrollo del conocimiento, fundamental para la inserción social y política, lo cual atenta contra la inclusión de los jóvenes.

Las condiciones de construcción de esta perspectiva individualizante se ligan a los imperativos de inclusión en contextos de extensión de la obligatoriedad del nivel, pero de escasa transformación del puesto de trabajo docente, de los roles que componen las plantas orgánicas de las instituciones y de la formación. Bajo estas condiciones, muchos docentes sienten que no cuentan con los recursos temporales y de saber para afrontar las nuevas tareas. En este contexto se ven en la necesidad de emprender actividades propias de otras áreas profesionales en su trabajo cotidiano, las más de las veces focalizando en la comprensión y contención afectiva. En su expresión más extrema, llega a generar una sensación de rechazo ligada a la imposibilidad de llevar adelante el trabajo tal como acostumbraban a hacerlo.

*En relación a si todos los chicos debería estar en la escuela, yo creo que hay chicos que realmente no pueden estar en la escuela. Chicos que vos decís: no debe estar en la escuela, por dios, debe estar en un lugar donde haya gente... a los profesores nos ponen para enseñar contenidos, y de repente vos te encontrás con chicos que son terribles y que no te dejan trabajar, y necesita alguien que lo contenga profesionales, psicológicos, el chico debe estar en un lugar donde pueda ser contenido (Profesora y Coordinadora PMI, Distrito A)*

La falta de herramientas para encarar la tarea de enseñanza bajo estas condiciones genera en algunos profesores una añoranza de aquellos rasgos que sostienen definían al "buen alumno" de otra época. Frente a esa imagen construida, el “nuevo” alumno se representa como falta de voluntad para el estudio. La ausencia de esas disposiciones que los docentes reconocen como “esfuerzo” y que permitirían el orden escolar, aparece la “condescendencia pedagógica”, en la cual el programa se vuelve menos ambicioso bajo la idea de que a éstos jóvenes no se les puede exigir lo mismo. El efecto de esta condescendencia pedagógica, señala el autor, es la retención a costa de la exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani; 2007:141).

La otra variante de este pensamiento individualizante tiene larga data en el sistema escolar y se liga a fundamentos meritocráticos acerca de las posiciones sociales.

*“...lo de la obligatoriedad es como... lo de la inclusión es algo facilista también, para los chicos mismos. Porque si o si tienen que estar en la escuela, si o si tienen que pasar de año, sin estudiar. Cada vez nos estamos como achatando más, el piso siempre es más bajo [...] cada vez se trata de nivelar hacia abajo, eso no me gusta mucho, pero si esa es la percepción que yo tengo [...] afecta la*



calidad, o sea, todos estamos en la escuela pero por ahí damos, o sea, yo trato de que todos aprendan, yo trabajo en una escuela privada y acá y yo trato de hacer lo mismo en ambos ámbitos porque hay diferencias, yo noto las diferencias allá vienen todos con sus libritos” (Profesora de inglés, Distrito B)

“...para mí ahora es como que los pibes vienen por terminar, (...) pero es como que ahora se les da más facilidad y los chicos no llegan a entender eso. Yo les digo a los chicos cuando están en hora libre ‘a ustedes ahora se les da miles de oportunidades, se les paga por estudiar’. Porque yo antes leía en lengua en cada trimestre dos o tres libros, ahora ustedes no leen un libro en todo el año... así y todo, se llevan materias. Como que tienen muchas posibilidades ahora y no las aprovechan, y plan de estudios para mí no sirve, esto de la inclusión tampoco, la inclusión, va, hay muchos docentes que no están preparados [...] Como que la inclusión es la palabra nada más, pero que en la escuela en realidad no se incluye, eso viene, bajó de arriba y es así...” (Preceptor, Distrito B)

“También pienso yo que se incrementó (la matrícula) porque tienen que ser obligatoria viste, todo el mundo a la escuela, pero bueno. (...) pero lamentablemente los de arriba te dicen y esto no lo puedes dar. Los contenidos acá no son estos, hay que bajar el nivel, (...) “la matrícula se incrementó acá mucho, muchísimo a causa de eso (AUH) en realidad, y yo también pienso que se incrementó porque tienen que ser obligatoria viste, todo el mundo a la escuela, pero bueno... tengo el caso de un chico acá que a mí me agarra un veneno, no hace nada, lo único que esta es sentado, y no hace otra cosa, no copia no abre la carpeta... no molesta, no te falta nunca, el tipo está ahí, y yo la única explicación que le encuentro es que él debe cobrar, no sé cuándo debe cobrar, 800 ó 1000 pesos no lo sé, pero para mí él viene justamente para cobrar, o debe cobrar el plan la asignación, no sé, pero estaría bueno que eso se modifique. Por lo menos que venga a la escuela a aprender algo, o bueno yo te pago a vos por asignación por hijo o por lo que sea por el plan por lo que vos quieras, pero que haya un control, bueno, ¿cómo venís en la escuela, cuantas materias te llevas, te llevas todas? Este pibe hace 4 años que lo tengo, 4 años, igual, el año pasado no hay forma, trate de hablar con él, cambie mi estrategia didáctica, no, no hay caso” (Profesor Matemáticas, Distrito A)

En estos discursos se termina por culpabilizar al individuo. Desde esta mirada, los procesos de exclusión son efecto de las carencias de los sujetos y o de su falta de esfuerzo y compromiso con la tarea y su escolarización, por lo que toda política de inclusión es sospechada de “facilista”.

### **3.2 La mirada dicotómica “adentro-afuera”**

Dada la magnitud que reviste el problema del desgranamiento escolar en el nivel secundario frente a la obligatoriedad determinada por la Ley de Educación Nacional (2006), uno de los sentidos que asume el problema de la exclusión del sistema educativo, se vincula con la preocupación de los docentes de que los estudiantes “estén” en la escuela, con el objetivo final de que los jóvenes concluyan el ciclo. Más allá de los debates en torno a la interpretación de los datos estadísticos (Botinelli y Sleiman, 2014), la tasa de egreso del nivel advierte valores de terminalidad marcadamente deficitarios que no muestran mayores avances en años recientes, perjudicando centralmente a aquellos que provienen de los sectores populares.

En este contexto, la capacidad de retención de la escuela constituye un asunto de fundamental importancia dentro del sistema educativo ya que actúa como factor multiplicador del rendimiento escolar. La preocupación por la terminalidad en las escuelas se torna así como un objetivo pedagógico de carácter urgente alrededor del cual se delinea una posición docente que podríamos definir como pragmática frente al imperativo de la inclusión en la que la titulación emerge como la estrategia privilegiada para garantizarla.

*“La titulación para nosotros es un placer, tener a todos titulados, la verdad. No tengo nadie que haya quedado colgado en sexto. Así que bueno, aspiramos a que este año siga igual. Y hacemos un seguimiento de los alumnos de sexto para que puedan recibir su título, y ahí dispongo de recursos [...] para nosotros es importante que ellos pueden tener por lo menos en la familia chicos que puedan terminar la escuela secundaria y bueno entonces nosotros apuntamos a eso (Directora, Distrito B)*

- *¿Cuáles son las preocupaciones de esta escuela vinculadas a inclusión escolar?*
- *Y por ahí en tratar que los chicos terminen el colegio” (Preceptor, Distrito B)*

En función de este objetivo, en las instituciones se movilizan los escasos recursos, mayormente provenientes de los Planes de Mejora Institucional, para que los jóvenes del segundo ciclo concluyan el secundario a través de prácticas tendientes a la promoción de las materias mediante prácticas de evaluación alternativas, que si bien pueden resultar efectivas para incrementar las posibilidades de inclusión desde el aspecto formal, deja serios interrogantes acerca de la posibilidad de mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las adolescentes y jóvenes.

- *Ponele se llevaban cuatro materias, en diciembre cuando tenían el título y en entre el año con trabajos prácticos ellos venían y aprobaban. El profesor preparaba trabajos prácticos y los hacían y aprobaban. Es más, los chicos me decían “profe, ¿con un trabajo practico aprobamos?” “Y no sé, sí chicos...” Qué le voy a decir! Porque ellos mismos decían como en el año estudie. Porque el año pasado se implementó, el primer año fue. Y ellos me decían “cómo? con un trabajo practico prece yo puedo agarrar el trabajo practico ese de matemática se lo dan a la profesora de matemática lo hacen en el taller, tome profe esta bien y yo no se nada,?” “-Y bueno chicos es la regla yo no tengo nada que ver” le digo.*
- *Claro, no venían a clase tampoco.*
- *No, ellos venían a buscar un trabajo práctico que...*
- *Y después no había una instancia de examen?*
- *No nada. Y tuvieron todos el título de sexto. (...) Claro el que viene todo el año por ahí aprueba en diciembre pero el otro aprobaba a mitad de año del otro año y sin ninguna materia también. Pero si quiere seguir estudiando algo, ese chico no, nada, se va a chocar contra una pared porque no estudió nada para estudiar esas materias. (Preceptor, Distrito B)*

Los mecanismos pedagógicos destinados a la titulación de los estudiantes que omiten la reflexión y preocupación por las prácticas de enseñanza y aprendizaje no sólo incrementa entre los jóvenes el desasosiego frente al derecho al conocimiento negado

como muestra el relato expuesto sino que potencia entre los docentes posiciones adversas frente a los procesos de inclusión escolar que en los casos más críticos, se manifiesta en un cuestionamiento a la ampliación del ingreso de los destinatarios “no esperados” y en la demanda de *“trabajar con los chicos problemáticos por un lado”* como expresaba una profesora de inglés del Distrito B.

En contextos donde la infraestructura, el equipamiento y las características y condiciones de trabajo de los planteles docentes favorecen poco el progreso de los jóvenes en su escolaridad, la mirada dicotómica sobre los procesos de exclusión escolar obturan la reflexión más profunda sobre la diferencia de aquello que distingue Gimeno Sacristán (2005) entre “educar y escolarizar” implicada en la incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria. Desde su mirada, esta acepción más restringida es la que se pone en juego a la hora de definir el derecho a la educación en tanto ha llevado a pensar que el primero sólo debe “desarrollarse e incluso someterse a las condiciones dominantes de la cultura institucional, haciendo de los obstáculos, controles y pautas de funcionamiento de las escuelas verdaderos filtros del derecho” (íbid, 2005).

La terminalidad como fin pedagógico parece erigirse como un vector más potente en el discurso de los directores donde el “proceso de conformación” de la nueva secundaria<sup>6</sup> en sus escuelas, dio lugar a configuraciones institucionales anómalas que resultan problemáticas para las trayectorias de los estudiantes.<sup>7</sup> Tal es el caso de una de las instituciones del distrito B, donde la falta de espacio obligó a desdoblar el ciclo y ubicar el segundo tramo en el turno vespertino con todas las dificultades que la decisión involucra en términos de garantizar las trayectorias de los estudiantes y la articulación institucional. En efecto, el momento en que los estudiantes se ven forzados a asistir al turno noche para continuar estudiando, aparece como una “zona de riesgo” a la continuidad de la trayectoria estudiantil ya que muchos en ese momento dejan la escuela

---

<sup>6</sup>El “proceso de conformación” de la nueva secundaria fue un proceso muy complejo—que en términos estrictos aun no ha finalizado— tendiente a atender a la creación de oferta donde no la hubiera, unificar institucional y ediliciamente las escuelas y trabajar sobre la redefinición en términos de diseño organizativo y curricular. En ese marco, se plantearon tres ejes centrales de trabajo: en primer lugar, acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, en segundo lugar, atender a que los cambios propuestos sean respetuosos de los derechos laborales de los docentes, y finalmente, atender a las historias institucionales (Gluz y R. Moyano, 2015)

<sup>7</sup>Otro caso, son “las instituciones con dos sedes” de las escuelas básicas y polimodales que se conformaron como unidad institucional y pedagógica y en las que la designación de directivos de jornada completa perdió su potencial.

ya sea en busca de otras ofertas o para encarar nuevos destinos (laborales principalmente).

En efecto, lo que se observa en ese escenario es que los procesos institucionales de apropiación de las llamadas políticas de inclusión expresan profundas dificultades para implementar estrategias pedagógicas que planteen variantes o alternativas al modelo institucional. Algunas de esas dificultades parecen explicarse de la pervivencia de condiciones laborales que no se aggiornan a los nuevos tiempos. De hecho, mientras se pretende un acompañamiento a las trayectorias estudiantiles los profesores los profesores entrevistados reconocen tener hasta 400 estudiantes, que pertenecen a su vez a distintos cursos y, en la mayoría de los casos, a distintas escuelas (Gluz y R. Moyano, 2015).

Por último, en esta concepción, la idea de “estar adentro”, de incluir para no dejar afuera, viene marcada por una fuerte connotación de que la peligrosidad del mundo exterior al ámbito escolar puede -al menos- ser resguardada incluyendo q los jóvenes dentro de los márgenes físicos de la escuela; está por detrás de ella la idea de que si no es “contenido” podría salir a un mundo donde la maldad y la desidia son latentes futuros de los que no pueden evitar errar aquellos que no concurren a la escuela.

Aun cuando las experiencias cotidianas en las escuelas están atravesadas por múltiples situaciones de conflicto y violencia que se originan en el marco de la sociabilidad escolar, varios testimonios mantienen una visión de la escuela como “santuario” donde ser protegido de un afuera peligroso (Dubet y Martuccelli, 1998).

*“Todo el mundo tiene que tener la posibilidad de estudiar [...] hay chicos que ahora están en la escuela y antes no estaban. Se los trajo a un ámbito que no conocen y se quieren manejar igual que en el ámbito que se manejan. Va a llevar un tiempo largo [...] tienen que estar todos en la escuela, si, para formarlos como ciudadanos o para seguir estudiando, para trabajar, o simplemente para socializar, estar acá, estar en un lugar que no estén en la calle...”* (Profesor de matemática PMI, Distrito B)

*“Los planes nuevos que se proponen me parece que esa es la salida, darle oportunidad a ellos para que hagan cosas, es tan diferente a las que viven en la calle, que no sea juntarse en la esquina a tomar y fumar”* (Preceptora, Distrito A)

### **3.3 La perspectiva dinámica y multicausal**

La última perspectiva nos permite pensar la exclusión escolar de modo dinámico en tres sentidos. Por un lado, comprender que la misma no es un “estado” de los sujetos, los grupos y/o los territorios sino una condición ligada a las relaciones

sociales donde el foco se pone sobre los procesos que conducen a la misma, corriendo el eje de los individuos que se encuentran en dicha condición como factor explicativo. Por otro, que la exclusión no es inmutable sino que se caracteriza por el cambio permanente tanto de la condición de sujetos, territorios y grupos como de las formas en que se manifiesta. Por último, que hay procesos de mutua influencia entre procesos de inclusión, exclusión y formas diversas de desigualdad que operan en distintos espacios sociales, cada uno con sus dinámicas pero con capacidad e influir en otros. Desde estas perspectivas el estar dentro de la escuela es un paso necesario pero no suficiente.

Es el discurso de menor presencia y combina distintas acepciones que visibilizan, en algunos casos, la necesidad de discutir el privilegio cultural que reproduce la escuela a través también de sus modos de imposición, mecanismos de dominación y legitimación de la desigualdad (Bourdieu, 2002) pertinentes para comprender los límites de igualdad de oportunidades en educación y analizarla re-estructuración de los procesos de distinción social. En otros casos, ligado a la integralidad de las políticas discutiendo la “universalización sin derechos” (Gentili; 2009). En todos los casos, esta posición tiende a un cuestionamiento de las múltiples dimensiones de la desigualdad. Esto podría ser entendido en términos de lo que Gentili denomina “exclusión incluyente”, es decir, el proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas, para las cuales las políticas de inclusión no logran revertir procesos de discriminación en contextos de masificación escolar, lo cual conduce a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. Esta posición que nos permite una mirada más matizada acerca del proceso de exclusión.

*“Si lo que querían es, que estén adentro de la escuela lo han logrado, ahora falta lograr que estén para aprender, que me parece que es la parte que falta.”* (Profesora, Distrito B)

En este sentido, muchos entrevistados refieren a la preocupación acerca de más allá de haber avanzado en la incorporación de los jóvenes dentro del sistema escolar, qué es lo que se les está brindando para que la inclusión en la sociedad sea plena. Como vemos en el testimonio de una profesora de matemática:

*“Incluir...es una guardería; guardería, están dentro ¿qué adquieren, que aprenden? Eso es otra cosa. Sí hablamos de incluir como llenar el aula de chicos, si, nadie queda afuera, nadie...Pero ¿después, cuando salen? porque en algún momento salen, ¿quedan incluidos en la sociedad estos chicos, tienen armas? Yo veo que no, serán contados con*

*una mano y me sobra, aquellos que puedan después con mucho esfuerzo y esperarse poder acceder a estudiar, y acceder a poder terminar una carrera universitaria, no, yo tengo la impresión de que muchos están sentados acá, muchos no molestan pero tampoco hacen nada [...] pero sí debería hacerse otro tipo de trabajo, creo ¿no?”(Profesor matemáticas, Distrito A)*

*“me parece que está bien que estén acá, pero ¿qué hacemos para que estén acá y les sirva para algo? [...] no hemos logrado una educación de calidad, eso es para mí es lo que está pendiente, [...] Si lo que querían es, que estén adentro de la escuela lo han logrado, ahora falta lograr que estén para aprender...” (Profesora matemáticas, Distrito A)*

Los jóvenes pueden estar dentro de la escuela pero excluidos del conocimiento, es decir, acceder a “aprendizajes de baja relevancia” (Terigi y Wolman, 2007; Terigi, 2009), los cuales constituyen una forma sutil de exclusión educativa, cuando los jóvenes de los sectores populares acceden a versiones devaluadas de los contenidos curriculares, es decir, a aprendizajes de baja relevancia, lo cual dificultará las posibilidades de seguir estudiando.

En muchos casos, los testimonios dan cuenta de la complejidad de este proceso. En este sentido encontramos miradas más matizadas, y en ciertos casos confusas, respecto del proceso de inclusión.

*“ la inclusión me parece que no sirve si no está acompañada de otras cosas, porque yo le puedo decir a este chico que deja la escuela porque se va a trabajar, mira, la escuela es obligatoria, yo te obligo y tengo poder de policía como estado, pero si yo no le ofrezco la posibilidad de que ese chico tenga garantizado las necesidades básicas, como le voy a pedir que deje de trabajar para que se inserte en la escuela, no lo puedo hacer, entonces desde ese punto de vista la inclusión no es tal (...)la inclusión no es yo te abro la puertas y que vengan todos, también como docente si yo tengo 40 pibes adentro de esta aula para mí como docente es muy difícil elaborar las estrategias [...] si yo tengo más de 25, 30 pibes ya es muy difícil dar clases en esas condiciones, y si a eso le sumas que muchos chicos tienen problemáticas sociales, llámese violencia familiar, adicciones y demás, y los tenés todos en un contexto donde tenés tanta gente hacinada dentro de un aula es muy difícil dar clases, entonces con lo cual, es muy difícil que el pibe aprenda también, a lo sumo [...] termina siendo más contenido el chico dentro de la escuela que educado, y la contención no es lo que le va a dar cultura general, no es algo que lo va a preparar [...] me parece que la escuela no es el lugar apropiado para la contención, porque después ese chico va a salir sin la suficiente educación formal como para ir por ejemplo, con su título de quinto año a trabajar a una farmacia, y resulta que química la verdad no vio casi nada y el docente estaba más preocupado porque este chico recibiera una atención psicológica que recibiera una atención social que propiamente para dar su materia, y también me pasa a mí como preceptora...”(Preceptora, Distrito B)*

*“Creo que ahora se logro incluir verdaderamente a chicos, con diez millones de matices, en ese sentido creo que es una oportunidad muy buena. Se está incluyendo, sí, de la mejor forma, yo creo que no [...]la palabra obligatorio por ahí es, suena raro no porque es como decir prohibido, entonces obligar a un chico a terminar no, la idea es*

*que el chico se sienta incluido, incluir a un nivel superior, lograr que la población, los ciudadanos accedan a ese nivel de conocimiento para construir un futuro, un proyecto de país, creo que os resultados no se van a ver ahora, van a tardar treinta años en verse” (Profesor de geografía, Distrito B)*

Estos testimonios consideran a la inclusión como un proceso –o un conjunto de procesos- que afectan de forma cambiante a personas y colectivos. Por lo tanto, su contracara, la exclusión social es asumida como un fenómeno multifactorial y multidimensional que no se puede explicar por una sola causa, sino que está formado por múltiples vertientes (Subirats, 2008). Desde estas voces se proclama la necesidad de ir más allá de la simple escolarización para hacer efectivo el derecho a la educación (Tenti Fanfani, 2003).

15

### **Reflexiones finales**

Como hemos señalado en la introducción, si bien durante el periodo kirchnerista las políticas educativas avanzaron en la construcción de una perspectiva integral e intersectorial en torno al derecho social a la educación, los cambios en la institucionalidad escolar han resultado insuficientes frente a la preocupación por mejorar la trayectoria escolar de los sectores más vulnerables limitando probablemente las transformaciones en las prácticas. En el marco de estos avances y límites, los docentes van construyendo nuevas representaciones sobre los procesos de inclusión escolar en los que es posible rastrear una diversidad de sentidos en torno a la exclusión escolar.

En este terreno donde se entrecruzan viejas condiciones de trabajo y nuevas demandas laborales conviven posiciones en pugna: por un lado, miradas individualizantes de responsabilización personal sobre el fracaso escolar que repone la lógica meritocrática y desestima la responsabilidad institucional por los aprendizajes y el interés por el conocimiento para retrotaerlo a lo individual; por otro, perspectivas dicotómicas sobre la exclusión con escasa reflexión sobre los procesos sutiles de exclusión en la escuela que profundizan posturas críticas respecto de la inclusión en condiciones institucionales devaluadas. Ambas sostienen una mirada ideal de la escuela que contrapone como irreconciliable, la “*cultura escolar*” y la “*cultura de los jóvenes*” quitando el signo político a las manifestaciones de los jóvenes (Falconi, 2004) quienes son sancionados y

definidos como “irrespetuosos”, “desinteresados”, “problemáticos”. Al respecto, el autor argumenta que es la propia institución escolar la que construye y naturaliza esta oposición. Desde su perspectiva, esta dicotomía es una construcción de la “*gramática escolar*”; considerando, así, que el proceso de resistencia de los jóvenes es un intento de empujar las fronteras simbólicas de esa gramática para poder constituir una nueva identidad como alumno que incluya los gestos y símbolos juveniles. En este sentido, no existiría una absoluta cultura juvenil exterior a la escuela para los sujetos escolarizados. No obstante, la escisión entre ambas experiencias se profundiza en la medida en que el dispositivo escolar opera sancionando y excluyendo la diferencia. Para el autor, esta mirada reduccionista del conflicto impulsa a que los jóvenes se escolaricen “*a como dé lugar*” y sin reflexionar acerca de las prácticas que se despliegan en las escuelas.

Por último, una perspectiva más compleja respecto de las causas de la exclusión escolar que entiende el fenómeno desde una mirada dinámica y multicausal. Se trata aquí de un enfoque que, al tiempo que distingue los límites que plantean las actuales dinámicas impulsadas por las nuevas demandas laborales en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo y debilidad institucional, va traccionando sin embargo, hacia una idea de derecho que contempla en su definición una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la salud, la cultura, la economía y la política, para anudarse en el concepto de ciudadanía.

### **Bibliografía**

Álvarez, M.; González, L.; Harrington, M; Maccagno, A.; Peláez, E.; Ribotta, B. (2004) Vulnerabilidad socio-educativa. Un análisis transversal de la realidad de Córdoba, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Botinelli, L. y Sleiman, C. (2014) El Observador, Dossier del Observatorio Educativo, Buenos Aires, UNIPE.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1988). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Barcelona.



Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI editores, Argentina.

Falconi, O. (2004): “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela hoy?”. *Kariós, Revista de Ciencias Sociales*. Universidad nacional de San Luis. Pcia de San Luis

Fassin, D. (Sin fecha). *La patetización del mundo. Ensayo de Antropología Política del sufrimiento*. Traducción Mara Viveros. Mimeo

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", en *Educação e Sociedade*, campinas, CEDES, N° 115, abr.-jun.

Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, 19-57

Gimeno Sacristán, J. (2005): ‘La educación que aún hoy es posible’. Madrid. Ediciones Morata.

Gluz, N. Y R. Moyano, I, (2015). “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires”, ponencia presentada en el III Seminario Nacional Red Estrado Argentina. *Formación y Trabajo docente: aportes a la democratización educativa*, 2 al 4 de septiembre, FaHCE UNLP.

Martínez Bonafé, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. IICE. Madrid, España.

Subirats, J. (2008), “Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado” Ponencia presentada al VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28 al 31 de Octubre de 2003

Tenti Fanfani, E. (2003): La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización. IPE -Educación Media para todos.

Tenti Fanfani, E. (2007), La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación, Siglo XXI Editores Argentina, 1ª ed., Buenos Aires.

Terigi, F. y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp. 59-83.

Recuperado el 10 de Abril, 2012 de <http://www.rieoei.org/rie43a03.pdf>

Terigi, F. (2009): *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación / OEA. Disponible en [www.porlainclusionmercosur.educ.ar](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar)

Vassiliades, Alejandro (2011), "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 30, pp. 73-88.

### **Leyes, decretos y normativas oficiales**

CFE, (2009) Resolución N° 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 84/09, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 88/09, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria - Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

Ley 24.714 REGIMEN DE ASIGNACIONES FAMILIARES.

Ley de educación de la provincia de Buenos Aires N°13.688/ 2007.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

MEN, Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional.

Resolución 585/ 2011.